



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

ISABEL PAULINE LIMA DE BRITO

**CARTOGRAFIA DO ENGAJAMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: uma
relação de contextos da jornada acadêmica**

Recife
2022

ISABEL PAULINE LIMA DE BRITO

**CARTOGRAFIA DO ENGAJAMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: uma
relação de contextos da jornada acadêmica**

Tese de doutorado apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação Matemática e Tecnológica da
Universidade Federal de Pernambuco,
como requisito para obtenção do grau de
Doutorado em Educação Tecnológica.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Soares Padilha

Coorientadora: Prof.^a Dr.^a Mariana Souto-Manning

Recife

2022

Catálogo na fonte
Bibliotecário Natália Nascimento, CRB-4/1543

B862c

Brito, Isabel Pauline Lima de.

Cartografia do engajamento docente no ensino superior: uma relação de contextos da jornada acadêmica. / Isabel Pauline Lima de Brito. – Recife, 2022.

197 f.: il.

Orientadora: Maria Auxiliadora Soares Padilha.

Coorientadora: Mariana Souto-Manning.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2022.

Inclui Referências e Apêndices

1. Cartografia. 2. Engajamento Docente. 3. Análise Textual Discursiva. 4. Trajetória Acadêmica. 5. UFPE - Pós-graduação. I. Padilha, Maria Auxiliadora Soares. (Orientadora). II. Souto-Manning, Mariana. (Coorientadora) Título.

370 (23. ed.)

UFPE (CE2022-040)

ISABEL PAULINE LIMA DE BRITO

**CARTOGRAFIA DO ENGAJAMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR: uma
relação de contextos da jornada acadêmica**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito à obtenção do grau de Doutorado em Educação Tecnológica.

Aprovada em: 28/03/2022

Prof.^a Dr.^a Maria Auxiliadora Soares Padilha
Universidade Federal de Pernambuco – (Orientadora)

Prof.^a Dr.^a Mariana Souto - Manning
Columbia University e Erikson Institute (USA) – (Coorientadora)

Prof.^o Dr. Marcelo Sabattini
Universidade Federal de Ciência e Tecnologia de Pernambuco – (Examinador Interno)

Prof.^a Dr.^a Cristiane Lucia da Silva
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco –
(Examinadora Externa)

Prof.^o Dr. Ernandes Rodrigues do Nascimento
FCAP/UPE – (Examinador Externo)

Dedico esta tese a todas as pessoas que perderam suas vidas com a COVID-19 no país e no mundo e a todas as mulheres que, como eu, lutam diariamente para se encontrarem e se permitirem ser o que quiserem. Dedico ainda a minha companheira de aventuras e de vida, Symone Patrícia, que me apoia e me condiciona sempre a ser minha melhor versão e dedico a meus filhos de quatro patas: Linus Pauling (minha estrelinha), Thor Pauling e Ninu Pauling, por deixarem esse tempo de escrita mais leve e sempre divertido.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a minha pessoa por todo crescimento, descoberta e permissões que me presenteei ao enfrentar momentos difíceis durante todo o período do doutorado. Entrar na Universidade Federal de Pernambuco para estudar sempre foi meu sonho e este foi realizado com o doutorado. Com esse agradecimento que deixo para mim, chamo atenção para o quanto esse processo de pesquisa é árduo, ainda mais em um período histórico atípico de pandemia e de educação com modelo remoto que influenciaram tanto psicologicamente quanto academicamente em minha jornada. Descobri minhas fraquezas emocionais, caí e levantei várias vezes e me permiti iniciar um processo terapêutico para tentar me conhecer e me reconhecer dentro de tudo que estava vivendo durante o doutorado. Paguei todas as disciplinas em um ano só, 2019, entrei numa pandemia e logo descobri que teria um ano a menos para finalizar o doutorado, por escolha e permissão minha, sempre. Perdi parentes e amigos tanto para Covid-19 quanto para outras doenças, dentre elas, deixo aqui minha homenagem a minha tia Maria Mabel Pinto Lima (*im memoriam*). É importante destacar que o agradecimento primeiramente a minha pessoa vem de todo um processo de autonomia e autoconhecimento que tenho trabalhado e que, antes de todo mundo, eu preciso reconhecer meu papel na construção desta filha que é esta tese e de tudo que a envolve.

Meu agradecimento a Deus não necessariamente precisaria estar neste papel porque Ele é vida em mim, Ele envolve meu todo e meu tudo e a partir do momento que agradeço primeiramente a minha pessoa, Ele que me permitiu viver e chegar a qualquer lugar que eu vá.

Agradeço à minha orientadora e amiga Dora Padilha. Sem ela nada do que construí seria possível e apesar de toda minha fala e escrita aqui ser representada linguisticamente pela primeira pessoa, tudo é construção coletiva porque nada é feito em solidão. Sou a construção rizomática de várias vozes e de várias vidas em mim. E Dora é meu presente e minha fortaleza, meu refúgio e minha fuga, minha agitação e minha calma porque ela sabe orientar como ninguém, ela escuta, completa, instiga, encanta e engaja como ninguém. Minha gratidão e minha admiração para sempre.

Um agradecimento especial para minha coorientadora Mariana Souto-Manning pelos aconselhamentos valiosos e por ser esse exemplo de mulher pesquisadora nordestina que ganhou o mundo e hoje é referência em temas tão pertinentes para a Educação mundial. Admiro muito.

Aos docentes participantes da pesquisa como sujeitos pela forma tão aberta com que se envolveram em todo o processo e por estarem engajados desde o aceite para a primeira ferramenta de coleta. Vocês são a peça mais importante nessa pesquisa toda.

Agradeço aos avaliadores da banca tanto de qualificação quanto da defesa, com todas as contribuições para a melhoria e aperfeiçoamento da presente pesquisa.

À minha querida amiga, companheira de projetos e parceira líder de grupo de pesquisa, Cristiane Silva, responsável direta por me apresentar as Metodologias Ativas, a Educação Híbrida e me encaminhar nesse processo até o doutorado. Obrigada por tudo e tanto. Que nossa parceria só cresça.

Ao meu amigo Ernandes Nascimento por acreditar em meu potencial em parcerias lindas de artigos publicados e por ser um amigo que quero levar para o resto da vida pessoal, profissional e acadêmica. Obrigada por tanto, amigo.

À minha querida amiga Marina de Oliveira pelo carinho e troca durante todo meu percurso acadêmico na UFPE. Nossa ligação hoje é acadêmica, profissional e principalmente pessoal, ela que me escuta, que se preocupa e que me faz sorrir com a forma belíssima que tem de deixar tudo mais leve com suas histórias criativas e dinâmicas que até no pior dos contextos consegue arrancar um sorriso da gente. Te amo, amiga! Obrigada por ser tão especial.

Ao professor Dr. Marcelo Sabattini por de forma tão leve e cuidadosa fazer da qualificação um momento de muito aprendizado e crescimento para a pesquisa aqui apresentada.

Aos colegas que fazem o Lab Educat, grupo de pesquisa que me acolheu com muito amor. Cada reunião presencial e remota me encheu de muito conhecimento e de muita admiração por cada um de vocês: Georgina, Cris, Ernandes, Arlaine, Marina, Nef, Helena, Júlia, Márcia, Gustavo, Etiane, Josivânia, Priscilla e Jobson.

Aos meus familiares que direta ou indiretamente estiveram na torcida durante todo o processo, em especial minha mãe, meu pai e meu irmão que viveram

momentos complicados durante esses anos e tivemos que lidar com minha ausência para finalizar essa etapa acadêmica tão sonhada.

À minha terapeuta, Jéssica Paixão, pela forma brilhante com que lida com o ser humano, com o paciente e com tudo que envolve a terapia. Preciso deixar claro que sem a terapia talvez eu não tivesse chegado até aqui. Sei que a terapia só acontece a partir de minha permissão e abertura, no entanto, a confiança que se tem na pessoa que está tratando dessa condição emocional nossa é muito importante também.

À pessoa que mais me aguentou e mais teve paciência e amor durante todo esse tempo. Que me animou, me aguentou, me deu suporte, me ouviu, tentou entender minha pesquisa, me ofereceu colo quanto precisei mais, me indicou a terapia e me ajuda em todo esse processo de autoconhecimento e autonomia que tanto prezo, que me fez sorrir quando muitas vezes eu queria só chorar, que enxugou minhas lágrimas quando eu realmente precisei chorar. Obrigada Patrícia, por ser esse ser humano tão especial e que tenho a sorte de poder ter ao meu lado. Te amo!

E para terminar e fechar com o melhor, a meus filhos de quatro patas que me acompanharam durante todo o processo. Ao meu pequeno coelho Linus Pauling que virou estrelinha já durante o doutorado, mas que me ensinou a amar incondicionalmente os animais todos, a olhar diferente para quem não gosta de animais e a perceber que o amor está nas pequenas coisas. Ele em seu silêncio me ensinou a também silenciar para encontrar meu equilíbrio. A Thor Pauling, por ser companheiro o tempo todo, por estar na sala de estudos o tempo inteiro que eu ficava por lá e por ficar ansioso comigo, por aceitar meu carinho e por me oferecer todo o amor que alguém gostaria de ganhar. E ao meu pequeno Ninu Pauling por mostrar que mesmo diante de incertezas, a maior certeza que podemos ter é a de que o amor tudo cura e tudo pode. Ele entrou na minha vida justamente porque eu não conseguia parar de chorar com saudade de Linus. Ele veio não para substituir, mas para acrescentar o amor que cada dia aumenta mais pelos animais e pelo que eles nos dão sem pedir nada em troca. Ele é um dos maiores motivos de minhas gargalhadas em tempos tão difíceis que enfrentei nesse período.

Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. Sou professor contra o desengano que me consome e imobiliza. Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuido do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais necessárias sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não ser o testemunho que deve ser de lutador pertinaz, que cansa, mas não desiste. (FREIRE, 2011, p.90).

RESUMO

A presente tese surge da necessidade de entender como o professor se sente em relação a seu trabalho e da possibilidade de dar voz a esse profissional que anda tão desgastado e até desvalorizado em nosso país. Os dados coletados surgem para responder à questão norteadora desse projeto de como diferentes contextos e fatores internos e externos influenciam o engajamento (ou não) de docentes da educação superior. O objetivo principal é cartografar o engajamento docente a partir dos contextos diferenciados de educação superior. Partindo da questão mais geral, trabalho com outras perguntas que também direcionam essa pesquisa e que levam aos objetivos específicos que são: classificar o significado de engajamento docente para professores da Educação Superior; analisar como fatores internos e externos influenciam o contexto da atuação docente dos participantes da pesquisa; relacionar engajamento docente, contextos e uso das TDIC que influenciam no engajamento docente na educação superior e identificar fatores da trajetória acadêmica/profissional que influenciam no engajamento docente na educação superior. Como base teórica, trago os trabalhos de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) e Nascimento (2021) para engajamento docente, além de toda uma referência relacionada a partir da revisão sistemática presente na tese. Também trago os trabalhos de Pimenta e Anastasiou (2020) e Cacete (2017), dentre outros, que tratam de contextos. Escolhi um desenho metodológico que envolve tanto os objetivos traçados como também é modelo principal de pesquisa que é a cartografia, segundo Deleuze e Guattari (2019), Passos, Kastrup e Escóssia (2020) e Passos, Kastrup e Tedesco (2016). Trata-se de um trabalho de natureza básica, em abordagem qualitativa e exploratória de acordo com os objetivos traçados. Uma pesquisa com análise textual discursiva dos dados obtidos com a cartografia e com instrumentos específicos de acordo com cada objetivo como: entrevista não estruturada, questionário e mapeamento de jornada educacional, com narrativa gráfica e textual. De acordo com a análise dos dados, foi realizada a classificação do significado de engajamento docente que passa pela base teórica da ETS em engajamento emocional, engajamento cognitivo e engajamento social (com os estudantes e com os colegas) e uma base emergente que aponta engajamento pela inteireza e engajamento político. Ainda, foi identificada uma relação existente entre engajamento docente, contextos e uso das TDIC e a identificação de fatores da

trajetória acadêmica e profissional que influenciam no engajamento docente. Foi percebido que o engajamento existe de várias formas e que a cartografia do engajamento docente se apresenta em várias entradas que se relacionam entre si, mas que confirmam o engajamento existente em todos os aspectos analisados e apontados na tese.

Palavras-chave: Cartografia, Engajamento Docente, Contextos, Análise Textual Discursiva, Trajetória Acadêmica.

ABSTRACT

This thesis arises from the need to understand how the teacher feels about his work and the possibility of giving voice to this professional who is so worn out and even undervalued in our country. The collected data arise to answer the guiding question of this project of how different contexts and internal and external factors influence the engagement (or not) of higher education professors. The main objective is to map teaching engagement from the different contexts of higher education. Starting from the most general question, I work with other questions that also guide this research and that lead to the specific objectives that are: classifying the meaning of teaching engagement for higher education teachers; analyze how internal and external factors influence the context of the research participants' teaching activities; relate faculty engagement, contexts and use of TDIC that influence faculty engagement in higher education and identify factors of the academic/professional trajectory that influence faculty engagement in higher education. As a theoretical basis, I bring the works of Klassen, Yerdelen and Durksen (2013) and Nascimento (2021) for teacher engagement, in addition to a whole related reference from the systematic review present in the thesis. I also bring the works of Pimenta and Anastasiou (2020) and Cacete (2017), among others, that deal with contexts. I have chosen a methodological design that involves both the objectives outlined and is also the main research model that is cartography, according to Deleuze and Guattari (2019), Passos, Kastrup and Escóssia (2020) and Passos, Kastrup and Tedesco (2016). It is a work of a basic nature, with a qualitative and exploratory approach, according to the objectives outlined. A research with discursive textual analysis of the data obtained with cartography and with specific instruments according to each objective such as: unstructured interview, questionnaire and mapping of educational journey, with graphic and textual narrative. According to the data analysis, the classification of the meaning of teacher engagement was carried out, which passes through the theoretical basis of the ETS in emotional engagement, cognitive engagement and social engagement (with students and with colleagues) and an emerging base that points to engagement by the integrity and political engagement. Furthermore, an existing relationship was identified between teacher engagement, contexts and use of TDIC and the identification of factors in the academic and professional trajectory that influence teacher engagement. It was noticed that engagement exists in several

ways and that the cartography of teacher engagement is presented in several entries that are related to each other, but that confirm the existing engagement in all aspects analyzed and pointed out in the thesis.

Keywords: Cartography, Teacher Engagement, Contexts, Discursive Textual Analysis, Academic Trajectory.

RESUMEN

Esta tesis surge de la necesidad de comprender cómo se siente el docente con respecto a su trabajo y la posibilidad de darle voz a este profesional tan desgastado y hasta desvalorizado en nuestro país. Los datos recopilados surgen para responder a la pregunta rectora de este proyecto de cómo los diferentes contextos y factores internos y externos influyen en el compromiso (o no) de los profesores de educación superior. El objetivo principal es mapear el compromiso docente desde los diferentes contextos de la educación superior. Partiendo de la pregunta más general, trabajo con otras preguntas que también guían esta investigación y que conducen a los objetivos específicos que son: clasificar el significado del compromiso docente para los docentes de educación superior; analizar cómo los factores internos y externos influyen en el contexto de las actividades docentes de los participantes de la investigación; relacionar la participación de los docentes, los contextos y el uso de TDIC que influyen en la participación de los docentes en la educación superior e identificar los factores de la trayectoria académica/profesional que influyen en la participación de los docentes en la educación superior. Como base teórica, traigo los trabajos de Klassen, Yerdelen y Durksen (2013) y Nascimento (2021) para el compromiso docente, además de toda una referencia relacionada de la revisión sistemática presente en la tesis. También traigo los trabajos de Pimenta y Anastasiou (2020) y Cacete (2017), entre otros, que tratan sobre contextos. Elegí un diseño metodológico que involucra tanto los objetivos trazados como el principal modelo de investigación que es la cartografía, según Deleuze y Guattari (2019), Passos, Kastrup y Escóssia (2020) y Passos, Kastrup y Tedesco (2016). Es un trabajo de carácter básico, con un enfoque cualitativo y exploratorio, de acuerdo con los objetivos planteados. Investigación con análisis textual discursivo de los datos obtenidos con cartografía y con instrumentos específicos de acuerdo a cada objetivo como: entrevista no estructurada, cuestionario y mapeo de recorrido educativo, con narración gráfica y textual. De acuerdo con el análisis de los datos, se realizó la clasificación del significado del engagement docente, que pasa por la base teórica de la ETS en engagement emocional, engagement cognitivo y engagement social (con alumnos y con compañeros) y una base emergente que apunta a Compromiso por la integridad y el compromiso político. Además, se identificó una relación existente entre el compromiso docente, los contextos y el uso de TDIC y la

identificación de factores en la trayectoria académica y profesional que influyen en el compromiso docente. Se notó que el compromiso existe de varias formas y que la cartografía del compromiso docente se presenta en varias entradas que se relacionan entre sí, pero que confirman el compromiso existente en todos los aspectos analizados y señalados en la tesis.

Palabras clave: Cartografía, Compromiso docente, Contextos, Análisis textual discursivo, Trayectoria académica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Desenho do método cartográfico em quatro pistas para análise	35
Figura 2 -	Desenho geral da cartografia em oito pistas: do papel do cartógrafo ao desenho de análise	36
Figura 3 -	Mapeamento geral dos sujeitos docentes	50
Figura 4 -	Engajamento docente e as relações encontradas na RS	79
Figura 5 -	Mapa da jornada da SD1	106
Figura 6 -	Mapa da jornada da SD2	113
Figura 7 -	Classificação de engajamento docente segundo os sujeitos da pesquisa	127
Figura 8 -	Influência da relação entre engajamento, contextos e uso das TDIC no engajamento docente no ensino superior	137
Figura 9 -	Mapa da jornada da SD3	139
Figura 10 -	Mapa da jornada da SD4	144
Figura 11 -	Mapa da jornada do SD5	150
Figura 12 -	Mapa da jornada da SD6	155
Figura 13 -	Mapa da jornada do SD7	158
Figura 14 -	Mapa da jornada da SD8	162
Figura 15 -	Cartografia do engajamento docente a partir dos contextos e análises desta pesquisa	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Desenho metodológico segundo o objetivo principal	41
Quadro 2 -	Instrumentos de coleta baseados nos objetivos da pesquisa	42
Quadro 3 -	Delimitação do <i>corpus</i> a partir dos objetivos específicos	48
Quadro 4 -	Etapa da construção dos dados	51
Quadro 5 -	Protocolo para revisão sistemática sobre engajamento docente ...	60
Quadro 6 -	Lista dos 26 trabalhos selecionados para análise aprofundada	62
Quadro 7 -	Engajamento do trabalho e Síndrome de <i>Burnout</i> em relação ao engajamento docente	72
Quadro 8 -	Escala traduzida da ETS com conteúdo e fatores das dimensões em ordem de aparição recomendada	82
Quadro 9 -	Tipos de características das instituições de ensino superior no Brasil	91
Quadro 10 -	Análise de dados da narrativa da SD1 por categorias <i>a priori</i> da ETS	108
Quadro 11 -	Fatores internos e externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD1	111
Quadro 12 -	Análise de dados da narrativa da SD2 por categorias <i>a priori</i> da ETS	114
Quadro 13 -	Fatores internos e externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD2	116
Quadro 14 -	O engajamento cognitivo em mapeamento classificatório	119
Quadro 15 -	O engajamento emocional em mapeamento classificatório	121
Quadro 16 -	O engajamento social com os estudantes em mapeamento classificatório	123
Quadro 17 -	O engajamento social com colegas em mapeamento classificatório	125
Quadro 18 -	O engajamento político em mapeamento classificatório de categoria emergente	126
Quadro 19 -	Fatores internos do contexto de atuação docente	128
Quadro 20 -	Fatores externos do contexto de atuação docente	131
Quadro 21 -	Sobre o uso das TDIC por parte dos sujeitos da pesquisa	133

Quadro 22 -	Análise de dados da narrativa da SD3 por categorias <i>a priori</i> da ETS	140
Quadro 23 -	Fatores internos e externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD3	142
Quadro 24 -	Análise de dados da narrativa da SD4 por categorias <i>a priori</i> da ETS	146
Quadro 25 -	Fatores externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD4	147
Quadro 26 -	Análise de dados da narrativa da SD5 por categorias <i>a priori</i> da ETS	151
Quadro 27 -	Fatores internos e externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD5	152
Quadro 28 -	Análise de dados da narrativa da SD6 por categorias <i>a priori</i> da ETS	156
Quadro 29 -	Fatores externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD6	157
Quadro 30 -	Análise de dados da narrativa da SD7 por categorias <i>a priori</i> da ETS	159
Quadro 31 -	Fatores externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD7	161
Quadro 32 -	Análise de dados da narrativa da SD8 por categorias <i>a priori</i> da ETS	163
Quadro 33 -	Fatores externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD8	164
Quadro 34 -	Fatores internos mapeados como possíveis promotores de desengajamento	169

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Itens incluídos na primeira análise dos dados	61
Tabela 3 -	Dados das instituições de ensino superior da cidade do Recife.	95

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AREA	Autoconcepto Resiliencia, Emociones positivas y Apoyo Social
ATD	Análise Textual Discursiva
BDTD	Base de Dados de Teses e Dissertações
CE	Cognitive Engagement
CEFET	Centros Federais de Educação Tecnológica
CID	Classificação Internacional de Doenças
EAD	Educação à Distância
EC	Engajamento Cognitivo
EE	Engajamento Emocional/Emocional Engagement
ESC	Engajamento Social: Colegas
ESE	Engajamento Social: Estudantes
ETS	Engagement Teacher Scale
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
ITEI	Indonesian Teacher Engagement Index
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LMET	La Medición del Engagement em el Trabajo
OMS	Organização Mundial de Saúde
RS	Revisão Sistemática
SD	Sujeito Docente
SEC	Social Engagement: Colleagues
SES	Social Engagement: Students
TDIC	Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
TI	Tecnologia da Informação
UF	Universidade Federal
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UWES	Utrecht Work Engagement Scale

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	22
2	MAPEAMENTO METODOLÓGICO: CARTOGRAFANDO, MAPEANDO E DESENHANDO O ENGAJAMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	28
2.1	CARTOGRAFANDO	28
2.1.1	O método da cartografia	31
2.2	PERCURSO EPISTEMOLÓGICO: SUJEITO/OBJETO	39
2.3	MAPEANDO	40
2.4	CORPUS DA PESQUISA: ONDE A CARTOGRAFIA COMEÇA	47
2.5	MAPEAMENTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA	49
2.6	CONSTRUÇÃO DOS DADOS	51
3	CARTOGRAFANDO O ENGAJAMENTO DOCENTE	55
3.1	MAPEANDO O CONCEITO DE ENGAJAMENTO	55
3.2	REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE ENGAJAMENTO DOCENTE	57
3.3	AS ESCALAS DE ENGAJAMENTO	80
4	CONTEXTOS RIZOMÁTICOS	84
4.1	A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MAPEAMENTO HISTÓRICO	85
4.2	MODELOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	93
4.2.1	Universidade	93
4.2.2	Centro Universitário	94
4.2.3	Faculdade	94
4.2.4	IF e CEFET	94
4.2.5	A educação superior na cidade do Recife: um pontinho no mapa	94
4.3	O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR	95
4.4	IDENTIDADE DOCENTE E DOCÊNCIA	95
4.5	FORMAÇÃO DOCENTE E USO DAS TDIC NO ENSINO SUPERIOR	98
4.5.1	A importância da formação docente de professores do Ensino Superior	99
4.5.2	O uso das TDIC no ensino superior	100
4.6	O ENSINO REMOTO NA REALIDADE DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	102
5.	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: CARTOGRAFANDO	104
5.1	O MAPEAMENTO DA JORNADA EDUCACIONAL: COMO OS EDUCADORES DESENHAM SUA JORNADA ACADÊMICA E O QUANTO TAL MOVIMENTO É CAPAZ DE APRESENTAR	104

	FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE IMPLICAM OU NÃO NO ENGAJAMENTO DELES.	
5.2	O SIGNIFICADO DE ENGAJAMENTO PARA O DOCENTE	118
5.2.1	Engajamento Cognitivo	118
5.2.2	Engajamento Emocional	121
5.2.3	Engajamento Social: com os estudantes	122
5.2.4	Engajamento Social: com os colegas	124
5.2.5	Engajamento Político	125
5.2.6	Engajamento com inteireza	126
5.2.7	Classificação do significado de engajamento docente segundo os sujeitos da pesquisa	127
5.3	FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE INFLUENCIAM O CONTEXTO DA ATUAÇÃO DOCENTE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	128
5.3.1	Análise dos fatores internos da atuação docente	128
5.3.2	Análise dos fatores externos da atuação docente	130
5.4	MAPEAMENTO DAS RELAÇÕES ENTRE ENGAJAMENTO DOCENTE, CONTEXTOS E USO DE TDIC	132
5.5	FATORES DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL QUE INFLUENCIAM NO ENGAJAMENTO DOCENTE: A CARTOGRAFIA	138
5.6	CARTOGRAFIA DO ENGAJAMENTO DOCENTE A PARTIR DOS CONTEXTOS	165
5.6.1	Mapeamento do desengajamento docente	168
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	173
	REFERÊNCIAS	180
	APÊNDICE A – ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA 1	189
	APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO	191
	APÊNDICE C – MAPEAMENTO DE JORNADA EDUCACIONAL DOCENTE	196
	ANEXO 1 – ESCALA COM TERMOS ORIGINAIS DA ETS	197

1 INTRODUÇÃO

Estudar engajamento docente vem da necessidade que percebo em entender como o professor se sente em relação a seu trabalho, da necessidade de dar voz ao profissional que anda tão desgastado e até desvalorizado em nosso país e por ser professora, sinto também a necessidade de entender por que alguns colegas se engajam tanto com o trabalho docente e outros não se engajam e nem se dedicam aos afazeres próprios e necessários para desempenhar seu papel de educador.

Sobre a questão do desgaste docente, Alves e Dos Santos (2021) afirmam que há vários fatores que levam aos processos de desgaste mental docente envolvendo as relações pessoais, questão de contexto, de ambiente e de práticas de trabalho. Ainda, complementam que há alguns aspectos no trabalho docente que podem influenciar negativamente na subjetividade dos professores como as condições e a sobrecarga do labor, a questão da produtividade e algumas dificuldades de aspectos interpessoais. Já sobre a questão da desvalorização do trabalho docente, o trabalho de Pires (2021) apresenta que tal desvalorização é resultado de problemas relacionados a questões políticas, econômicas e sociais que resultam em baixos salários, espaços de trabalho precários e indisciplina dos estudantes, tudo com base histórica e que aprofundo nesta pesquisa.

Sempre me engajei bastante em toda escola que já ensinei, não somente eu, mas alguns professores estavam mais engajados, enquanto outros não estavam com o mesmo empenho ou com a mesma garra que eu e outros professores estávamos. Isso sempre me chamou atenção, me instigando a querer entender sobre o docente, sobre minha profissão e sobre os sentimentos e ações que nos envolvem com o nosso trabalho. Como cada docente tem seu contexto, seus motivos e suas metas na profissão, estudar o engajamento docente sempre esteve em minhas perspectivas de pesquisa justamente por perceber essa distinção entre um grupo que se engaja e outro que além de não se engajar, as vezes só reclama do trabalho, da rede em que ensina e de todo o processo que o envolve na docência.

Já a escolha em estudar a Educação Superior tem a ver com a fala de Zabalza (2004), que levanta a importância do ensino superior em seu papel de formador, inclusive de outros docentes. Acredito que analisar o engajamento docente no cenário da educação superior traz ainda mais sentido para a minha

pesquisa, uma vez que os professores abordados aqui são os que estão na linha de frente do ensino de formação não só de vários profissionais, bem como na formação de outros professores. Daí a importância em analisar o contexto da educação superior, com os docentes que estão lidando diretamente com a educação de outros profissionais e como a relação professor-aluno faz parte dessa análise, discuto aqui um tema que não se isola, um tema e um grupo que contribui diretamente com o engajamento de outros futuros profissionais.

Ao tratar do engajamento docente no ensino superior, parto do pressuposto defendido por Zabalza (2004) de que em relação aos elementos que compõem o tripé da universidade e as funções de seus docentes, o professor é uma peça essencial, pois, uma vez que as universidades são 'instituições formativas', a função docente não deveria ser desprezada, muito menos a importância que o docente tem em tal contexto. A partir desse pressuposto, o autor chama atenção para as várias funções que o professor universitário exerce, e mais especificamente, enfatiza a menor importância que se dá à docência, nas universidades, em detrimento da pesquisa. Neste caso, se faz necessário ter uma análise do professor universitário e os papéis que eles exercem dentro dos cursos superiores, nos contextos de ensino, na pesquisa e na extensão.

Há um aspecto importante a ser discutido quando lembramos que as universidades têm um aspecto formativo muito intenso e que não pode nem deve ser esquecido. O professor universitário, além de formar profissionais, contribui para a formação do cidadão. Como o professor se vê nessa situação? Será que o professor está consciente de seus papéis na educação superior? O envolvimento dos professores nesses diferentes papéis muda porque muda o contexto de desenvolvimento desses papéis? E que papéis são esses? Depende muito do que é exigido pelas instituições a esses docentes e envolve muitas vertentes que precisam ser analisadas.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2020), a investigação de algumas características e modos de ser da docência é necessária, com análise dos contextos dos quais surgiram, das necessidades a que os docentes se propõem a responder e dos desafios a que são apresentados, numa tentativa de se aprofundar na identidade dos docentes. Assim, o engajamento docente não pode ser somente o olhar para o professor, é preciso analisar tudo que envolve o docente dentro e fora de sala de aula, dentro e fora da universidade e das instituições de ensino superior.

Por isso a importância de se analisar como fatores internos e externos influenciam o contexto da atuação.

São muitos os fatores internos e externos, dentro dos contextos, que preciso analisar para chegar ao que engajaria ou não os professores universitários sujeitos deste estudo, inclusive a questão da própria docência universitária tratada em contextos de universidade e instituições de ensino superior. No cenário universitário atual do país, Pimenta e Anastasiou (2020) colocam que a docência universitária tem como característica o processo de buscar e de construir o conhecimento de forma científica e crítica e que as transformações da sociedade fortalecem a compreensão do ensino como um fenômeno de muitas facetas que compreende saberes e modos de ação como conhecimentos, habilidades, processos, atitudes, dentre outros.

Há uma característica implícita no ensino universitário que pressupõe, segundo as autoras supracitadas, que a tarefa de ensinar nas universidades requer do docente: domínio de vários conhecimentos, métodos e técnicas científicas conduzindo o aluno a uma autonomia na busca de conhecimentos; que o processo de ensino e aprendizagem sejam atividades integradas à investigação; ensino que envolva uma investigação de conhecimento e não só uma simples transmissão de conteúdos teóricos; integre a investigação ao ensino, com trabalho em equipe; criação e recriação de situações de aprendizagem; valorização de avaliação diagnóstica e conhecimento do universo cognitivo e cultural dos estudantes. E as mesmas autoras complementam afirmando que tais características para lecionar requerem preparação nas áreas específicas pedagógicas e de conhecimentos, mas também opções éticas, compromissos com a aprendizagem, além de sabedoria e sensibilidade por parte do professor. (PIMENTA e ANASTASIOU, 2020).

Não posso deixar de assinalar que é dentro desse panorama geral de uma realidade contemporânea das universidades e do papel do professor que ainda entra o contexto universitário na forma como cada instituição determina os papéis que os docentes devem exercer, cabendo uma análise dos aspectos internos e externos e a influência para com o engajamento docente em tais realidades. Zabalza (2004) afirma que a universidade apresenta um cenário bem complexo e multidimensional, em que se entrecruzam influências das mais variadas possíveis. E que por isso, tudo que se pretenda fazer sobre o que acontece na universidade como um todo, requer uma contextualização de um marco mais amplo. (ZABALZA, 2004).

Observando um pouco mais a fundo, nas universidades públicas, o professor precisa se envolver com o ensino, a extensão, a pesquisa e até a gestão, já nas universidades particulares, o docente muitas vezes não tem a obrigação com o tripé educacional (ensino, extensão e pesquisa) propriamente dito. Hoje já existe a exigência quanto a extensão, ficando a pesquisa ainda em um segundo plano. Ainda, tanto no ensino público quanto no privado, há a questão da frequência dos estudantes, sendo na rede privada mais pesada a cobrança quanto as desistências ou faltas em cima do profissional docente. Assim, é importante entender os fatores que podem ativar o engajamento do docente de ensino superior partindo da análise dos contextos em que eles estão inseridos.

Bagio, Castanho e Pereira (2019), discutem o termo 'bom professor' dependente dos vários contextos e fatores: histórico, social, cultural, curricular, disciplinar, e diante das dimensões: afetiva, cognitiva e profissional. Suas reflexões, me fizeram atentar ainda mais para a questão dos contextos nesta pesquisa. Realmente não dá para levantar um conceito de engajamento docente e suas dimensões, sem situar o contexto em que tais sujeitos se encontram dentro e fora de seu espaço de trabalho, tratando de fatores externos e internos, com possibilidade de variáveis as mais diversas, inclusive a da subjetividade docente.

Chamo de fator externo, o contexto político, social e econômico, mais amplo, como por exemplo: as políticas de educação superior, as políticas econômicas que exercem influência nas profissões e suas atuações, entre outros aspectos que venham a surgir durante a pesquisa. No que se refere ao fator interno, considero o contexto interno da instituição de ensino, que impacta mais diretamente nas ações e nos sentimentos dos docentes, como por exemplo: se é uma instituição privada ou pública, as condições financeiras, de infraestrutura, o tipo de alunos etc. E como outra variável ainda tem a questão da subjetividade docente que pode ser diretamente ou indiretamente ligada aos fatores e aos contextos em que cada professor se encontra. Acredito que tais fatores impactam o engajamento dos professores em suas atividades docentes nas instituições de educação superior.

Diante do contexto apresentado, a questão norteadora desta pesquisa é: como diferentes contextos (internos e externos) influenciam o engajamento (ou não) de docentes da educação superior? Partindo desse questionamento mais geral, trabalhamos com outras perguntas que também direcionam nossa pesquisa: o que significa engajamento docente no contexto da educação superior? Qual a relação

desse(s) engajamento(s) (ou não) com os contextos em que os docentes se encontram inseridos? Existem dimensões ou níveis de engajamento docente? Que tipos de fatores pessoais favorecem (ou não) o engajamento dos professores? O uso de TDIC e o Ensino Remoto influenciam ou influenciaram nesse engajamento docente?

São muitas questões a serem exploradas e mapeadas. Por isso, a cartografia surge como metodologia principal adotada por envolver uma rede de pistas em seu método que engloba caminhos abertos e favoráveis ao que propomos nesta pesquisa. A cartografia inclusive é o método principal aqui delineado e é a base para o desenho dos capítulos, está também presente como um dos instrumentos de coleta. Cada objetivo abaixo assinalado foi pensado dentro dessa proposta de cartografia como método de pesquisa.

O objetivo principal desse projeto é cartografar o engajamento docente a partir dos contextos diferenciados de educação superior. Ainda, tem-se como objetivos mais específicos: (1) Classificar o significado de engajamento docente para professores da Educação superior; (2) Analisar como fatores internos e externos influenciam o contexto da atuação docente dos participantes da pesquisa; (3) Relacionar engajamento docente, contextos e uso das TDIC que influenciam no engajamento docente na educação superior; (4) Identificar fatores da trajetória acadêmica/profissional que influenciam no engajamento docente na educação superior.

A escolha do desenho metodológico como um todo envolve não só a questão dos objetivos traçados, bem como o uso da cartografia como modelo principal por se tratar de um método que une a pesquisa com a intervenção, em uma ideia de processualidade em que as etapas da pesquisa não são separadas, soltas e estanques, elas andam em conjunto e se completam, como afirmam Barros e Kastrup (2009, p.53): “[...] a pesquisa cartográfica consiste no acompanhamento de processos, e não na representação de objetos.”

Trata-se então de um trabalho de natureza básica, em abordagem qualitativa e exploratória de acordo com os objetivos traçados. Uma pesquisa-intervenção com análise textual discursiva dos dados obtidos com a cartografia.

Assim, a presente tese se desenha com os seguintes capítulos: primeiro tem este capítulo de introdução, com detalhes gerais da pesquisa, objetivos gerais e específicos, questão de pesquisa e justificativa; depois vem o segundo capítulo, da

metodologia da pesquisa, em que será colocado em detalhes o desenho metodológico usado e os fatores que se relacionam com toda a análise e com toda a teoria a ser discutida nos capítulos que se seguem; o terceiro capítulo será sobre engajamento docente, a teoria já consolidada do termo, de acordo com a revisão sistemática desenvolvida sobre o tema e de acordo com outro marco teórico do presente trabalho que é a Educação Superior; o quarto capítulo trata dos contextos e seus fatores externos e internos relacionados na tese, tudo de acordo com o âmbito acadêmico do trabalho docente. Em sequência, com o quinto capítulo, apresento as discussões e análises que obtive mediante tudo que foi colocado nos capítulos anteriores e como capítulo seis, apresento as considerações finais da pesquisa como um todo.

2 MAPEAMENTO METODOLÓGICO: CARTOGRAFANDO, MAPEANDO E DESENHANDO O ENGAJAMENTO DOCENTE NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O presente capítulo aborda o desenho metodológico da tese e inicia, além do percurso do método escolhido, o mapeamento de conceito organizacional de toda pesquisa. Assim, trago um desenho detalhado da metodologia da pesquisa segundo: os objetivos abordados, os procedimentos de coleta, as fontes de informação e a natureza dos dados. Como bem afirma Gonsalves (2003), “o percurso metodológico se refere ao caminho trilhado para que você atinja os objetivos que definiu.”

A cartografia é abordada como proposta principal de metodologia, mas também modelo organizacional desta tese. Iniciar com o capítulo metodológico faz parte deste mapeamento organizacional, em que desenho uma proposta em formato de mapa, com uma sequência que se inicia com o modo metodológico, passando pelos aportes teóricos sobre engajamento docente e sobre a questão dos contextos, e já perpassando pelos resultados e conclusões observadas, à medida que vamos adentrando no texto como um todo.

2.1 CARTOGRAFANDO

O termo cartografia, de acordo com o dicionário Houaiss (2001, p.638) significa “conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que orienta os trabalhos de elaboração de cartas geográficas.” Também de acordo com o Dicionário Cartográfico, (OLIVEIRA 1993), o termo tem o mesmo significado, mas com o complemento de acontecer, “[...] baseado nos resultados de observações diretas ou de análise de documentação, visando à elaboração e preparação de cartas, projetos e outras formas de expressão, bem como a sua utilização [...]”. O vocábulo teve seu significado estendido e aqui na presente tese vai além do termo inicialmente usado apenas para fins de mapeamento geográfico.

Levo em consideração o termo cartografia como método de pesquisa e como desenho geral de nosso trabalho. Como método, tem-se como base os livros de Passos, Kastrup e Escóssia (2016 e 2020), que desenvolvem o método a partir da base filosófica defendida por Deleuze e Guattari (1995) quando definem a cartografia como um princípio de rizoma que se mostra como um mapa móvel, sem um centro, um método a ser experimentado, uma intervenção.

Uso também a cartografia como desenho geral para a tese e acrescento, na metodologia, “narrativas visuais” com a proposta defendida por Annamma (2017) de Mapeamento de jornada educacional, da tradução para “*Educational journey mapping*” usado no trabalho da autora com estudantes. Farei adaptação para os professores em que eles desenhem seus mapas com a trajetória docente pois de acordo com a autora: “Os mapas também possuem o potencial de interrogar o espaço entre indivíduos e estruturas sociais, ligando as experiências micro / singulares corporificadas com as desigualdades sociais macro / sistêmicas”. (ANNAMMA, 2017, p.38. Tradução nossa). Tal metodologia será explicada no decorrer deste capítulo e de início, acho importante apresentar um pouco da cartografia da minha realidade como professora e que surge como base para esta pesquisa.

Apesar de minha veia docente ter despertado ainda criança, quando brincava de ensinar a bonecas, a cartografia do trabalho aqui presente tem início lá em 1996 quando entrei pela primeira vez em uma sala de aula para lecionar. Já naquela época eu me sentia envolvida, motivada e engajada em tudo que a escola promovia, eu sempre me encontrei envolvida não só nas atividades relacionadas à aula, à sala de aula, mas também em atividades extras como envolvimento em projetos de ciência, em exposições, festas em datas comemorativas, jogos internos escolares, e me envolvia também em sindicatos de professores de todas as redes de ensino que já passei, enfim, sempre estive ativa em contextos dos mais variados possíveis dentro e fora das escolas que trabalhei.

Tal aspecto sempre me chamou muita atenção porque nem todos os professores se sentiam tão envolvidos quanto eu, nem sempre participavam de todas as ações como eu participava e, pensando que o tempo de ensino me faria diminuir o engajamento em tais ações, me surpreendo diariamente quando continuo me engajando e me sentindo envolvida com tudo que se refere à minha profissão. Desde sempre, me interessava esse aspecto das diferentes formas de engajamento, de envolvimento e de motivação que eu percebia entre os professores com os quais eu trabalhava, alguns tão engajados quanto eu, outros engajados somente em alguns tipos de ações, outros pouco ou quase nada engajados, nem mesmo nas suas atividades obrigatórias do labor. Foi desse desconforto e dessa curiosidade que surgiu a necessidade de pesquisar sobre isso.

Interessante que dentro de todo este aspecto de engajamento, outro fator que sempre foi muito forte em minha jornada foi a busca por estar sempre atualizando meu conhecimento a cerca de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Desde que surgiu o primeiro computador e a era da *internet* que me identifiquei em buscar o melhor de aperfeiçoamento para usar em minhas tarefas docentes. A tecnologia começou a avançar cada vez mais e comecei a ver vários colegas ficarem para trás com a era da informática nas escolas, posteriormente, o mesmo foi acontecendo com o avanço dos sistemas cada vez mais eletrônicos nas atividades mais básicas de nossa profissão e meu engajamento com o uso de tais ferramentas era ainda maior. Este foi um fator muito importante na busca de estudar essas distinções dentro da realidade dos professores e por isso, o uso das TDIC faz parte de um dos objetivos desta pesquisa, como destaque dentro de contextos, principalmente depois de tudo que envolveu o uso forçado das tecnologias com a chegada do Ensino Remoto Emergencial, durante a pandemia da COVID-19¹ no país e no mundo, outro fator que entra em contextos nesta pesquisa.

Hoje, já trabalhando em uma instituição que tem curso superior, uma instituição pública federal, tive ainda mais desejo de entender todo esse contexto de engajamento pois me vi envolvida e participativa no tripé ensino, pesquisa e extensão e fui dar aula em cursos de Ensino Superior enquanto outros professores não queriam tal nível de ensino. Foi daí que surgiu também os aspectos delineadores da tese: engajamento docente, ensino superior e contextos de atuação docente.

Quando iniciei um curso de extensão de Ensino Híbrido, como estudante, no IFPE - *Campus* Recife em 2017, com a professora doutora Cristiane Silva, já me senti ainda mais instigada em pesquisar sobre o sujeito docente. Na época, mais uma vez, me senti engajada com toda a proposta do curso e fui uma das cinco pessoas que o finalizaram até o final, de um total de 20 participantes. Depois daí, já em 2018.1, tentei disciplina isolada no programa EDUMATEC/UFPE, como aluna especial e consegui pagar a disciplina de Docência Universitária e TDIC com a professora doutora Auxiliadora Padilha. A disciplina me encantou com o tema da

¹ Em dezembro de 2019, o Novo Coronavírus (SARS CoV-2) foi reconhecido como agente etiológico de um grave quadro de pneumonia, na cidade de Wuhan, na China. (BRASIL, 2020, p.7)

docência universitária e só completou o que faltava para iniciar o estudo daquilo que já me incomodava e me chamava atenção.

Ao iniciar o doutorado em 2019.1, o sujeito docente era o foco da pesquisa, o projeto inicial tinha como objeto o uso da Sala de Aula Invertida como ferramenta que poderia engajar mais o professor de ensino superior. No amadurecimento da proposta, percebi, junto com a orientação, o quanto o tema “engajamento docente” ainda precisa de um aprofundamento, de um estudo mais elaborado sobre as muitas variáveis que nos permita compreender o que engaja ou não o professor em seu universo interno e externo de trabalho.

Percebo que em algumas vezes, a variável engajadora é interna à instituição e, em outras, essa variável pode estar relacionada à fatores externos à instituição onde o professor exerce sua docência e em todas as situações há fatores subjetivos envolvidos. Surge, então, a necessidade de perceber que um só contexto não seria suficiente, saí do uso da Sala de Aula Invertida e parti para o uso de contextos e seus fatores internos e externos, bem como da possibilidade de variáveis dependentes e/ou independentes a tais fatores e contextos, em um campo mais amplo de Ensino Superior, em IFs, UFs, Instituições privadas e Instituições públicas e com uma abordagem ampla, exploratória, que possa abrir o escopo de uma pesquisa que pode, inclusive, servir de base para outras pesquisas e para outros contextos que aqui não sejam explorados.

2.1.1 O método da cartografia

A cartografia como método de pesquisa surge dos estudos de Deleuze e Guattari (1995, 2019) e passa a ser estruturada nos livros “Pistas do método da cartografia 1”, de Passos, Kastrup e Escóssia (2020) e “Pistas dos métodos da cartografia 2”, de Passos, Kastrup e Tedesco (2016), sendo o volume 1, aqui analisado em sua 5ª reimpressão, mas que tem sua primeira edição em 2009.

Deleuze e Guattari (2019) tratam o rizoma como processo de multiplicidades e a cartografia como construção aberta. “O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente”. (DELEUZE E GUATTARI, 2019, p. 30) A característica principal do rizoma para os autores é justamente a capacidade de ser aberto e de poder ter várias entradas. Como afirma Marques (2016, p.41),

O mapa é o próprio movimento do rizoma, por isso não pode ser modelado, pois se constitui como uma experimentação, abrindo e expandindo, com múltiplas entradas e não determina um caminho correto. Entra-se em um rizoma a partir de qualquer um de seus pontos.

Destaco aos leitores desta tese que me baseio nos autores aqui delimitados para tratar da cartografia como método de pesquisa, lembrando que, no caso do livro de Deleuze e Guattari, a primeira edição é de 1995 e a segunda edição, usada para citações aqui na tese, é de 2020. No caso dos livros de Passos, Kastrup e Escóssia e Passos, Kastrup e Tedesco, o primeiro livro é de 2009, mesmo que aqui esteja sendo referenciado na reimpressão de 2020. Tal constatação temporal faz diferença por tratar-se de referências importantes para o desenho da presente pesquisa.

Com base nos autores já citados no início deste seguimento, a cartografia é realizada mediante várias entradas, numa analogia a um mapa em que a realidade se apresenta de forma móvel, sem um centro único. Apesar de Passos, Kastrup e Escóssia (2020) apresentarem oito pistas no livro 1, os próprios autores atentam para a indicação de que não há uma necessidade de ordem entre elas, podendo o pesquisador e o leitor passearem por entre as pistas da forma que preferir. O livro forma um rizoma em suas oito pistas, mas não desenvolve um todo, apenas uma conexão de linhas e de referências que vão servir de base para o cartógrafo em sua escolha de caminhos e estudo da metodologia em questão.

Assim, sigo com o desenho em curso, aprofundando quatro pistas que levo como fundamentais principalmente para a análise da pesquisa, numa compreensão de que cada uma delas tem sua especificidade e que juntas, formam um ciclo de reconstrução e envolvimento, dando sentido ao desenho final da presente proposta de tese e dos instrumentos escolhidos para análise final da mesma.

O livro 1 de Passos, Kastrup e Escóssia apresenta ao todo oito pistas para o método da cartografia as quais resumo abaixo já destacando as quatro principais que levo como desenho de análise na tese:

1. “A cartografia como método de pesquisa-intervenção” (PASSOS e BARROS, 2020.a). Tal pista de intervenção é tratada aqui na presente tese como ponto de partida da pesquisa cartográfica em que se faz necessário um mergulho do pesquisador na vivência do sujeito e do objeto da pesquisa. Há a necessidade de uma interação e de uma relação de envolvimento com o processo da pesquisa como

um todo. Cartografar o engajamento docente de professores do ensino superior de acordo com seus contextos requer que haja uma pesquisa intervenção e é por esse motivo que tal pista foi uma das escolhidas como parte desta proposta de desenho cartográfico, na base para a escolha de ferramentas de coleta e posterior análise dos dados;

2. “O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo” (KASTRUP, 2020). Nesta pista, a autora chama a atenção para nossa escrita como cartógrafo, como pesquisador da prática cartográfica e para a atenção que precisamos ter ao tratarmos dos dados no método cartográfico. Como afirma a autora: “conforme veremos, é no trabalho operado pela atenção que podemos identificar mais incisivamente a produção de dados de uma pesquisa e a dimensão construtivista do conhecimento” (KASTRUP, 2020, p.40). Assim, ainda de acordo com a autora, o papel do cartógrafo inclui um rastreamento processual de pistas com acompanhamento de mudanças de vários aspectos importantes dentro da pesquisa como velocidade, posição, aceleração e ritmo. Por isso a atenção se faz presente como pista do livro, faz parte também do meu papel como pesquisadora, mas entendo que tal pista é muito implícita ao meu papel de cartógrafa, não entrando exatamente no desenho cíclico de análise para a presente tese, mas estando presente quando assumo o papel de cartógrafa na pesquisa como um todo;

3. “Cartografar é acompanhar processos” (BARROS e KASTRUP, 2020). A pista de acompanhar processos complementa a pista de intervenção porque mergulha no universo dos professores e isso requer um acompanhamento dos processos, dos movimentos que surgem com o desenho do mapeamento que se vai construindo. Por esse motivo esta pista faz parte do desenho analítico da tese aqui desenvolvida, trazendo esse foco da atenção que como cartógrafa preciso dar aos processos que surgem durante a coleta de dados e principalmente na análise de tudo.

4. “Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia” (KASTRUP e BARROS, 2020). Esta pista faz parte mais de um movimento implícito do cartógrafo/pesquisador quando delimita os movimentos e os dispositivos de acompanhamento de processos. Nesta pista, há uma explanação do que o cartógrafo pode considerar como dispositivos dentro da pesquisa: “o que caracteriza um dispositivo é sua capacidade de irrupção naquilo que se encontra bloqueado para a criação, é seu teor de liberdade em se desfazer dos códigos, que dão a tudo

o mesmo sentido”. (KASTRUP e BARROS, 2020, p. 90) Com esta pista, os autores falam o que seriam os dispositivos no método da cartografia e ampliam a visão do pesquisador para o que ele vai usar em sua análise. Trata-se de um movimento do cartógrafo para com os dados analisados, mas considero esta pista como um item que está ligada ao desenho de análise sim, mas de forma mais geral, se conecta inclusive com todo o processo, sem necessariamente ser parte do desenho cíclico que delimito como desenho. Entendo esta etapa mais como algo relacionado a meu papel como cartógrafa que perpassa todo o processo.

5. “O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica” (ESCÓSSIA e TEDESCO, 2020). Trata do coletivo de forças e coloca o pesquisador mais uma vez no movimento de troca e de mergulho com o sujeito e objeto pesquisados. Todos os sujeitos, juntamente com o pesquisador, entram num movimento cíclico de forças para construção de uma pesquisa, de seus dados e de seus resultados e tal pista entra como desenho na tese justamente por ser tão complementar de todas as outras já selecionadas e que mais na frente explicamos como desenho de quatro pistas da base de análise deste projeto;

6. “Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador” (PASSOS e EIRADO, 2020). Esta pista também não entra no desenho proposto analítico aqui porque complementa a pista que trata da atenção do pesquisador e leva o cartógrafo ao caminho que deve trilhar ao acompanhar os processos que ele vai ‘guiar’. O cartógrafo não influencia no processo, apenas acompanha, trata e dissolve a experiência ali analisada. (PASSOS e EIRADO, 2020) Tal pista é muito importante para o pesquisador e entra no todo da proposta cartográfica, sem ser destaque no nosso desenho de pistas da figura 1;

7. “Cartografar é habitar um território existencial” (ALVAREZ e PASSOS, 2020). Esta pista trata do engajamento em que o cartógrafo tem com o objeto da pesquisa. “Não se trata, portanto, de uma pesquisa sobre algo, mas uma pesquisa com alguém ou algo. Cartografar é sempre compor um território existencial, engajando-se nele” (p.135). Esta é mais uma pista que não entra no desenho mais processual da tese por tratar de algo mais relacionado ao cartógrafo e sua atenção como pesquisador cartógrafo;

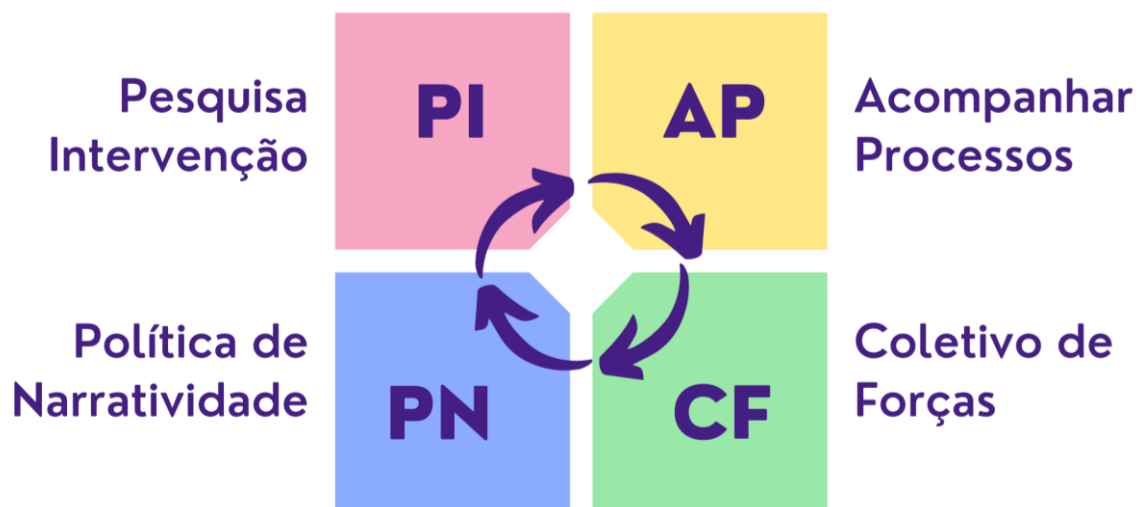
8. “Por uma política da narratividade” (PASSOS e BARROS, 2020.b). Nesta pista, tudo se conecta com as outras três pistas selecionada para o desenho cartográfico da tese, que é a política da narratividade, não só porque a construção

dos dados será realizada mediante as narrativas construídas nos processos de coleta com entrevistas, questionários, mas também pela própria narrativa visual que será proposta como uma das metodologias usadas.

Todas as pistas são importantes e todas fizeram parte do estudo para esta proposta de pesquisa, no entanto, algumas pistas são mais relacionadas ao desenho metodológico e a escolha de ferramentas e da análise, enquanto outras mais relacionadas ao papel do cartógrafo na pesquisa, ou seja, ao meu papel como cartógrafa e por isso também estão dentro da presente tese. A prioridade aqui no desenho da figura 1, foi para com estes aspectos mais metodológicos, do processo como um todo e não somente da relação direta do cartógrafo com a pesquisa.

Destaco assim, na figura 1, quatro pistas mais importantes que irão servir de base para uso da cartografia como método de pesquisa dentro da base da análise, sem desprezar as demais pistas uma vez que todas estão ligadas entre si.

Figura 1 - Desenho do método cartográfico em quatro pistas para análise



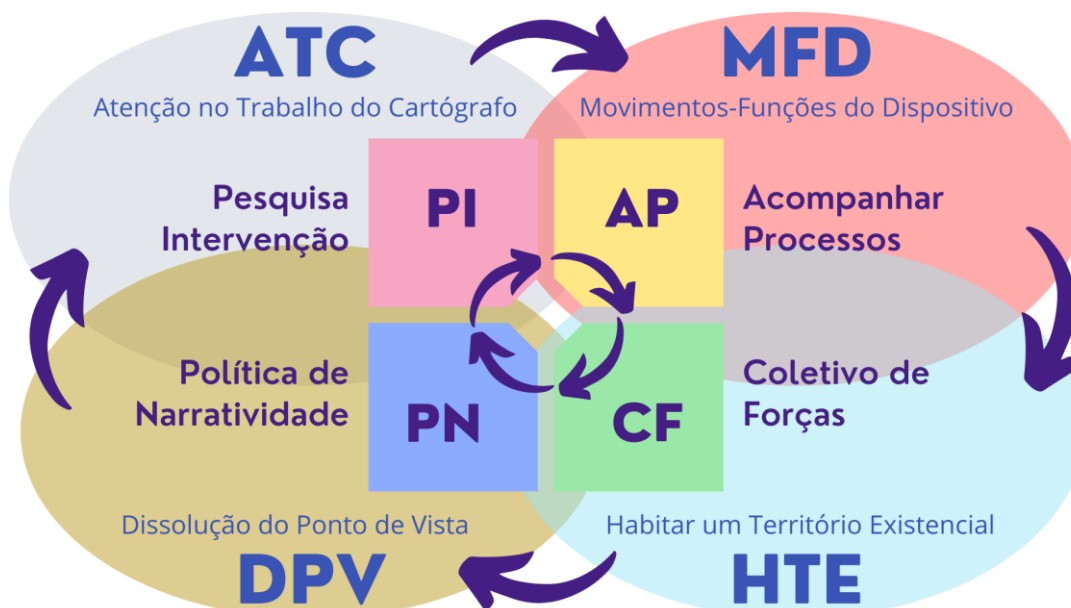
Fonte: A autora, 2021, com base em Passos, Kastrup e Escóssia (2020)

A escolha específica das pistas relacionadas na figura 1 se deu, primeiramente, pela abertura que a proposta de Cartografia permite de se escolher as pistas que melhor se adequam a cada proposta de pesquisa e, segundo, porque foi desenvolvido aqui um desenho que envolve pistas a serem destacadas quando se planeja uma pesquisa cartográfica diante dos aspectos de destaque para a análise dos dados e para a escolha das ferramentas de coleta.

Assim, como mostra a figura 1, a cartografia aqui desenhada se desenvolve em pesquisa-intervenção, que acompanha processos em um coletivo de forças que se desenvolve em uma política de narratividade, no qual cada pista é como uma peça de *puzzle* que vai se encaixando e complementando uma à outra no processo cartográfico.

Para deixar a figura 1 ainda mais clara, apresento a figura 2 com a visão mais ampla deste destaque e das pistas que não entram neste desenho justamente por fazerem parte do entorno de minha prática como cartógrafa. Percebo as outras pistas mais relacionadas com o meu papel de cartógrafa, com a questão da atenção que preciso ter no processo, o movimento dos dispositivos na minha prática, a dissolução do meu ponto de vista como observadora e o território existencial em que a pesquisa se insere. Todos os movimentos, observando agora as oito pistas na figura 2, são cíclicos, interligados, ao mesmo tempo que mantém suas especificidades, ficando o entorno que preenche todo o campo da pesquisa a base do meu papel como cartógrafa de atenção com meu trabalho, dos movimentos que os dispositivos de coleta e de análise têm no processo, da dissolução do meu ponto de vista como observadora e do território existencial que a pesquisa ocupa. No centro, vem o desenho que levo mais para análise e para o desenho metodológico mais específico da tese que se destaca na figura 1 e que apresento com maiores detalhes abaixo.

Figura 2 - Desenho geral da cartografia em oito pistas: do papel do cartógrafo ao desenho de análise



Fonte: A autora, 2022, com base em Passos, Kastrup e Escóssia (2020)

Tratar o método cartográfico como rizoma já traz em si o entendimento de algo que é sólido, que se faz base. A cartografia, neste contexto de base, apresenta como uma de suas características principais ser uma pesquisa-intervenção que segundo Barros e Passos (2020.a, p.30):

Defender que toda pesquisa é intervenção exige do cartógrafo um mergulho no plano da experiência, lá onde conhecer e fazer se tornam inseparáveis, impedindo qualquer pretensão à neutralidade ou mesmo suposição de um sujeito e de um objeto cognoscentes prévios à relação que os liga.

Assim, a cartografia inverte o sentido do método que não mais se antecipa de um desenho a ser seguido para chegar a um determinado caminho, dando prioridade ao caminho que vai sendo construído sem uma prévia prescrição. (BARROS E PASSOS, 2020). Gomes (2019, p.130-131) complementa muito bem tal constatação da cartografia como pesquisa-intervenção e de sua inversão metodológica quando afirma que a cartografia:

[...] considera mais o percurso da viagem do que os pontos de partida e/ou chegada. Para cada um que explorar certo terreno, a paisagem será diferente, e tal constatação não se trata de mero subjetivismo, visto que cada paisagem também produzirá um observador diferente que só poderá ver o que lhe é possível momentaneamente.

E tal constatação já antecipa um pouco a segunda pista da figura 1 que trata de acompanhar processos. Além de chamar a pesquisa para um método de intervenção, onde o pesquisador projeta seu percurso de acordo com o que vai observando, sem um desenho metodológico fechado inicial, a cartografia se forma e se transforma através de processos. Como afirmam Barros e Kastrup (2020, p.59):

[...] o caminho da pesquisa cartográfica é constituído de passos que se sucedem sem se separar. Como próprio ato de caminhar, onde um passo segue o outro num movimento contínuo, cada momento de pesquisa traz consigo o anterior e se prolonga nos momentos seguintes. O objetivo-processo requer uma pesquisa igualmente processual e a processualidade está presente em todos os momentos – na coleta, na análise, na discussão dos dados e também, como veremos, na escrita dos textos.

A questão do processo, na cartografia, envolve todos os passos do processo, mas também envolve a questão epistemológica da pesquisa. A cartografia nega o

positivismo e leva a dicotomia sujeito-objeto para uma versão construtivista, com destaque para o processo coletivo dentro de tal construção (BARROS; KASTRUP, 2020). Tal relação é analisada no item que se segue, quando trato do percurso epistemológico, dentro da proposta da cartografia, aprofundando a relação sujeito e objeto dentro de todo este contexto.

Destaco agora a terceira pista aqui apresentada, ainda seguindo a figura 1 e que traz o coletivo de forças para a cartografia como método. Para entendimento do coletivo no processo, seguimos com Barros e Kastrup (2020) que atestam que o acompanhamento dos processos depende de uma produção coletiva de conhecimento que implica na existência de um coletivo em conjunto com a pesquisa. Segundo os autores já citados, a produção de dados se faz em processo e continua no momento de análise de material realizada no tempo, com o tempo, de forma coletiva, trazendo o coletivo para a construção textual que sai de todo esse processo. Então, o coletivo está misturado com os processos todos da pesquisa. É uma construção de muitas vozes, de muitos olhares, de muitas faces.

Na evolução da quarta pista aqui destacada, trato da política da narratividade em que Passos e Barros (2020.b, p.150) afirmam que:

Os dados coletados a partir de diferentes técnicas (entrevistas, questionário, grupos focais, (...)) indicam maneiras de narrar – seja dos participantes ou sujeitos da pesquisa, seja do pesquisador ele mesmo – que apresentam os dados, sua análise e suas conclusões segundo certa posição narrativa.

A narrativa na cartografia é, pois, uma conduta de pesquisa. O pesquisador usa a narrativa seja de sua forma de pesquisar, seja da análise de dados obtidos com os sujeitos, seja da análise feita através do objeto estudado. A narrativa está presente em vários dispositivos que se usa na pesquisa cartográfica e assume formato político importante quando passo a encarar a cartografia no âmbito mais peculiar do percurso epistemológico que a envolve e que vem a seguir.

2.2 PERCURSO EPISTEMOLÓGICO: SUJEITO/OBJETO

Para Severino (2016, p.106), “a ciência se faz quando o pesquisador aborda os fenômenos aplicando recursos técnicos, seguindo um método e apoiando-se em fundamentos epistemológicos”. É na modernidade que surge a ciência e vem repleta

de técnicas, caminhos, métodos, tudo apoiado em evidências e fundamentação epistemológica. A ciência, ainda segundo o mesmo autor, faz uso de um método científico que é um elemento essencial do processo de conhecimento e é “[...] um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permitem o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos” (SEVERINO, 2016, P.108). Dentro desse processo de entender a ciência e os pressupostos epistemológicos, sujeito e objeto são os pontos mais importantes de serem delimitados para que a pesquisa e o método sigam seu percurso, nas palavras de Barros e Kastrup (2020, p. 54), “No contexto da ciência moderna, a distinção entre sujeito e objeto existe para garantir que o saber produzido possa ser validado de modo coletivo, pela comunidade científica.”

Segundo Severino (2016, p.25), “[...] o conhecimento se dá como construção do objeto que se conhece, ou seja, mediante nossa capacidade de reconstituição simbólica dos dados de nossa experiência, [...]”. Ainda segundo o autor, ao tratar da dimensão epistemológica do conhecimento afirma que: “só se conhece construindo o saber, ou seja, praticando a significação dos objetos”. No caso desta tese aqui apresentada, o sujeito é o docente de ensino superior e o objeto é o engajamento que esse mesmo sujeito apresenta de distintas maneiras, de acordo com os contextos em que se encontra, perfazendo o tema da pesquisa que é “Cartografia do engajamento docente no ensino superior: uma relação de contextos da jornada acadêmica”. Segundo Marconi e Lakatos (2019, p.35), a escolha de um tema para um trabalho científico passa pela delimitação do sujeito e do objeto da pesquisa. Ainda segundo as autoras: “O sujeito é a realidade a respeito da qual se deseja saber alguma coisa.” Já o objeto, segundo elas, “corresponde ao que se deseja saber ou realizar a respeito do sujeito”. E assim surgem o sujeito e o objeto bem delimitados dentro da presente proposta de pesquisa e análise.

Já o pressuposto epistemológico, segundo Severino (2016, p.114) “[...] refere-se à forma pela qual é concebida a relação sujeito/objeto no processo de conhecimento.” Sendo assim, nosso estudo traz muito do “método complexo” proposto por Edgar Morin. Como afirma Ribeiro (2005), uma nova epistemologia surge com esse advento da complexidade de Morin e o sujeito passa a interagir com o mundo, diferentemente da epistemologia mais tradicional que busca respostas únicas, diretas, em que o sujeito é analisado de forma distante do objeto para não influenciar na pesquisa e nos resultados. A construção epistemológica, ainda

segundo a autora, seria uma construção científica que surge do contexto do sujeito e o próprio sujeito é o construtor do conhecimento. Lembrando que a complexidade de que trata Morin está relacionada a todo o emaranhado de contribuições científicas que faz o mundo e que engloba o sujeito e o meio em que vive e do qual depende e ao mesmo tempo interage em construção constante de conhecimento.

Como nosso trabalho se desenvolve a partir da proposta da Cartografia, complementamos com a afirmação de Barros e Kastrup (2020, p.57) de que:

Diferente do método da ciência moderna, a cartografia não visa isolar o objeto de suas articulações históricas nem de suas conexões com o mundo. Ao contrário, o objetivo da cartografia é justamente desenhar a rede de forças à qual o objeto ou fenômeno em questão se encontra conectado, dando conta de suas modulações e de seu movimento permanente.

Como confirma Severino (2016, p.106), “é que a ciência é sempre o enlace de uma malha teórica com dados empíricos, é sempre uma articulação do lógico com o real, do teórico com o empírico, do ideal com o real.” E assim, partimos para a cartografia de nossa proposta de pesquisa e de análise

2.3 MAPEANDO

Segundo a natureza dos dados, a presente tese é qualitativa. Partindo do objetivo geral de cartografar o engajamento docente a partir dos contextos diferenciados de educação superior, percebo que a abordagem qualitativa, de acordo com Flick (2013), tem uma coleta de dados mais aberta, com questões também abertas e com os sujeitos respondendo de forma espontânea, com captação de significado subjetivo, com objetivo mais voltado à descoberta de novos aspectos do que está sendo estudado. Seguindo o escopo do aberto, do desenho participativo e de uma análise subjetiva de todo processo, a abordagem qualitativa condiz com a metodologia que perpassa todo nosso estudo, que é o de cartografar, mapear, desenhar de acordo com o que propomos pesquisar e descobrir. Segundo Lima (2019, p. 27),

As pesquisas qualitativas caracterizam-se pelo compromisso com a compreensão de aspectos específicos dos contextos sociais/culturais dos fenômenos estudados, sempre com a intenção de promover a

expansão do conhecimento, especialmente na área das ciências sociais.

Entendo o engajamento docente não como um conceito fechado, mas como uma proposta de discussão e de análise que depende dos sujeitos e dos contextos em que eles estão inseridos. A pesquisa qualitativa abre o escopo para uma subjetividade coerente com o que estamos estudando. Como aponta Flick (2013, p.25) ao falar da vantagem da abordagem qualitativa para a pesquisa, “[...] os participantes têm muito mais liberdade para determinar o que é importante para eles e para apresentá-los em seus contextos.”

De acordo com o objetivo geral da pesquisa, uso para o desenho a pesquisa exploratória, como se apresenta no quadro 1 abaixo.

Quadro 1 - Desenho metodológico segundo o objetivo principal

	OBJETIVO	PESQUISA	JUSTIFICATIVA
G E R A L	<i>Cartografar o engajamento docente a partir dos contextos diferenciados de educação superior</i>	<i>Exploratória</i>	"A pesquisa exploratória é aquela que se caracteriza pelo desenvolvimento e esclarecimento de ideias, com o objetivo de oferecer uma visão panorâmica, uma primeira aproximação a um determinado fenômeno que é pouco explorado." (GONSALVES, 2003, p.65)

Fonte: A autora (2021)

Já segundo a fonte de informação, trata-se de uma pesquisa de campo pois, segundo Gonsalves (2003), é aquela pesquisa em que se busca a informação entrando em contato direto com a fonte pesquisada, com a população em estudo. Assim, nossa pesquisa também partindo de todo processo esperado de cartografar o engajamento docente, busca a interação direta com os sujeitos da pesquisa através de entrevistas, questionários e narrativa falada e desenhada, *sendo o encontro síncrono em Google Meet o cenário das entrevistas neste momento de Ensino Remoto Emergencial iniciamos desde 2020*. Para delimitar os instrumentos de coleta, seguimos os objetivos específicos, como é mostrado no quadro 2, que se segue.

Quadro 2 - Instrumentos de coleta baseados nos objetivos da pesquisa

	OBJETIVO	INSTRUMENTO
01	<i>Classificar o significado de engajamento docente para professores da Educação superior.</i>	ENTREVISTA DESPADRONIZADA (NÃO ESTRUTURADA) - seguindo um roteiro aberto de perguntas em que a conversa vai se desenvolver de acordo com o que o entrevistado for respondendo. O importante é levar o entrevistado a se soltar em cada resposta.
02	<i>Analisar como fatores internos e externos influenciam o contexto da atuação docente dos participantes da pesquisa</i>	QUESTIONÁRIO - com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha para que o contexto de cada pesquisado seja bem delimitado e assim possa contribuir para a análise dos contextos internos e externos e a possibilidade dos mesmos influenciarem ou não no engajamento.
03	<i>Relacionar engajamento docente, contextos e uso das TDICs que influenciam no engajamento docente na educação superior</i>	ENTREVISTA DESPADRONIZADA (NÃO ESTRUTURADA) - haverá uma sequência de perguntas, mas que não será seguida em ordem exata e pode ser modificada de acordo com o que for surgindo.
04	<i>Identificar fatores da trajetória acadêmica/profissional que influenciam no engajamento docente na educação superior</i>	MAPEAMENTO DE JORNADA EDUCACIONAL - cada educador desenhará um mapa de sua trajetória acadêmica profissional e, em gravação no Google Meet, haverá a narrativa falada do que foi desenhado e todo o material será analisado pela ATD.

Fonte: A autora, 2021

De acordo com Severino (2016, p. 133), a entrevista é uma

técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam.

Tal instrumento de coleta se faz complementar tanto do método da cartografia, quanto de dois objetivos específicos: o primeiro visa compreender o significado de engajamento docente, levando os entrevistados com perguntas abertas e numa sequência em formato de conversa, a darem sua visão do que venha a ser engajamento de acordo com suas crenças, vivências e experiências. Como atestam Tedesco, Sade e Caliman (2016, p.97),

[...] a entrevista na cartografia não visa exclusivamente à informação, isto é, ao conteúdo do dito, e sim ao acesso à experiência em suas duas dimensões, de forma e de forças, de modo que a fala seja acompanhada como emergência na/da experiência, e não como representação.

A escolha da entrevista não estruturada para o primeiro objetivo de nossa pesquisa busca a interação com cada entrevistado de forma bem personalizada, seguindo o ritmo da conversa de forma espontânea e sem um roteiro engessado. Para Marconi e Lakatos (2019), a entrevista não estruturada, ou despadronizada é aquela em que o entrevistador pode ter uma liberdade para sequenciar a situação da entrevista em qualquer direção que ache importante, podendo explorar uma determinada questão de forma mais ampla, correspondendo ao que o método da cartografia espera em se tratando da entrevista como instrumento de coleta. O outro objetivo que usa o mesmo instrumento de entrevista é o terceiro objetivo específico, de relacionar engajamento docente, contextos e uso da TDIC que influenciam no engajamento docente na educação superior. Tal objetivo, como já retratado no quadro 2, requer entrevista não estruturada para que os respondentes possam ter abertura de falar sobre suas experiências pessoais na profissão docente e assim, sem seguir um roteiro específico, se possa conduzir a entrevista de forma aberta e adaptável. Como bem reafirmam Tedesco, Sade e Caliman (2016, p.123), “Por meio do redirecionamento ininterrupto das falas como relances, perguntas e comentários, o manejo cartográfico visa alimentar e privilegiar a vivacidade da linguagem.”

Já para o segundo objetivo específico, de analisar como fatores internos e externos influenciam o contexto da atuação docente dos participantes da pesquisa.,

como também mostramos no quadro 2, requer o uso de questionários que, segundo Marconi e Lakatos (2019, p.219), “Questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito, sem a presença do entrevistador.” Para atingir o objetivo dos contextos, se faz necessário o uso de um questionário que identifique todos os possíveis contextos e seus fatores internos e externos que especifiquem o tipo de Instituição de Ensino Superior à que cada sujeito da pesquisa se encontra ligado(a). Para isso, utilizo questionário com perguntas abertas, fechadas e de múltipla escolha para abranger a realidade dos contextos a serem delimitados a partir da análise dos dados obtidos.

Sequenciando esse mapa metodológico, a análise dos dados será realizada pela ATD (Análise Textual Discursiva) de acordo com Lima (2019, p. 36) quando afirma que:

[...] a ATD como processo de análise consiste na fragmentação dos textos e na posterior reorganização desses extratos de modo a construir um novo texto, integrando os vários sentidos emergentes com a função de contribuir para respostas ao questionamento inicial.

Entendendo que nosso percurso metodológico, aqui delineado como mapeamento, se faz durante o processo, seguindo uma perspectiva de transversalidade e subjetividade. A análise textual discursiva casa com os instrumentos de coleta como entrevistas e questionários, nos quais as vozes dos sujeitos serão analisadas em contribuição para respostas aos nossos objetivos específicos e consequentemente ao questionamento principal de nossa pesquisa que é “como diferentes contextos (internos e externos) influenciam o engajamento (ou não) de docentes da educação superior?”

A ATD completa nossa proposta de cartografia porque, segundo Sousa e Galiazzi (2019), a análise textual discursiva se desenvolve em um processo de movimento circular hermenêutico que leva o pesquisador aos passos de análise não fixos que possibilitam um caminhar no sentido da compreensão. “Os passos propostos na ATD são sinalizações que indicam o caminhar em direção à compreensão.” (SOUSA E GALIAZZI, 2019, p. 67). Segundo Martins e Lima (2019), a ATD é um método que está ligada à categoria de análise textual, que se relaciona com mensagens, discurso, linguagem, e podendo fazer parte de um *corpus* que não necessariamente tenha que ser verbal, mas pode ser: editoriais jornalísticos,

avaliações, entrevistas, observações, depoimentos, diários, dentre tantos outros. Uma vez que uso entrevistas não estruturadas e gravadas, a análise textual discursiva se apresenta como ideal de acordo com os objetivos geral e específicos, por permitir a abertura dos caminhos do método de coleta e por abranger uma análise cíclica que surge e caminha de acordo com a necessidade e o mapeamento do caminho percorrido no processo como um todo.

Segundo Lima (2019) e Martins e Lima (2019), o método da análise textual discursiva se desenvolve a partir das seguintes etapas: unitarização, categorização e produção de metatextos. O movimento das etapas é cíclico, como apresentamos anteriormente e pode apresentar outras fases como desconstrução do texto e reescrita do texto. (MARTINS; LIMA, 2019). Para entendermos melhor as três etapas da ATD, voltamos em Lima (2019, p.35-36) quando caracteriza cada uma delas:

A **unitarização** é o momento inicial, de desconstrução dos textos, para identificar e isolar ideias importantes e significativas. Esse processo de desmontagem resulta em unidades de sentido que expressam aspectos referentes ao fenômeno investigado.

A **categorização** é a fase na qual as ideias antes fragmentadas são agrupadas em categorias iniciais guiadas pelos critérios de estabelecimento de relações entre elas e também de vinculação ao problema formulado.

A **produção de metatextos** é o momento em que a rigorosa análise das categorias formadas dá origem à produção de diferentes textos denominados metatextos. Estes são inicialmente de caráter descritivo em relação ao conteúdo das categorias, passando gradativamente a um texto interpretativo pelo diálogo com teóricos e pela explicitação das novas compreensões do pesquisador. (Grifos meus).

Há então, um caminhar dentro da ATD e algumas fases da aplicação que devem ser bem estruturadas e organizadas. Segundo Lima (2019), há uma fase anterior à unitarização que é a da desconstrução do texto em ideias, a qual deverá ser feita em uma planilha. Há também a fase de reescrita do texto, que segue logo depois ou paralelamente à unitarização e que é quando o pesquisador reescreve o texto original do entrevistado fazendo correções de grafia, de linguagens inapropriadas, acrescentando observações, interpretações e comentários que serão importantes na análise dos dados. O processo de categorização pode ser dividido

em vários níveis como inicial, intermediário e final e pode formar até mesmo um banco de dados para outras pesquisas, afirma ainda Lima (2019).

Ainda, para análise do objetivo quatro, utilizo a metodologia de Mapeamento de jornada educacional defendida por Annamma (2017), que traz a proposta da narrativa visual ao usarmos o mapa desenhado por cada professor com sua trajetória acadêmica profissional. Segundo Sperano et al (2018), com base em Kalbach (2016), “os mapas de jornada são representações gráficas e textuais que pretendem delinear uma experiência ao longo do tempo com um produto, um sistema ou um serviço.” Os autores propõem um mapa de jornada pedagógica para professores se baseando em mapas de jornadas que são usados principalmente na área de *marketing* e *design* e que destaca a importância do uso dessa ferramenta numa perspectiva centrada em um usuário de valiosa projeção para experiências futuras. Já Annamma (2017) defende o mapeamento da jornada acadêmica como método qualitativo crítico que ela usa com estudantes e que sempre busca mostrar pontos críticos de suas pesquisas.

No caso aqui da tese, utilizo uma versão próxima da defendida por Annamma (2017) mas adaptada para atender ao objetivo específico 4 desta tese dentro da proposta maior de cartografar o engajamento docente a partir dos contextos diferenciados da educação superior. O mapeamento da jornada acadêmica/profissional que defendo aqui traz elementos de desenho do mapa por parte dos professores como ferramenta de análise e não como método. O método adotado aqui é o da cartografia.

O mapa individual será desenhado por cada docente da maneira que ele achar melhor, somente com a objetividade de um mapa, com caminhos e pontos escritos para situar a narrativa que cada um fará de seus desenhos com apresentação gravada em *Google Meet* sobre o percurso percorrido naquele desenho realizado. O mapa será também analisado e arquivado como parte da narrativa visual e, ambas as narrativas, desenhadas e escritas, serão analisadas também com a ATD. Como destacam Moraes e Galliazzzi (2020), os textos como matéria-prima do *corpus* da ATD devem ser compreendidos em seu sentido mais amplo, que inclui imagens e outras expressões linguísticas.

Destaco que o uso dos contextos não pode ser a única variável de análise para identificação de engajamento ou não dos professores porque já pontuamos que há vários docentes que trabalham no mesmo local que outros, com diferentes níveis

de engajamento, assim, é preciso ter uma relação com a história da vida acadêmica/profissional deles, que será observado nesta narrativa visual feita. De acordo com toda a fundamentação delineada para a metodologia desta tese, sigo agora com as especificidades de *corpus* e de sujeitos juntamente com o processo de mapeamento e construção dos dados para compreensão do que vem a seguir.

2.4. CORPUS DA PESQUISA: ONDE A CARTOGRAFIA COMEÇA

A presente proposta de tese teve como *corpus*, baseado nos instrumentos já relacionados no quadro 2 a composição das seguintes etapas:

- a. questionário, em formato de formulário no *Google Forms*, instrumento divulgado através de grupos de *WhatsApp* de professores do ensino superior para resposta aberta durante duas semanas de preenchimento, que foi na segunda quinzena de dezembro de 2021. Uma das questões do formulário foi justamente a de aceitação ou não na continuação no projeto, o que vai desencadear em envio posterior, para os que aceitarem, da segunda etapa. Para a próxima etapa, entraram todos os professores que são do Ensino Superior, que atuem ou tenham atuado na cidade do Recife e que tenham aceitado continuar participando da pesquisa, Estes foram contactados por e-mail e por *WhatsApp* (solicitados em questões presentes no questionário) para envio das coordenadas para participação na segunda etapa.
- b. A segunda etapa é o desenho individual do mapeamento da jornada educacional de cada professor selecionado para esta etapa. A explicação foi enviada por mensagem escrita, mas também por vídeo explicativo com link do *YouTube*, gravado por mim. Cada professor teve que enviar a foto ou o PDF do seu desenho para poder marcar o momento de entrevista e narrativa do desenho a ser realizado por chamada ao vivo no *Google Meet*. Tal agendamento de data e de horário ficou a cargo de cada docente que foi entregando o desenho de seu mapa e marcando as entrevistas e narrativas até a data limite de 21 de janeiro de 2022.
- c. A última etapa incluiu encontros síncronos gravados pelo *Google Meet* com todos os professores que enviaram e marcaram tais momentos para realizarmos a narrativa da jornada educacional e a entrevista em um só momento.

Segui a relação de instrumentos elencados no quadro 2 e com pauta prévia listada no apêndice A, lembrando que as entrevistas não seguem um ritmo ou roteiro totalmente fechado e vão fluir de acordo com o que a conversa levar, no ritmo e direcionamento que todo o desenho da metodologia atesta e se aplica. Caso o número de sujeitos com devolutiva positiva para a fase de entrevista e narrativa fosse menor do que 20, todos entrariam para realização de encontros síncronos gravados. Tais marcadores foram discutidos na banca de qualificação e delimitados pós análise de propostas por mim em processo de orientação que se seguiu ao processo de qualificação.

Assim, o *corpus* desta pesquisa se apresenta como mostra o quadro 3.

Quadro 3 - Delimitação do *corpus* a partir dos objetivos específicos

Objetivo específico	Corpus
1. Classificar o significado de engajamento docente para professores da Educação superior	6 entrevistas não estruturadas, gravadas em encontros síncronos através do <i>Google Meet</i> .
2. Analisar como fatores internos e externos influenciam o contexto da atuação docente dos participantes da pesquisa	20 respostas do questionário a ser analisado de forma generalizada (dos 20 respondentes) e de forma mais restrita dos 6 que passaram nas outras etapas da pesquisa.
3. Relacionar engajamento docente, contextos e uso das TDIC que influenciam no engajamento docente na educação superior	6 entrevistas não estruturadas, as perguntas realizadas abordaram questões para levantamento de dados para os objetivos 1 e 3.
4. Identificar fatores da trajetória acadêmica/profissional que influenciam no engajamento docente na educação superior.	8 desenhos das jornadas educacionais (acadêmica e profissional) dos docentes envolvidos como sujeitos de pesquisa na base piloto e na fase final e 8 narrativas referentes a tais jornadas desenhadas.

Fonte: A autora, 2022.

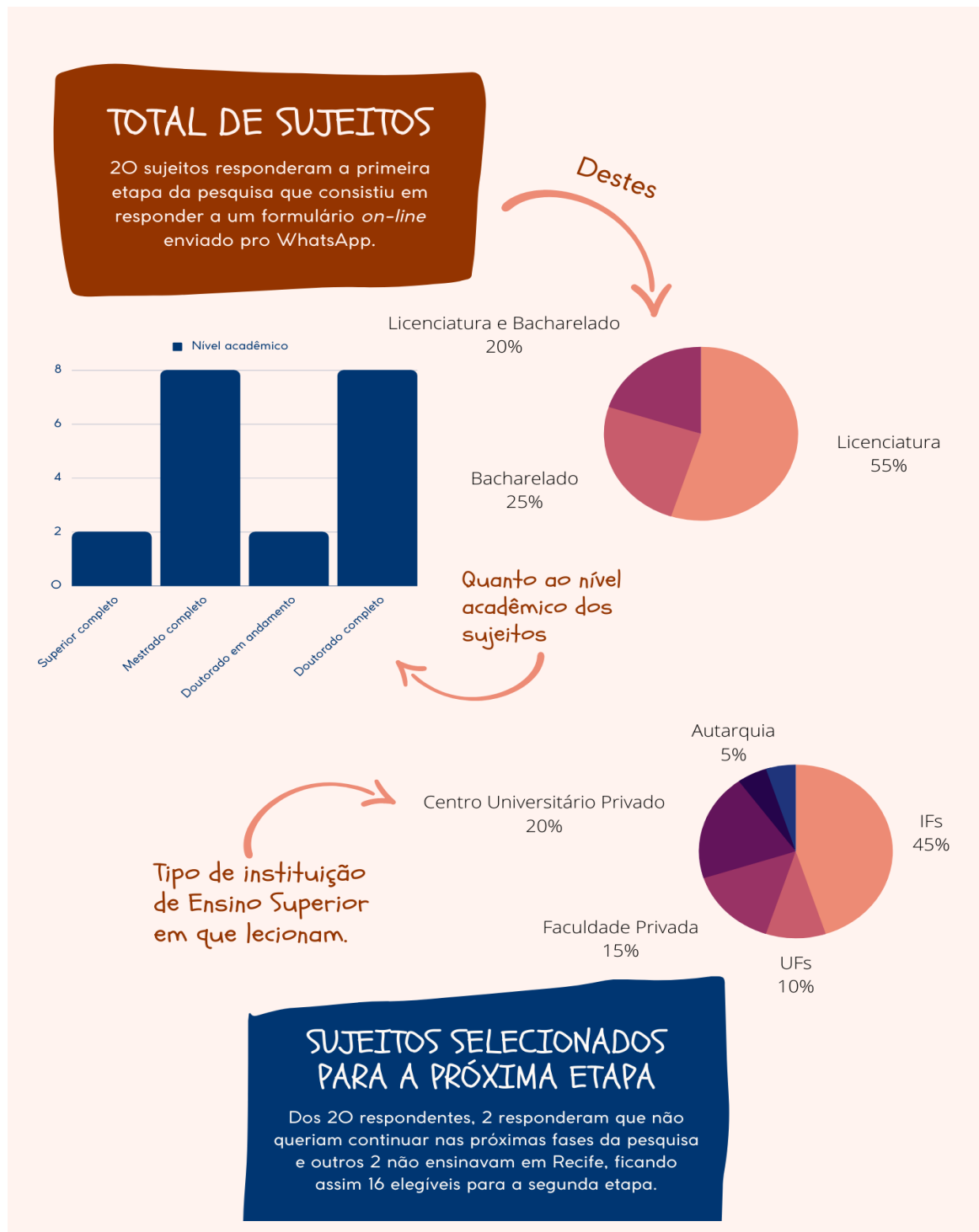
O quadro 3 já fala um pouco de quantitativo de sujeitos então, neste próximo tópico, delimito tais sujeitos e como eles foram se apresentando para a construção dos dados que analiso mais adiante.

2.5 MAPEAMENTO DOS SUJEITOS DA PESQUISA

O formulário *Google Forms* foi enviado à diversos grupos de WhatsApp de professores de Ensino Superior dentro dos vários contextos possíveis de acordo com a rede de amigos que possuo nas redes públicas e privadas da cidade do

Recife. Esta etapa resultou em um total de 20 respondentes, como apresento na figura 3 de forma resumida já preparando os dados para iniciar o mapeamento dentro do objetivo (2) desta pesquisa que é o de analisar como fatores internos e externos influenciam o contexto da atuação docente dos participantes da pesquisa.

Figura 3 - Mapeamento geral dos sujeitos docentes



Fonte: A autora, 2022, de acordo com os dados da pesquisa

Dos 16 sujeitos elegíveis concordantes em continuar na pesquisa, somente seis enviaram o desenho da jornada educacional e marcaram entrevista e narrativa com gravação síncrona pelo *Google Meet*. Como já foi citado anteriormente, a validação deste quantitativo se deu por possibilidades abertas durante a

qualificação, com sugestões dos avaliadores e posterior delimitação realizada entre mim e a orientadora, com detalhes já elencados no tópico anterior. Assim, ao todo, levando em consideração os dois sujeitos da parte piloto da pesquisa, tive um total de 8 sujeitos docentes para a pesquisa com codificação representada em SD (Sujeito Docente) e com numeração que fica: SD1 e SD2 (Sujeitos docentes da fase piloto) e SD3 a SD8 (Com os seis sujeitos desta fase final da pesquisa)

Neste próximo tópico, mostro como se deu todo o processo de mapeamento e construção de dados com base na cartografia e na abordagem de análise ATD.

2.6 CONSTRUÇÃO DOS DADOS

Nesta etapa, vou detalhar como se realizou a construção dos dados desta pesquisa, já passamos pela seleção dos sujeitos, pelo que representa o *corpus* e agora chego na construção dos dados com o detalhamento no quadro 4.

Quadro 4 - Etapas da construção dos dados

Etapas Realizadas	
1	Delimitação das ferramentas de coleta de acordo com os objetivos específicos
2	Construção de cada ferramenta para possível aprovação ou ajustes na qualificação
3	Aprovação das ferramentas de coleta pela banca de qualificação
4	Elaboração do questionário a ser aplicado pela ferramenta digital Google Forms
5	Envio do questionário via grupos de WhatsApp de professores do Ensino Superior
6	Envio de e-mails para os sujeitos que aceitaram participar da nova etapa
7	Recebimento e arquivamento dos desenhos da jornada educacional
8	Agendamento individual das entrevistas e narrativas em encontros no Google Meet
9	Fase de entrevistas e narrativas síncronas com cada sujeito que entregou o desenho
10	Transcrição de cada narrativa e de cada entrevista
11	Análise dos dados seguindo cada fase da ATD: unitarização, categorização e metatextos

Fonte: A autora, 2022.

Para uma compreensão mais específica de toda essa etapa tão importante para a pesquisa que é a da construção dos dados, segue o detalhamento das etapas realizadas que estão com numeração de 1 até 11 no quadro 4.

1. Ainda na fase de escrita e construção inicial da tese, antes da qualificação, delimitei as ferramentas de coleta a partir dos objetivos específicos elencados logo no início do processo como um todo. Para compreensão de cada ferramenta escolhida de acordo com os objetivos basta voltar no quadro 2;
2. Construção das perguntas e propostas de ferramentas a serem usadas para a coleta dos dados. Esta fase também tem uma escrita coerente com os objetivos específicos para poder passar pela aprovação ou não na qualificação. O script base da entrevista se encontra no apêndice A e as perguntas do questionário estão no apêndice B. Lembrando que as perguntas da entrevista semiestruturada servem apenas como base roteiro para uma linha de pensamento na hora de realizar a mesma.
3. Na banca de qualificação houve aprovação das ferramentas de coleta com situação de ajustes finais de acordo com o reordenamento dos objetivos específicos. Logo após a qualificação os ajustes foram realizados e as ferramentas ficaram prontas para aplicação.
4. Passagem das perguntas do questionário para o formulário do *Google Forms* como ferramenta de aplicação a ser enviada por grupos de *WhatsApp* de professores do Ensino Superior. É importante marcar cada pergunta como obrigatória na ferramenta para não dar abertura para que algum sujeito deixe de responder algo importante. Neste mesmo questionário, há uma pergunta muito importante que autoriza o contato com o sujeito para iniciar o processo da próxima etapa. Ainda, há pergunta específica e obrigatória sobre *e-mail* e número *WhatsApp* para contato posterior para a próxima etapa da pesquisa para quem aceitar avançar.
5. Depois do questionário pronto e revisado no *Google Forms*, foi realizado o envio do mesmo com um texto informativo sobre a realização da tese. O envio foi realizado para colegas professores de vários contextos públicos e privados de redes de ensino pelo Recife com ajuda de amigos e da orientadora para esse contato com grupos os mais variados possíveis.
6. Depois da data limite para o formulário ficar aberto no *Google Forms*, houve o levantamento dos dados individuais de cada um dos 20 sujeitos respondentes desta etapa para saber quais aceitaram avançar para a próxima etapa e quais se alinhavam no limite de ser docente do ensino superior em Recife. Depois deste levantamento, cheguei ao número de 16 sujeitos aptos a passarem para próxima

etapa e para eles enviei *e-mail* com as instruções escritas e por vídeo sobre a fase seguinte que é a do desenho da jornada educacional (acadêmica e profissional) de cada docente. Chamo atenção que nessa fase foi preciso uma intervenção de envio de mensagem por *WhatsApp* para os que não deram resposta por *e-mail* e foi percebido que muitos não tinham nem mesmo visualizado tais *e-mails* em suas caixas de entrada, ainda, tal período coincidiu com a época de final de ano de 2021, mais especificamente próximo da semana entre Natal e Ano Novo.

7. Após envio de *WhatsApp* e *e-mails* para os sujeitos, iniciou-se o processo de recebimento dos desenhos das jornadas. Ao todo, dentro das datas limites que delimitamos para esta fase, recebi 6 desenhos.

8. Cada desenho recebido foi arquivado em uma pasta de cada sujeito e foi realizado um tratamento da foto recebida para ficar mais bem visualizado na tese.

9. A cada desenho recebido, inicia-se o agendamento dos encontros síncronos a serem realizados através da ferramenta *Google Meet*, com gravação em vídeo baixado para o computador e arquivada na pasta de cada sujeito para posterior transcrição. Cada encontro ao vivo foi realizado com duas etapas: primeiro a etapa da narrativa em que cada sujeito vai explicar seu desenho e uma segunda etapa que segue com a entrevista do sujeito. Os dois momentos foram realizados em um mesmo dia agendado para não ocupar mais dias com os docentes e porque a entrevista tem um roteiro aberto que vai sendo modificado de acordo com o que a narrativa de cada sujeito vai se desenhando no processo. Cada sujeito teve uma média de uma hora de gravação, com exceção somente de um sujeito que teve duas horas de gravação realizadas.

10. Depois de todas as gravações terem sido concluídas, baixadas e arquivadas, inicia-se o processo de transcrição. Para este processo, iniciei usando uma ferramenta já usada na fase piloto que foi o *Web Captioner*, no entanto, na fase piloto, as gravações foram menores, somente da narrativa e só tive dois sujeitos para fazer a transcrição, o que deu certo com o *Web Captioner*. Assim, só usei a ferramenta em uma transcrição porque percebi que estava atrapalhando mais que ajudando e eu tinha um trabalho duplo de: assistir com o *site online* transcrevendo, muitas vezes parava de transcrever e eu tinha que intervir manualmente reiniciando de onde parou e depois ter de assistir novamente e corrigir os erros que a ferramenta sempre apresenta. Resolvi então passar para a ferramenta de ditado em voz do *Google Docs*, também *online*. Fiz uso desta ferramenta somente em

mais uma transcrição, o trabalho era o mesmo de quando usei o *Web Captioner* e resolvi abandonar o uso de ferramentas para fazer a transcrição diretamente assistindo e digitando no computador, para isso usei duas telas (uma digitando e outra com o vídeo passando) e usei um teclado mecânico *gamer* que tinha os botões de pausa e play que facilitou bastante a transcrição digitada pois eu não precisava usar mouse para pausar e voltar a rodar o vídeo, tudo era feito rapidamente no mesmo teclado de digitação. Para cada minuto de vídeo, levei cinco minutos de transcrição, o tempo foi de 5 vezes o tempo do vídeo. Realizei a transcrição em dois documentos de *Word* diferentes para cada sujeito: um documento para a narrativa e um para a entrevista para facilitar a análise dos dados uma vez que a narrativa e a entrevista são ferramentas de coleta diferentes de acordo com objetivos específicos também diferenciados e por isso estarão em análises separadas.

11. Depois de todas as transcrições serem realizadas e arquivadas nas pastas de cada sujeito da pesquisa, inicia-se o processo de análise dos dados seguindo a ATD. Na primeira etapa foi feita a unitarização que segundo Moraes e Galiazzi (2020, p.33) “implica examinar os textos em seus detalhes, fragmentando-os no sentido de produzir unidades constituintes, enunciados referentes aos fenômenos estudados.” E assim foi feito: fiz uma leitura já marcando de cores diferenciadas os temas de base a priori e os que iriam surgindo de base emergente para seguir para a etapa de categorização. Ainda segundo Moraes e Galiazzi (2020, 34), “a categorização envolve construir relações entre as unidades de base, combinando-as e classificando-as, reunindo esses elementos unitários na formação de conjuntos que congregam elementos próximos.” Durante a categorização, anotei as categorias em um documento e separei as falas que tinham correspondência com elas para chegar na etapa de escrita final da análise com construção do metatexto que segundo os mesmos autores é o resultado do processo como um todo representando a explicação da combinação de todos os elementos construídos nas outras etapas.

Depois deste detalhamento de como se deu todo o processo metodológico da pesquisa, apresento a seguir o capítulo teórico base de engajamento docente, em sequência vem o capítulo que trata dos contextos que compõem a tese e no final a análise e discussão dos resultados e as considerações finais.

3. CARTOGRAFANDO O ENGAJAMENTO DOCENTE

Desenvolvo neste capítulo o tema do Engajamento Docente desde o significado etimológico da palavra, passando pela revisão sistemática realizada para apurar conceitos e aspectos do engajamento docente em várias fontes e em três línguas. Uma vez que o conceito e o estudo da temática do engajamento docente não são ainda tão amplos, analisar o termo e identificar os trabalhos nacionais e internacionais sobre o tema vai oferecer um panorama geral para entendimento de como trabalho o engajamento docente na proposta de tese.

A revisão sistemática aqui apresentada é parte de uma revisão mais ampla em Padilha, Brito e Dutra (2021) – “Engajamento docente: revisão sistemática sobre conceitos e dimensões” - capítulo presente em um livro sobre “Engajamento Estudantil, Docente e Institucional”, de Nascimento e Padilha (2021). O artigo e a sistemática completos foram realizados em pares com as pesquisadoras: a professora Dra. Maria Auxiliadora Soares Padilha e a mestra Priscilla Dutra. No entanto, a parte presente aqui na tese é totalmente aprofundada no Ensino Superior, com atualização de dados e de datas na expansão realizada já em 2020-2021.

3.1 MAPEANDO O CONCEITO DE ENGAJAMENTO

Um dos aspectos que mais enfatizo na presente pesquisa é que o Engajamento Docente ainda não está tão amplamente discutido no meio acadêmico como o Engajamento Estudantil ou mesmo o Engajamento do Trabalho (*Work Engagement*) que são temas com base teórica bem desenvolvidas e com conceito e dimensões já bem disseminados, academicamente falando. Assim, é importante fazer um mapeamento conceituando o termo engajamento desde sua origem etimológica, passando pelo significado do termo nos dicionários de três línguas, português, inglês e espanhol, as mesmas que posteriormente, neste mesmo capítulo, uso como base para a revisão sistemática sobre engajamento docente. Pretendo com esse mapeamento, mostrar um caminho, um desenho de como o termo vem se construindo desde a sua origem, até chegar nos trabalhos que trago tal proposta e assim consigo identificar como os professores sujeitos de nossa pesquisa percebem o engajamento docente em seus mais variados contextos do Ensino Superior.

Em português, engajamento, de acordo com Houaiss, Villar e Franco (2001, p.1147) significa: “1. ato ou efeito de engajar(-se)” e o termo engajar, de acordo com a mesma referência, significa: “1. contratar ou ser contratado para prestação de serviço; 5. dedicar-se com afinco a (alguma tarefa, atividade etc.) [...]”. Etimologicamente, o termo tem origem do francês *engager* (*en* + *gager* = caução) “dar documento ou dinheiro como garantia ou caução” (HOUAISS; VILLAR, FRANCO, 2001, p.1147). Já de acordo com o dicionário Michaelis (2000, p. 232), engajamento significa: “1. contrato para determinados serviços; 2. situação de quem é solidário a ideias ou ações coletivas.” Percebo que no português, o termo tem muita relação com o trabalho, desde sua origem até mesmo na identificação nos vocabulários e dicionários nacionalmente pesquisados.

O termo em inglês, *engagement*, significa, de acordo com o dicionário Longman Dictionary of American English (2004, p.294): “o processo de estar envolvido com alguém ou algo” (tradução livre). De acordo com o *The American Heritage Dictionary of the English Language* (1992, p. 610), o mesmo termo em inglês significa: “1. o ato de se engajar ou o estado de estar engajado.” (Tradução livre), daí, percebo a importância de ir no mesmo dicionário buscar o significado de *engage*: “1. obter ou contratar para os serviços de; empregar; [...] 4. atrair e manter a atenção em; absorver toda a atenção ou interesse em; 5. Conquistar ou atrair; 6. Envolver [...]” (Tradução livre). Unindo agora o que todos os termos dizem, seria o ato ou o estado de estar empregado, interessado em, atraído e envolvido com algo ou alguém.

No espanhol, a palavra engajamento não tem a mesma escrita, ou se usa *compromiso*, se traduzimos do português para o espanhol, ou usamos a busca com o termo *engagement*, em inglês, caso queiramos nos aproximar mesmo do sentido de engajamento que quero usar em nossa proposta. Para a definição de compromisso tem-se: “1. Obrigação incorrida; 2. Palavra dada [...]” (COMPROMISO, 2021, em Real Academia Española, 2021) (Tradução livre). Destaco aqui que o termo vai muito para o lado da obrigação, da palavra dada, muito aproximado da questão de trabalho mais uma vez.

Depois de passar pelo significado do termo engajamento, acho interessante também fazer uma lista dos sinônimos relacionados a ele, para entendimento das possibilidades de uso tanto nos trabalhos acadêmicos aqui reportados, quanto do que os professores vão trazer quando participarem das entrevistas. Assim, o termo

engajamento no português usa como principais sinônimos, no sentido de participação ativa em algo: “1. comprometimento, compromisso, empenho, envolvimento e participação” (ENGAJAMENTO, 2021).

Covas e Veiga (2018.a, p.36) trazem o termo engagement no contexto do “encantamento, que pode propiciar um efetivo envolvimento” e apresenta a definição para engagement como “envolvimento dos alunos nas escolas - EAE”. Ainda, Covas e Veiga (2018.b, p.142) destacam uma preocupação em distinguir o significado dos termos envolvimento e motivação que dependem muito do contexto para existirem, mas que, nas palavras deles:

[...] envolvimento e motivação surgem como constructos separados, mas significativamente relacionados na medida em que a motivação subentende uma direção, intensidade e qualidade da energia, enquanto o envolvimento é a manifestação em ação dessa mesma energia motivacional.

Os autores já citados utilizam o termo envolvimento como sinônimo de engajamento e o diferenciam do constructo da motivação. De acordo com seus estudos, os termos se relacionam, mas o envolvimento/engajamento estaria mais relacionado a uma ação que envolve várias dimensões que inclusive envolve a energia motivacional. Já a motivação seria somente o direcionamento, intensidade e qualidade que damos a energia. Transformar a energia da motivação em prática seria justamente o papel do engajamento. E é por esse motivo que, dentre os sinônimos encontrados para engajamento, envolvimento faz parte e motivação não. Todas as informações já apresentadas levam à revisão sistemática e inclusive direcionam aspectos importantes na escolha e desenvolvimento do protocolo de investigação e detalhado no tópico a seguir.

3.2. REVISÃO SISTEMÁTICA SOBRE ENGAJAMENTO DOCENTE

A revisão sistemática sobre Engajamento Docente para a tese surge como necessidade para uma busca mais detalhada e fundamentada metodologicamente dos conceitos e dimensões de um tema que como já citado tem sido ainda pouco discutido no meio acadêmico. Estando ciente do rigor metodológico com que a revisão sistemática é realizada, optei por fazer este tipo de estudo para encontrar artigos, dissertações e teses que trouxessem o engajamento docente como base, para chegar a conceitos e características nacionais e internacionais sobre o tema.

Fontes-Pereira (2017, p.8) evidencia que:

[...] a Revisão Sistemática da Literatura, além de ser mais um método de estudo de resumo das informações e construção de artigo científico, é um meio que facilitará a escolha do tema de pesquisa, com alto grau de originalidade, melhorará a relevância científica dos textos construídos e capacitará o autor à atuação baseada em evidências.

Então, a escolha pelo uso da Revisão Sistemática (RS) se deu por se tratar de um método rigoroso e ao mesmo tempo aprofundado para encontrar os principais trabalhos que envolvessem o tema do Engajamento Docente e assim, construir uma base de dados com possíveis conceitos e aspectos para uma análise e entendimento dos dados construídos mediante entrevista com os sujeitos da pesquisa. “[...] a revisão sistemática da literatura realizará uma leitura detalhada dos estudos científicos, podendo recordar sobre hipóteses que ainda não foram pesquisadas ou negar informações empíricas” (FONTES-PEREIRA, 2017, p.12).

No caso desta pesquisa, a leitura detalhada, exhaustiva e metodológica dos textos científicos servirá como construção de uma base de dados sobre Engajamento Docente e assim, com o objetivo geral do protocolo desta RS de “Identificar conceitos e categorias de engajamento docente nas pesquisas científicas”, tentarei encontrar o que vem sendo trabalhado dentro desse tema, nacionalmente e internacionalmente. Faria (2016, p.80) ratifica tal constatação ao afirmar que, “[...] a importância da revisão sistemática da literatura é de tal ordem que possibilita contextualizar um estudo e, ao mesmo tempo, proceder a uma análise e síntese do seu referencial teórico.” e assim, o que chamo de estado da arte, traz a realidade dos trabalhos que busco, mediante um protocolo que aponte todas as características importantes para que o trabalho de revisão sistemática seja eficiente e possível de ser replicado.

Trata-se pois de uma metodologia de pesquisa com rigor científico e de grande transparência, cujo objetivo visa minimizar o enviesamento do estado da arte, na medida em que é feita uma recolha exhaustiva dos textos publicados sobre o tema em questão. Nesse processo, são descritos e justificados todos os procedimentos de forma a garantir a qualidade das fontes, desde de logo pela definição de uma equação de pesquisa, de critérios de inclusão e exclusão e de todas as normas consideradas convenientes para o caso. (FARIA, 2016, p.102-103)

É com base no autor supracitado (2016) que construímos o protocolo da Revisão Sistemática da Literatura desta pesquisa, como mostra o quadro 5 a seguir.

A análise seguiu o seguinte ritmo: primeiro, o levantamento de todos os 236 trabalhos com a construção de uma tabela inicial com espaços para referência e link de cada trabalho; incluído e excluído (para marcar X dependendo da análise) e observação (para citar o motivo de exclusão). Assim, a primeira análise foi de leitura rápida de título, resumo e busca pela palavra engajamento para marcar os trabalhos como incluídos ou excluídos e assim passar para a segunda análise. Chegamos assim à quantidade de 55 trabalhos.

A segunda análise se deu pela leitura dos 55 trabalhos selecionados para destacar os que realmente estavam dentro do objetivo geral da sistemática, segundo o quadro 5, que é o de **identificar conceitos e categorias de engajamento docente nas pesquisas científicas**, no caso específico desta tese, para o ensino superior. Percebendo que ainda havia uma quantidade razoável de textos que não tratavam do tema engajamento docente no ensino superior como esperado, segui para a última análise com um total final de 26 trabalhos.

Na última fase de análise, houve uma leitura aprofundada e exaustiva a fim de destacar conceitos e aspectos relevantes para a proposta da tese e para ter uma base de dados sobre engajamento docente em vários tipos de trabalhos nos últimos anos.

Quadro 5 - Protocolo para Revisão Sistemática sobre Engajamento Docente

OBJETIVO DA REVISÃO: IDENTIFICAR CONCEITOS E CATEGORIAS DE ENGAJAMENTO DOCENTE NAS PESQUISAS CIENTÍFICAS

QUESTÕES A SEREM RESPONDIDAS:

1. QUAIS OS CONCEITOS QUE OS AUTORES APRESENTAM SOBRE ENGAJAMENTO DOCENTE?
2. COMO AS PESQUISAS CATEGORIZAM O ENGAJAMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR E EDUCAÇÃO BÁSICA?

ROTEIRO:

INTERVENÇÃO/CORTE: VOU OBSERVAR DURANTE A RS COMO OS ESTUDOS CONCEITUAM E CATEGORIZAM O ENGAJAMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.

CONTROLE/PERCURSO: COPIAR AS REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DOS ESTUDOS PRIMÁRIOS PARA IDENTIFICAR COMO CHEGUEI ÀS PALAVRAS-CHAVES E AS PESQUISAS.

POPULAÇÃO/CAMPO – PESQUISAS QUE INVESTIGAM O ENGAJAMENTO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR.

RESULTADOS ALMEJADOS – VISÃO PROFUNDA E ABRANGENTE DOS CONCEITOS E CATEGORIAS SOBRE ENGAJAMENTO DOCENTE.

APLICAÇÃO – QUEM SERÁ BENEFICIADO – PESQUISADORES, PROFESSORES E INSTITUIÇÕES QUE PRETENDEM DESENVOLVER ESTUDOS SOBRE ENGAJAMENTO DOCENTE.

FONTES: REPOSITÓRIO DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD), SCIELO, GOOGLE SCHOLAR, ERIC, DIALNET

LÍNGUAS DO ESTUDO: PORTUGUÊS (PUBLICAÇÕES NO BRASIL E EM PORTUGAL), INGLÊS E ESPANHOL

PALAVRAS-CHAVE COM STRINGS:

PORTUGUÊS: "ENGAJAMENTO DOCENTE" OR "ENVOLVIMENTO DOCENTE" OR "MOTIVAÇÃO DOCENTE" AND "ENSINO SUPERIOR" NOT "ENGAJAMENTO DISCENTE" OR "ENGAJAMENTO ESTUDANTIL"

INGLÊS: "TEACHER ENGAGEMENT" OR "TEACHER INVOLVEMENT" OR "TEACHER MOTIVATION" AND "HIGHER EDUCATION" NOT "STUDENT ENGAGEMENT"

ESPAANHOL: COMPROMISO DOCENTE OR MOTIVACIÓN DOCENTE OR ENGAGEMENT DEL DOCENTE AND ENSEÑANZA SUPERIOR NOT ENGAGEMENT DE LOS ESTUDIANTES

CRITÉRIOS DE INCLUSÃO: PESQUISAS QUE CONCEITUAM O ENGAJAMENTO DOCENTE; PESQUISAS QUE APRESENTEM CATEGORIAS, ASPECTOS, DIMENSÕES, CRITÉRIOS DE ENGAJAMENTO DOCENTE; DENTRO DE 12 ANOS

CRITÉRIOS DE EXCLUSÃO: PESQUISAS QUE APRESENTEM APENAS CONCEITOS E CATEGORIAS DE ENGAJAMENTO ESTUDANTIL; QUE NÃO SEJAM EM PORTUGUÊS, INGLÊS E ESPANHOL; QUE NÃO SEJAM ARTIGOS, DISSERTAÇÕES OU TESES.

Foram 5 repositórios, entre bases nacionais e internacionais, DIALNET, ERIC, SCIELO, GOOGLE SCHOLAR e BDTD. Busquei os dados em três línguas: português, espanhol e inglês. O quadro 5 apresenta um resumo do protocolo de investigação com os principais tópicos para descrever mais detalhadamente o caminho traçado até o resultado da análise. Como resultado geral foram detectados 236 trabalhos, destes, 55 foram incluídos numa análise mais superficial quando descartei os itens que não entraram na lista de prioridades como: ter que ser artigo, dissertação ou tese, estar dentro do período de 12 anos, ter as palavras-chave realmente incluídas no trabalho, serem referentes ao ensino superior, dentre outras; e após passar por uma análise mais aprofundada de leitura completa de cada trabalho, fiquei com 26 projetos aprovados para o estudo da presente tese.

Tabela 1 - Itens incluídos na primeira análise dos dados

Repositórios	Quantidade incluída na primeira análise
BDTD	27
DIALNET	11
ERIC	11
GOOGLE SCHOLAR	06
SCIELO	00
TOTAL	55

Fonte: Dados da pesquisa

A tabela 1 apresenta um quantitativo de trabalhos da fase de análise superficial. Nesta fase, os 55 trabalhos selecionados foram incluídos dentro de aspectos mais gerais, percebidos por uma leitura rápida do título e do resumo para descartar aqueles que não eram tese, dissertação ou artigo e que não estavam dentro do escopo temporal de 12 anos. Ainda foram descartados aqueles que não trataram exatamente de engajamento docente, mas sim de engajamento familiar, estudantil ou mesmo não tinham uma base teórica para o engajamento, surgindo a palavra apenas como sinônimo para envolvimento, motivação. Também teve

trabalho que foi descartado por apresentar apenas uma ocorrência do tema no texto todo, sem estar tratando do tema da forma como o objetivo desta RS pede. Dessa leitura, 26 trabalhos foram selecionados para a próxima etapa de análise.

Após a delimitação dos 26 trabalhos, realizei uma fase de leitura exaustiva de todas as pesquisas selecionadas com análise apurada e que irei tratar como dados a partir de agora. O quadro 6 apresenta uma lista de todos os 26 trabalhos selecionados para a análise mais aprofundada que trato a seguir.

Quadro 6 - Lista dos 26 trabalhos selecionados para análise aprofundada (continua)

Item	Repositório	Tipo	Língua	Referência
01	BDTD	Tese	Português	BARROS, L. de M. <i>Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação superior</i> . (Tese de doutorado) PUCRS: Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2016.
02	BDTD	Dissertação	Português	SILVA, A. R. da. <i>Antecedentes do engajamento e da intenção em permanecerem projetos sociais</i> : um estudo em instituições de ensino superior de São Paulo. (Dissertação de Mestrado) Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, São Paulo, 2017.
03	BDTD	Tese	Português	NASCIMENTO, E. M. <i>Estresse e docentes na área de ciências contábeis</i> : consequências e estratégias. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2017.
04	BDTD	Dissertação	Português	FEITOSA, R. A. <i>Formação de professores de ciências biológicas na UFC</i> : um estudo de caso a partir do estágio supervisionado. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2010.
05	BDTD	Dissertação	Português	OBREGON, S. L. <i>Síndrome de burnout e engajamento no trabalho</i> : percepção dos servidores de uma instituição pública de ensino. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal de Santa Maria: Rio Grande do Sul, 2017.
06	BDTD	Tese	Português	FLEURY, A. R. D. <i>O trabalho e a Docência em uma Instituição de Ensino Superior Pública</i> : o caso dos professores de odontologia da universidade federal de Goiás. (Tese de doutorado) PUC-GO: Goiânia, 2013.

Quadro 6 - Lista dos 26 trabalhos selecionados para análise aprofundada (continua)

Item	Repositório	Tipo	Língua	Referência
07	BDTD	Tese	Português	BENITES-BONETTI, V. C. <i>Identidade docente: inter-relações entre cursos de Licenciatura em Matemática e a profissionalidade do professor</i> . (Tese de Doutorado) Universidade de Paulista: Rio Claro, São Paulo, 2018.
08	BDTD	Dissertação	Português	CINTRA, A. B. <i>Programa semipresencial de habilidades sociais para professores: Características dos cursistas e indicadores de processo e resultado</i> . (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2018.
09	BDTD	Dissertação	Português	OLIVEIRA, P. Z. <i>O profissional docente do Direito e sua formação pedagógica: desafios e compromissos</i> . (Dissertação de mestrado) UNOESTE: Presidente Prudente, São Paulo, 2012.
10	BDTD	Dissertação	Português	MUNARI, K. de B. <i>Formação de professores: um olhar para a subjetividade docente</i> . (Dissertação de mestrado) Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2016.
11	BDTD	Tese	Português	ZAGO, C. U.. <i>A trajetória de formação de docentes que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental</i> . (Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2010.
12	BDTD	Tese	Português	DOS SANTOS, N. E. P. <i>Gestão e trabalho na universidade: as recentes reformas do estado e da educação superior e seus efeitos no trabalho docente na UEMG</i> . (Tese de Doutorado) UFME: Belo Horizonte, 2014.
13	BDTD	Tese	Português	PEREIRA, Carolina Arantes et al. <i>Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por Projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR Litoral</i> . (Tese de doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
14	ERIC	Artigo	Inglês	ALSHEHRY, A. T. Investigating Factors Affecting Science Teachers' Performance and Satisfaction toward Their Teaching Process at Najran University for Girls' Science Colleges. <i>International Journal of Higher Education</i> , v. 3, n. 2, p. 73-82, 2014.

Quadro 6 - Lista dos 26 trabalhos selecionados para análise aprofundada (continua)

Item	Repositório	Tipo	Língua	Referência
15	Dialnet	Tese	Espanhol	BERMEJO-TORO, L. <i>Demandas y recursos en el bienestar docente</i> . Estrategias de afrontamiento y su relación con el burnout y el engagement en profesores (Tese de doutorado). Pontificia Comillas University, Madrid, Spain, 2011.
16	Dialnet	Artigo	Espanhol	AGUILAR, T de J. C.; DIPP, A. J. D. El Engagement (ilusión por el trabajo) y los factores que lo integran. <i>Investigación Educativa Duranguense</i> , nº. 13, 2013, p. 93-97.
17	Dialnet	Artigo	Espanhol	BERNAL-GUERRERO, A.; GONZÁLEZ, M. D. El cansancio emocional del profesorado: buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. <i>Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación</i> . n. 22, 2012-2013, p. 259-285.
18	Dialnet	Tese	Espanhol	PUIG, V. F. <i>Evaluación de la salud docente</i> . Estudio psicométrico del cuestionario de salud docente. (Tese de doutorado). Barcelona, Universitat Ramon Llull, 2014.
19	Google Scholar	Artigo	Português	NASCIMENTO, E. R. do; PADILHA, M.A.S.; SILVA, C.L.da; DOS ANJOS, L.M.R. Metodologias ativas e engajamento docente: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. <i>Educação Por Escrito</i> , v. 10, n. 1, 2019
20	Google Scholar	Artigo	Português	SILVA, M.do.R.G da M.; ABRANCHES, S.P.; OLIVEIRA, C.S.A.de. <i>Engajamento docente na perspectiva de uma rede de pesquisa colaborativa universidade-escola</i> . PUCRS: Rio Grande do Sul, 2018
21	Google Scholar	Artigo	Português	NASCIMENTO, E. R. do; BRITO, I.P.L. de; PADILHA, M.A.S. Engajamento de docentes na educação superior: Implementando ensino híbrido. <i>Revista e-Curriculum</i> , v. 18, n. 2, p. 951-969, 2020.
22	Google Scholar	Tese	Português	NASCIMENTO, E. R. do. <i>Engajamento docente e coreografias institucionais: um estudo sobre cursos superiores ofertados a partir de um web currículo e da educação híbrida</i> . (Tese de Doutorado) UFPE: Recife, 2021.

Quadro 6 - Lista dos 26 trabalhos selecionados para análise aprofundada (conclusão)

Item	Repositório	Tipo	Língua	Referência
23	DIALNET	Artigo	Espanhol	GONZÁLEZ, E.O.L. Significado de la docencia y procesos formativos del profesorado en el área de la salud: Los inicios en la docência. <i>Revista Electrónica Educare</i> , ISSN-e 1409-4258, Vol. 24, Nº. 1, 2020.
24	ERIC	Artigo	Inglês	AGAH, N. N.; KANIUKA, T.; CHITIGA, M. Examining Motivation Theory in Higher Education among Tenured and Non-Tenured Faculty: Scholarly Activity and Academic Rank. <i>International Journal of Educational, Administration and Policy Studies</i> , p.77-100, 2020.
25	ERIC	Artigo	Inglês	NELSON PRYOR, K. Thriving, Surviving, or Striving? A Part-Time Non-Tenure-Track Faculty Typology for the New Era of Faculty Work. <i>Teachers College Record</i> , Teachers College, Columbia University: New York, p. 1-40, 2020
26	ERIC	Artigo	Inglês	SHARAFIZAD, J.; REDMOND, J. Discretionary Effort of Higher Education Sector Employees: Motivators and Inhibitors. <i>Studies in Higher Education</i> , p.1-19, 2020

Fonte: Dados da pesquisa

A pesquisa de Barros (2016) faz uma relação entre a profissionalidade docente e a qualidade motivacional. Para isso, a autora desenvolve a tese com base na Teoria da Autodeterminação, apresentando alguns tipos diferentes de motivação. Ainda, a autora apresenta uma definição para motivação relacionada ao engajamento quando afirma que:

O melhor tipo de qualidade motivacional está relacionado ao engajamento que o indivíduo desempenha ao executar as atividades, isto é, quanto maior a persistência, dedicação, vontade, autodeterminação e regulação interna, há uma melhor qualidade motivacional que é gerada por ações autodeterminadas. Enquanto que a qualidade motivacional inferior se configura a partir de baixo engajamento, baixa competência, comportamentos heterodeterminados, por desinteresse total pelas situações e quando não houver contingências influenciando os atos. (BARROS, 2016, pág. 18)

Também, a pesquisa foi desenvolvida de acordo com algumas categorias:

aspectos pessoais (a persistência na profissão, paixão por ensinar, vaidade professor- protagonista, curiosidade, investimento de energia (gás)); **relacionamentos interpessoais** (relação com alunos, gestores e colegas); **princípios da profissionalidade** (compromisso social, formação de pessoas, desenvolvimento profissional) e **aspectos contextuais** (remuneração, oscilação de carga horária, salas superlotadas e perda da voz, limitação física). (BARROS, 2016, pág. 20, grifos nossos)

Em minha análise, a tese de Barros (2016) apresenta o termo engajamento como ação diante da motivação e só aparece nove vezes em toda a tese. Além disso, a questão da motivação docente é representada como eixo central, o estudo é realizado somente com professores de uma única instituição de ensino superior privada e como resultado principal há a percepção de que a motivação influencia não só na profissionalidade docente, como também impacta em fatores psicológicos dos professores.

Em outros trabalhos analisados, percebi a palavra engajamento relacionada ao docente de formas bem variadas. Em cada uma delas, o docente é sempre o foco da proposta e são estas pesquisas que irei especificar agora.

A dissertação de Feitosa (2010) aponta o engajamento para os professores dentro dos cursos de formação no entendimento de que seria uma participação ativa em causas sociais, mas também relacionada a uma citação de Freire (2005) que trata de engajamento enquanto prática docente que se relaciona com outros atores escolares. O engajamento mais uma vez se relaciona com a ação, com o agir do professor, mas também com suas relações dentro da escola. Ainda, há uma relação entre motivação e engajamento social, político e institucional. Não é apresentada nenhuma teoria específica para engajamento durante a proposta. O autor destaca a importância de haver um tratamento igualitário entre ações que sejam reflexivas, coletivas e dialógicas entre professores do ensino superior. Assim, o engajamento, neste contexto, não entra como dimensão ou com teoria explícita, é tratado como termo sinônimo de ação, de motivação e de envolvimento, dentro das práticas conjuntas nos cursos de formação dos professores.

Há outras propostas que apontam para o significado de engajamento apenas como sinônimo de participação: Fleury (2013), Dos Santos (2014), Pereira (2012) e Munari (2016). Na tese de Fleury (2013), a autora usa o termo engajamento 34

vezes relacionando com outros termos como: engajamento no trabalho, condições de engajamento, engajamento do trabalhador, engajamento do corpo, engajamento da subjetividade e engajamento dos professores. No entanto, não usa nenhum conceito, nem mesmo de engajamento do trabalho, para assim usar o termo com uma base mais elaborada. O termo engajamento é usado de forma generalizada, como sinônimo para participação, envolvimento e motivação. O estudo se baseia na teoria da clínica psicodinâmica do trabalho.

A tese de Dos Santos (2014) tem a palavra engajamento repetida 15 vezes, também sem base teórica que sustente um conceito do vocábulo, apenas relacionando o termo a uma questão de participação em contextos da realidade docente como na extensão, no ensino, na pesquisa, em movimentos sindicais, nas instâncias colegiadas e em atividades administrativas. No mesmo movimento há o trabalho de Pereira (2012) que tem 26 repetições dos termos engajamento e engajados, inclusive no título: “Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por Projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR Litoral” e que apresenta o vocábulo como sinônimo de participação, de fazer parte de um projeto. A dissertação de Munari (2016) apresenta o termo engajamento apenas duas vezes e relaciona o mesmo com a questão da participação do docente em seu meio social, em situações sociais concretas, dentro do contexto de cada um, mais especificamente fala de um engajamento em trabalho de grupo. Todos esses trabalhos são muito importantes para esta tese porque cada vez mais precisamos discutir o que é engajamento e como podemos identificar se há ou não engajamento docente em determinados contextos e situações do ensino superior.

Cintra (2018) usa o termo engajamento várias vezes durante a dissertação e apresenta a definição de engajamento do cliente, com apoio dos componentes comportamental, emocional e cognitivo. Após a leitura do trabalho, percebi que o uso do termo engajamento, e mais especificamente engajamento do cliente, é usado no contexto de programas de formação continuada de docentes e mais especificamente como indicador de processo de intervenção que é o “engajamento no programa”. Como uma das variáveis do processo entra a qualidade do engajamento, que a autora destaca como:

cumprimento e qualidade dos dois tipos de tarefa de casa: acadêmica (TAC) e interpessoal (TIC); escore atribuído à melhoria no desempenho dessas tarefas; participação (frequência e conteúdo) nos fóruns de discussão das unidades e no fórum avançado; acompanhamento e registro das solicitações de recuperação nas tarefas e suas realizações.

De forma geral, como indicador de intervenção, a autora destaca que a qualidade do engajamento foi representada por notas no curso, que de modo geral foram de boas ou ótimas, mas que ao final, nos resultados gerais, não foi representado como engajamento. Ou seja, houve um estudo de base do engajamento do cliente, ainda, houve passagem do termo engajamento como uma das variáveis da análise, no entanto, em resultados, o engajamento não surgiu como resposta direta. Os dados terminaram sendo apresentados em dados quantitativos e mesmo assim não se declarou engajamento ou não dentro do processo como um todo.

Um trabalho diferente, nesse contexto da sistemática, é o de Benites-Bonetti (2018) que analisa a identidade docente de professores de matemática egressos em cursos de licenciatura. Na tese, o engajamento docente surge como uma das cinco categorias de análise elencadas para análise de conteúdo realizada na pesquisa da autora. A categoria em questão se chama “comprometimento e engajamento do professor: um percurso de seu profissionalismo” (BENITES-BONETTI, 2018, p. 226). Dentro dessa perspectiva de análise, os termos usados como unidade de registro apresentaram os seguintes substantivos: realização, reflexão, autonomia, comprometimento, dedicação, engajamento, motivação, participação, reconhecimento, socialização, entre outros, todos considerados pela autora como aspectos subjetivos ao trabalho do professor. Mais uma vez, não há uma teoria de engajamento para nortear o uso do termo. O engajamento termina sendo muito usado como sinônimo de compromisso, empenho e participação em atividades docentes que norteiam o profissionalismo e a identidade docente.

Alguns autores só usaram o termo engajamento em uma situação muito particular, sem nem mesmo apresentarem um conceito para o uso dele. É o caso do trabalho de Oliveira (2012) que levantou uma dissertação sobre professores da área de direito e suas trajetórias até se tornarem docentes. A questão do engajamento só entrou como situação específica de “engajamento nas diretrizes curriculares da

instituição”. O levantamento dos sujeitos da pesquisa foi de “juristas professores” e a autora considerou “[...] um louvável engajamento dos professores nas diretrizes curriculares da instituição” (OLIVEIRA, 2012, p. 57) ao relacionar dados de professores que não são formados em cursos de licenciatura ou especificamente voltados para o ensino e que dividem a profissão docente com outros cargos, em outras vertentes e contextos da área específica do direito. Assim, o engajamento esteve somente relacionado a uma situação particular de estudo de caso, mas que achei interessante como dado desta RS sobre engajamento docente.

Outra autora que trabalhou o uso de engajamento numa situação particular foi Zago (2010) que apresentou o vocábulo para tratar do compromisso do docente para com o processo educativo dos estudantes. Assim, em sua tese, a autora destaca o engajamento como parte do compromisso que os docentes apresentam em relação ao aluno, mais uma vez não houve uma teoria que validasse o uso do termo engajamento diante dessa relação feita.

Já no artigo de Alshehry (2014), o envolvimento docente se relaciona bastante com a avaliação do estudante, mas de uma forma mais abrangente. Segundo o autor, o processo efetivo de ensino reflete a relação combinada entre professores e alunos, na qual os professores podem indicar seu processo de ensino positivo e bem-sucedido a partir da impressão dos alunos e como eles poderiam obter a melhor maneira de ensinar, interagindo com a maneira como aprendem com o ensino. O autor ainda afirma que, “o envolvimento do professor criará propriedade e permitirá que eles tenham um papel ativo no ensino dos alunos com mais devoção e compromisso com a avaliação”. (ALSHEHRY, 2014, p. 73 - Tradução livre). Portanto, o engajamento docente estaria relacionado ao engajamento estudantil, não exatamente de acordo com nenhuma base teórica, mas de acordo com a pesquisa realizada pelo autor.

Alguns outros trabalhos apresentam uma teoria por trás do uso do termo engajamento e são propostas bem mais elaboradas de um estudo que leva o engajamento para uma análise mais aprofundada, muitas vezes o termo já surge no próprio título como é o caso do artigo de Aguilar (2013), intitulado “*El Engagement (ilusión por el trabajo) y los factores que lo integran*” - “Engajamento (entusiasmo pelo trabalho) e os fatores que o compõem”. (Tradução livre). Na pesquisa, a autora apresenta como objetivo principal conhecer o fenômeno do engajamento no trabalho

de docentes em instituições públicas de vários níveis de ensino. O artigo se baseia no conceito de engajamento do trabalho, mas também fala de estudos que elegem engajamento como o oposto da síndrome de *Burnout*. Apresenta então o engajamento como um termo científico ainda em construção, mas que surge de duas ramificações: a da psicologia positiva e a da filosofia aristotélica do conceito da felicidade. Foi construído um inventário para realização da pesquisa quantitativa, o LMET (*La Medición del Engagement en el Trabajo*). Nos resultados, foi elaborado um modelo AREA (*Autoconcepto, Resiliencia, Emociones positivas y Apoyo Social*) do Engajamento do Trabalho. Assim, a autora apresenta quatro fatores que se integram ao engajamento: 1 (emoções positivas no trabalho); 2 (autoconceito laboral positivo); 3 (apoio social percebido no trabalho); 4 (resiliência no trabalho), e que se relacionam entre si.

Outro artigo com base teórica fundamentada sobre engajamento docente é o de Nascimento et al (2019) que traz o termo também no título do trabalho. Com o objetivo de “conhecer o engajamento dos docentes durante a transição dos modelos tradicionais de ensino para o uso de metodologias inovadoras em suas aulas no ensino superior”, os autores apresentam uma base teórica para o uso do termo engajamento que vai desde o significado do mesmo de forma generalizada, passando pelo uso do conceito de engajamento estudantil e relacionando-o com o engajamento docente. Como categorias de análise, os autores usaram os construtos: “engajamento docente; planejamento e realização de aulas por meio de metodologias ativas; e a percepção dos docentes em relação ao uso de metodologias ativas.” (NASCIMENTO ET AL, 2019, p. 12) Diante da análise do engajamento dos docentes, mediante dimensões de base do engajamento estudantil (afetivo, comportamental e cognitivo), os autores chegaram ao seguinte resultado: os docentes se engajam em todas as dimensões, estão abertos a aprendizagem de novas abordagens metodológicas e se engajam em melhorar suas práticas. Um dos aspectos mais relatados para atrapalhar o engajamento foi o tempo, no caso, a falta de tempo para se empenhar ainda mais no estudo de novas metodologias.

Ainda nesse grupo de uso de uma base teórica consolidada e trazendo engajamento docente no título do trabalho, destaco o artigo de Silva et al (2018). Na pesquisa, os autores fazem uma discussão sobre engajamento docente, engajamento estudantil, engajamento mútuo e engajamento em rede. Há uma

introdução sobre o significado amplo do verbo engajar e depois há a apresentação do engajamento estudantil como sendo o que apresenta uma teoria fundamentada. Dentro da proposta de analisar o engajamento mútuo, os autores destacam para o engajamento docente alguns aspectos: “da diversidade e parcialidade; da complexidade das relações mútuas; e, da promoção do engajamento” (SILVA ET AL, 2018). Segundo os resultados apresentados no artigo, houve engajamento dos sujeitos professores com grande participação na elaboração das questões-problema da própria pesquisa, em conjunto com os estudantes, na construção das metodologias a serem trabalhadas, com o uso das metodologias ativas, dentre outras; e o engajamento mútuo entre professores, alunos e a instituição de ensino superior aconteceu de forma espontânea e voluntária.

Com os trabalhos apresentados até agora, de acordo com a RS, percebo o quanto ainda é preciso avançar diante do uso do termo engajamento em propostas de pesquisa porque em alguns casos há um uso superficial, mesmo levando a entender que haveria um estudo sobre engajamento docente. Em outras situações de uso, há apenas uma relação de sinônimos quando se usa engajamento no sentido de participação em alguma ação acadêmica, ou como sinônimo de envolvimento e motivação, também sem um aprofundamento teórico sobre a temática. Poucas foram as pesquisas que aprofundaram o termo chegando mesmo a um reconhecimento que ainda há um longo caminho de estudo para se chegar a uma teoria consolidada ou dimensões que validem completamente a abrangência que o termo engajamento pressupõe. Percebo que o caminho está em analisar bem o uso do termo, mesmo que em outras teorias como engajamento estudantil, engajamento do trabalho, engajamento mútuo, dentre outros, mas o processo de análise continua aberto a buscarmos teorias que contemplem o entendimento do que seria considerado engajamento docente.

Há duas vertentes muito fortes de análise e de base para o estudo de engajamento docente que são os que apresento agora com alguns trabalhos da RS com caminhos teóricos similares: o uso da síndrome de Burnout e o uso dos preceitos teóricos do Engajamento do Trabalho, hora vistos isoladamente e hora analisados em conjunto. Todos os estudos apresentados no quadro 7 surgem de tais vertentes.

Quadro 7 - Engajamento do trabalho e síndrome de Burnout em relação ao engajamento docente (continua)

Autores/ano	Vertentes usadas	Principais observações
Silva (2017)	Engajamento do trabalho + Síndrome de <i>Burnout</i>	Trata do engajamento de participantes em trabalhos voluntários, não exatamente professores. Mas o trabalho tem contribuições importantes para o uso do termo engajamento na realidade de ensino superior. Apresenta uma base teórica para engajamento, partindo dos três tipos: emocional, comportamental e cognitivo; passando pelas dimensões do engajamento nos trabalhos: energia, envolvimento e eficácia; em oposição às dimensões da síndrome de Burnout: exaustão, cinismo e queda da eficácia. Ainda, fala dos três elementos fundamentais do engajamento do trabalho: vigor, absorção e dedicação.
Nascimento (2017)	Engajamento do trabalho + Síndrome de <i>Burnout</i>	Apresenta um estudo sobre os níveis de demanda, controle e suporte e como podem influenciar no estresse autorrelatado dos docentes. O engajamento docente entra em um dos objetivos específicos como possível influência sobre a percepção de estresse. Usa o <i>Burnout</i> em seus três componentes multidimensionais: a exaustão emocional, a despersonalização e a falta de envolvimento no trabalho, baseado em Maslach, Jackson (1981) e Maslach, Leiter e Jackson (2012). Para medir o nível de Burnout, foi usada a escala de MBI (Maslach Burnout Inventory). Sobre o engajamento do trabalho, foi utilizada a <i>Utrecht Works Engagement Scale</i> (UWES) para medir o engajamento dos docentes e analisaram os dados de acordo com as dimensões do engajamento do trabalho: vigor, absorção e dedicação. Diante do tema engajamento docente, o autor obteve o resultado de um engajamento considerado por ele como razoável por parte dos professores pesquisados, com a dimensão da dedicação sendo a mais expressiva das três analisadas.

Quadro 7 - Engajamento do trabalho e síndrome de Burnout em relação ao engajamento docente (continua)

Autores/ano	Vertentes usadas	Principais observações
Obregon (2017)	Engajamento do trabalho + Síndrome de <i>Burnout</i>	A autora usou também as escalas MBI, para Síndrome de Burnout e UWES, para nível de engajamento do trabalho. A pesquisa foi realizada com trabalhadores de uma Instituição de Ensino Superior, o que envolveu docentes. O objetivo era analisar a percepção dos trabalhadores acerca dos dois temas, sabendo que um é de resposta negativa e o outro de resposta positiva para a ação laboral como um todo. A base teórica das duas abordagens foi similar a de Nascimento (2017). O estudo indicou que quanto mais engajados os servidores estiverem, menor será a predisposição ao desenvolvimento da Síndrome.
Bermejo-Toro (2011)	Engajamento do trabalho + Síndrome de <i>Burnout</i>	Mais um trabalho que busca a relação entre a Síndrome de <i>Burnout</i> e o engajamento do professor, para isso, destaca a questão do bem-estar docente e a situação do estresse também. Da Síndrome de Burnout, a autora faz um percurso histórico sobre o tema, desde a origem da palavra do inglês Burn = queimar, levando para o sinônimo do espanhol de consumir-se. Passa pela origem do termo nos estudos em psicologia com o destaque para o sentido de exaustão, até chegar ao uso do MBI - General Survey, depois de fazer um apanhado de todos os possíveis modelos de escalas para medir o Burnout. Sobre o engajamento do trabalho, a autora apresenta a teoria baseada na psicologia positiva. Trabalha com três dimensões de engajamento: vigor, absorção e dedicação. Percebeu-se, com os resultados, que o bem-estar do professor afeta em seu desempenho, tendo impacto também no sistema educacional.

Quadro 7 - Engajamento do trabalho e síndrome de Burnout em relação ao engajamento docente (conclusão)

Autores/ano	Vertentes usadas	Principais observações
Bernal-Guerreiro (2012-2013)	Engajamento do trabalho + Síndrome de <i>Burnout</i>	Um artigo que analisa o desconforto do trabalho docente e sugere que o engajamento pode ser uma via alternativa para esse desconforto do professor. Faz uso das duas teorias (burnout e engajamento do trabalho). Como alternativa, o autor afirma que quando aumenta a autoeficácia, o professor tende a observar menos dificuldades para o desempenho profissional e, conseqüentemente, aumentar seus níveis de engajamento. O engajamento seria então essa via de mudança do desconforto ou mal-estar do professor em seu labor.
Puig (2014)	Engajamento do trabalho + Síndrome de <i>Burnout</i>	Busca a melhoria da avaliação da saúde ocupacional dos professores. Faz uso de toda teoria das bases teóricas já mencionadas nesse quadro. Como resultados, a autora percebeu que os professores apresentam alto grau de satisfação e senso de eficácia, indicando uma relação afetiva e positiva com o trabalho. No caso da tese em questão, os professores se sentem motivados, competentes e envolvidos no trabalho o que é importante para toda a comunidade educacional.

Fonte: Dados da pesquisa

Acho importante trazer algumas contribuições mais específicas sobre o engajamento do trabalho e sobre a Síndrome de *Burnout*, tão presentes numa grande parcela das pesquisas aqui destacadas nessa sistemática.

Iniciamos falando um pouco sobre a Síndrome de *Burnout*, nas palavras de Nascimento (2017, p. 45),

[...] burnout refere-se a uma síndrome na qual o trabalhador perde o sentido da sua relação com o trabalho, de modo que as coisas/pessoas ao seu redor começam a perder importância, sendo que qualquer esforço para reverter esse quadro lhe parece ser inútil.

Essa síndrome é muito associada à questão negativa do engajamento, ou seja, alguns teóricos usam as pesquisas e as escalas de *Burnout* para medir o

engajamento de trabalhadores e até professores. O engajamento seria inversamente proporcional a respostas para *Burnout*. Chamo atenção aqui que agora em 1º de janeiro de 2022, a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2019) classificou a Síndrome de *Burnout* como Doença do trabalho, na Classificação Internacional de Doenças CID-11.

Já sobre engajamento do trabalho, há uma citação de Bermejo-Toro (2011) que resume muito bem o que todos os autores do quadro 7 pesquisam ao envolverem em suas análises, dados de *Burnout* e de Engajamento: “engajamento é um estado de bem-estar relacionado ao trabalho; é um estado afetivo-emocional positivo e de realização. Alguns autores a consideram o oposto da síndrome de burnout.” E é nessa relação que muitos estudiosos fazem suas análises para chegarem a níveis de engajamento docente ou para entenderem como os professores percebem o engajamento e o estresse, depende dos objetivos traçados, mas muito constantemente vejo o uso dessas teorias para o estudo de engajamento. O engajamento do trabalho se apresenta em três dimensões: vigor, absorção e dedicação. Segundo a autora,

Vigor é caracterizado por altos níveis de energia e resistência mental durante o trabalho, disposição para investir esforço no trabalho e persistência mesmo diante das dificuldades.

Dedicação refere-se a estar intensamente envolvido no trabalho, experimentando um senso de significado, entusiasmo, inspiração, orgulho e desafio.

A **absorção** caracteriza-se por estar totalmente concentrado e absorvido no próprio trabalho, ter a sensação de que o tempo passa rapidamente no trabalho e ter dificuldade em desligar-se do que se faz, devido às fortes doses de gozo e concentração que experimentam. (BERMEJO-TORO, 2011, p.132. Tradução livre. Grifo nosso.)

Um dos fatores que mais chamou atenção nos trabalhos de bases mais recentes, de 2020 e 2021, foi a de que os dados trazem indícios de que a pesquisa sobre engajamento e motivação docente vem avançando e tem trazido diferentes teorias e diferentes perspectivas que são válidas de colocar a seguir.

O artigo de Nascimento, Brito e Padilha (2020) “buscou identificar o nível de engajamento docente ao vivenciar a implementação do ensino híbrido, da aprendizagem por projetos e por problema, em dois cursos superiores.” Os autores,

nesse contexto, apresentam o termo engajamento a partir das definições e categorias de engajamento estudantil e engajamento do trabalho e passam pela escala de engajamento docente ETS (Engagement Teacher Scale) que os autores usam como base para a análise do trabalho. Destacam que o engajamento docente ainda é um termo que precisa de aprofundamento e que não tem um conceito fechado e definido como o engajamento estudantil e o engajamento do trabalho já têm. A partir da análise das dimensões da ETS de engajamento emocional, engajamento cognitivo e engajamento social (com estudantes e com colegas de trabalho), os autores destacam que os professores pesquisados estavam engajados em todas as dimensões, mas que a implantação do ensino híbrido na universidade gerou inquietação e alguns relataram estarem mais felizes com o modelo tradicional de ensino.

A tese de Nascimento (2021) investiga o engajamento dos docentes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) durante a transição do ensino tradicional para o modelo híbrido, em cursos superiores de tecnologia. Na tese, o autor também faz um percurso teórico do termo engajamento, passando pelo engajamento estudantil, engajamento do trabalho e apresenta algumas escalas mais voltadas para o engajamento docente. Para a análise realizada em seu trabalho, Nascimento (2021) utiliza a ETS como escala principal e suas dimensões. Segundo os resultados obtidos na pesquisa, Nascimento (2021) afirma: “percebemos que o engajamento é força intrínseca ao ser humano, partindo dos seus valores, crenças e expectativas em relação a um contexto.” Tal afirmação é muito interessante para este trabalho porque reconhece a importância do contexto no estudo de engajamento docente e adianta outras variáveis que trago nos próximos trabalhos em destaque aqui na sistemática que tratam da motivação intrínseca dos docentes.

O trabalho de González (2020) traz contribuição sobre o termo “*compromiso*”, um dos usos de engajamento para o espanhol, e o relaciona com sentidos como “bem, orgulho, uma honra, algo que produz satisfação” (tradução livre). Usa “o compromisso (engajamento) e a responsabilidade envolvidos na atuação como professor” como uma das categorias de análise, destacando a dimensão social e a dimensão subjetiva em suas análises dos sujeitos docentes que iniciam o processo de ensino na área da saúde. Em suas análises, González aponta uma maior aproximação do compromisso docente na dimensão subjetiva com relação

aproximada com a dimensão social uma vez que “orgulho ou satisfação pode ter origem na relação do corpo docente com os alunos e com a instituição” (Tradução livre)

Agah et al (2020) busca “descobrir se existe ou não uma correlação entre o status do corpo docente, a produção acadêmica e o nível motivacional.” (P.78) Para isso, trazem a motivação como processos de necessidade, comportamento e satisfação. Sobre a motivação do corpo docente usam as dimensões de fatores extrínsecos (provenientes de expectativas institucionais) e fatores intrínsecos (baseados em razões pessoais). Dentro de tais dimensões, destacaram como fatores externos: incentivos de monitoria, atividades acadêmicas de administradores e presidentes, bem como carga de trabalho e tempo gasto em diferentes atividades relacionadas ao trabalho; e como fatores internos: tempo gasto em atividades não relacionadas ao trabalho no local de trabalho, satisfação geral no trabalho e opinião. Como um dos resultados importantes está o de que: “apesar da significância dos fatores de motivação intrínsecos e extrínsecos, uma das hipóteses do presente estudo foi que os fatores intrínsecos em geral continuam sendo um melhor preditor do desempenho do corpo docente”. (p.93) (Tradução livre)

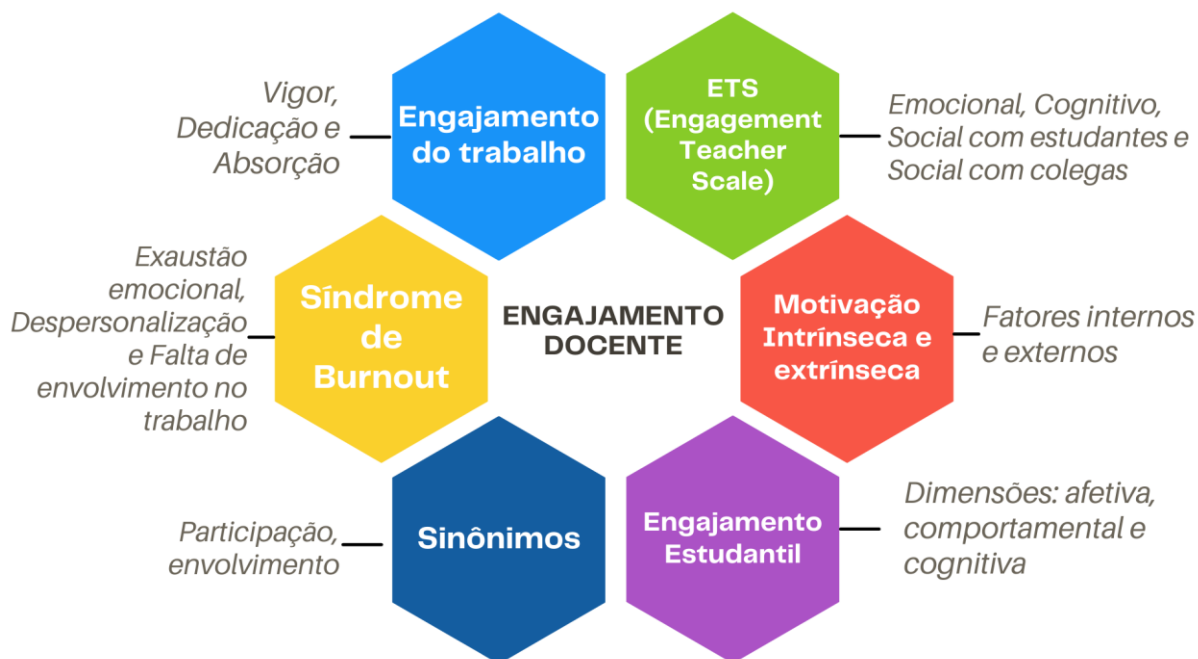
Seguindo uma mesma linha do trabalho anterior, o artigo de Nelson Pryor (2020) também trata de motivação intrínseca e extrínseca, dessa vez analisando o papel do corpo docente não permanente em tempo parcial de trabalho. Como motivação intrínseca, o autor destaca: “recompensas emocionais e intelectuais, como status, satisfação, desejo de retribuir, amor ao ensino e outros” (Tradução livre); como motivação extrínseca aponta: “facetas tangíveis do trabalho como flexibilidade, salário e a utilidade do ensino em tempo parcial para alcançar objetivos de carreira mais amplos”. (Tradução livre) Como resultados, “o trabalho revela uma variedade de circunstâncias pessoais, necessidades e motivações intrínsecas e extrínsecas a partir das quais os indivíduos abordam o papel do corpo docente não permanente em tempo parcial”. (NELSON PRYOR, 2020, p.12) (Tradução livre)

Sharafizad e Redmond (2020) “examinam o impacto de fatores não monetários do ambiente de trabalho no esforço discricionário dos funcionários no setor de ensino superior na Austrália”. (Tradução Livre). Para isso, analisa tais fatores através do engajamento. Segundo os autores, “o engajamento dos funcionários pode ser definido como uma construção atitudinal, comportamental ou

psicológica”. (Tradução livre) Em suas análises, trazem indicação de que o engajamento é uma ‘condição desejável’ que surge como um sentimento de apego, identificação, comprometimento, absorção e eficácia, através do qual demonstra-se energia, vigor, dedicação e paixão pelo trabalho. Outra contribuição interessante dos autores é a de que “o contexto é claramente importante, pois afeta o nível de envolvimento do indivíduo” o que mais uma vez correlaciona o trabalho com a tese aqui apresentada.

Para resumir os conceitos e dimensões encontrados na RS, surge a figura 4, em que o engajamento docente surge como ponto central, e, no entorno, todos os conceitos relacionados aos estudos de engajamento encontrados na análise da RS. É importante destacar que na presente tese eu faço uso da ETS com suas dimensões como base *a priori* para análise dos dados, ainda, comento sobre a Síndrome de *Burnout* no estudo de engajamento docente sem aprofundamento de suas dimensões ou de suas escalas, mas apenas por ter um sujeito docente, mais especificamente a SD8, que tem diagnóstico para a Síndrome, e, por isso, faço uma discussão sobre o tema. Os trabalhos de motivação intrínseca e extrínseca são interessantes pois acredito que os contextos internos e externos se relacionam com esse tema em questão, no entanto, não uso esta base teórica porque como já afirmei anteriormente, motivação e engajamento são de perspectivas teóricas e de significados diferentes, não são sinônimos e por isso apenas cito na RS sem levar para a análise dos dados como referencial teórico de base.

Figura 4 – Engajamento docente e as relações encontradas na RS.



Fonte: A autora, 2022

A maioria dos trabalhos analisados nesta Revisão Sistemática trouxeram resultados positivos para o engajamento analisado. Muitos também alertaram para a ampliação da teoria de engajamento em uma melhor e mais ampla análise. Por enquanto, ainda há escalas muito relacionadas ao engajamento do trabalho, *work engagement*, e/ou relacionadas à Síndrome de *Burnout*. Outros trabalhos se baseiam em engajamento estudantil e foi assim que percebi o quanto ainda é necessário avançar no estudo e nas análises sobre engajamento docente, tentando respeitar o campo amplo que o trabalho docente atinge e os mais variados contextos em que cada profissional se encontra para estar assim engajado ou não em seu trabalho.

Para continuar essa discussão de engajamento docente e percebendo o uso de algumas escalas presentes nos estudos analisados com a RS, é importante fazer um resumo das principais escalas usadas, com destaque para a que usarei na análise. De todo o processo da RS, só levarei em consideração uma das escalas, mais especificamente a ETS (Engagement Teacher Scale), com suas dimensões e especificações como uma das bases *a priori* da Análise Textual Discursiva como detalho e explico sua escolha no próximo tópico.

3.3. AS ESCALAS DE ENGAJAMENTO DOCENTE

A análise de engajamento docente já tem se baseado em algumas das escalas que existem nas pesquisas mais relacionadas ao tema. Tais escalas nem sempre são próprias do Engajamento Docente, mas apresentam dimensões ou variáveis importantes para o uso nesse tema. Vejamos então as mais usadas e aquela que usarei como base na tese.

A primeira escala que apresento aqui é a *Utrecht Work Engagement Scale* (UWES) que segundo Nascimento (2021), foi apresentada por Schaufeli e Bakker (2003) e foi realizada em um estudo com diversas áreas profissionais com as dimensões de vigor, dedicação e absorção. Tais dimensões já têm sido analisadas nos estudos de engajamento docente como já apresentamos neste mesmo capítulo, na parte da sistemática. Como o trabalho docente entra em um reconhecimento de ser um trabalho, muitos teóricos e estudiosos usam esta escala para analisar o engajamento docente. No entanto, esta escala é muito básica para o que acredito ser engajamento docente, dentro das especificidades que a profissão docente tem e que precisa ser mais amplamente analisada levando em consideração dimensões mais apropriadas com essa característica ampla que a profissão docente engloba.

A segunda escala que trago aqui é a *Indonesian Teacher Engagement Index* (ITEI) que é uma escala já classificada como de engajamento docente e segundo o estudo de Nascimento (2021), possui seis dimensões: psicologia positiva; educação positiva; performance do professor, características nacionais, competências do professor e liderança nacionalista. Segundo o autor, cada uma dessas dimensões se subdivide em variáveis muito específicas da Indonésia, local em que a escala surgiu e tem sido usada, como afirma o autor já citado (2021, p. 36):

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.

Destaco que tal escala fica muito distante de nossa realidade educacional em relação aos itens específicos da Indonésia, para uma análise aprofundada de

Engajamento Docente. Não descarto a importância que é pensar no quanto o tema requer estudos cada vez mais relacionados aos contextos regionais, nacionais e institucionais que estão no entorno do universo educacional.

Como terceira escala, trago a *Engagement Teacher Scale* (ETS). Em uma das pesquisas usando a UWES para Engajamento Docente surge a primeira escala totalmente voltada para o estudo com foco nos professores. A nova escala surge em 2013 com os pesquisadores Klassen, Yerdelen e Durksen, a partir de várias pesquisas desenvolvidas por eles juntamente com vários outros estudiosos. Segundo Nascimento (2021, p. 35),

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).

Ainda segundo Nascimento (2021), os autores e pesquisadores acima citados desenvolveram a pesquisa que resultou na ETS em cinco países, analisando vários fatores das dimensões de vigor, dedicação e absorção, próprios da UWES e chegaram a quatro novas dimensões para o estudo do engajamento docente: a Cognitiva, a Emocional, a Social com Colegas e a Social com Estudantes, como destaque no quadro 8. Tal escala foi validada internacionalmente pelos autores Yerdelen, Durksen e Klassen em 2018 e teve a sigla redefinida para ETS-TR, por ter sido aplicada na Turquia.

Quadro 8 - Escala traduzida da ETS, com conteúdo e fatores das dimensões em ordem de aparição recomendada. (Ver original no Anexo 1)

Item	Content	Factor
1	Na escola, eu me conecto bem com meus colegas	ESC
2	Sinto-me animado(a) ao ensinar	EE
3	Em sala, demonstro carinho por meus estudantes	ESE
4	Eu tento o meu melhor para ter um bom desempenho enquanto ensino	EC
5	Sinto-me feliz enquanto ensino	EE
6	Na aula, estou ciente dos sentimentos dos meus alunos	ESE
7	Na escola, estou empenhado(a) em ajudar meus colegas	ESC
8	Enquanto ensino, eu realmente me “jogo” no meu trabalho	EC
9	Na escola, valorizo o relacionamento que construo com meus colegas	ESC
10	Amo ensinar	EE
11	Enquanto Ensino, presto muita atenção no meu trabalho	EC
12	Na escola, me preocupo com os problemas dos meus colegas	ESC
13	Acho ensinar divertido	EE
14	Na aula, eu me preocupo com os problemas dos meus alunos	ESE
15	Enquanto ensino, trabalho com intensidade	EC
16	Na aula, tenho empatia pelos meus alunos	ESE
Siglas: EC = engajamento cognitivo, EE = engajamento emocional, ESE = engajamento social: estudantes, ESC = engajamento social: colegas.		

Fonte: Traduzido e adaptado de Klassen, Yerdelen e Durksen (2013)

Concordo com Nascimento (2021) quando afirma que esta é a escala que melhor mede o engajamento docente, pois apresenta características que atendem a análise de contextos bem específicos da educação, representados por Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) da seguinte forma: a parte do esforço mental acionado pelo docente ao realizar suas atividades de planejamento de aulas para promoção da aprendizagem discente (dimensão cognitiva); o estado afetivo do professor em relação as suas aulas (dimensão emocional); a interação e relação que o docente possui com seus colegas de trabalho (dimensão social com os colegas); e a preocupação que o professor tem com os seus estudantes (dimensão social com os alunos). Os autores dispõem essas dimensões em 16 indicadores, quatro relacionados a cada uma das dimensões e que servirão de base para nossa análise no que se refere ao Engajamento Docente. Não usarei a escala em formato pronto

de questionário como os autores usaram em suas pesquisas, mas analisarei os dados de entrevista, questionário e narrativa com base nas variáveis relacionadas nas dimensões da ETS. Também levo em consideração o uso da quinta dimensão, descoberta na tese de Nascimento (2021) e que trata da Dimensão Institucional, com fatores 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). (NASCIMENTO, 2021, p. 146)

Reforço que escolho a ETS como escala principal na base teórica *a priori* da análise a ser feita porque acredito que ela apresenta dimensões bastante pertinentes ao trabalho docente e ao mesmo tempo englobam fatores dentro de cada dimensão que cabe uma interpretação e um acréscimo de atividades e características próprias do trabalho docente como um todo. Ainda, destaco que somente esta escala não se faz suficiente neste estudo e por isso ainda apresento durante a análise abertura para categorias emergentes que podem surgir no *corpus* da tese. As outras duas escalas aqui apresentadas eram ou muito limitadas ao trabalho como um todo, sem especificar o trabalho docente (era o caso da UWES), ou eram amplas demais, abrangendo uma realidade que não era de nossa região (era o caso da ITEI).

É a partir de tais constatações que dou continuidade na tese, agora ampliando a discussão para os contextos e fatores internos e externos em que os professores de ensino superior se encontram e tentando analisar seu entendimento de engajamento para ampliarmos a análise e o estudo sobre o assunto.

4. CONTEXTOS RIZOMÁTICOS

O presente capítulo trata de contexto como sinônimo de ambiente, mas com a carga de distinções, de diferentes entradas e saídas, com aspectos individuais que cada relação e que cada situação pode apresentar. Por este motivo, trato nesta proposta de tese os contextos como ‘rizomáticos’, por não necessariamente serem dependentes uns dos outros, mas por juntos formarem um rizoma de várias possibilidades e conexões. Tal questão de apresentação de contexto casa com a estrutura de toda a tese que trata da cartografia como base de desenho metodológico e como desenho de proposta completa da tese: precisamos delimitar contextos de variáveis internas e/ou externas que podem ou não influenciar no engajamento docente de professores do ensino superior.

Só a relação de contexto do Ensino Superior em suas variáveis de tipos de instituição e relação pública ou privada não é capaz de fornecer dados suficientes para se chegar a um determinante de engajamento ou não engajamento dos professores. Por isso, uso os variados contextos que a história de vida de cada professor apresenta, essa percepção será coletada através de uma entrevista semiestruturada, mas também através do mapeamento da jornada educacional de cada docente. Como bem pontuam Sguissardi e Júnior (2009, p.19):

É relevante também entender como cada instituição incorpora as políticas oficiais, dado ter cada qual sua própria densidade histórica já apropriada pelos seus professores, além de cada professor ter sua específica história de vida, que o orienta na incorporação da (ou na resistência à) política oficial na instituição.

Assim, inicio esta etapa da tese com uma abrangência nacional e histórica sobre a Educação Superior e depois parto para os contextos mais detalhados que irei tratar como base para a pesquisa, no caso, os contextos que relacionam os ambientes geográficos, sociais, históricos e culturais de acordo com o tipo de instituição de ensino superior dentro da cidade do Recife. Já os contextos internos e externos serão definidos de acordo com os relatos das entrevistas e do mapa desenhado e narrado pelos docentes que serão analisados pela ATD e categorizados e apresentados nos próximos capítulos da tese. Não tem como definir antecipadamente os fatores externos e internos porque eles dependem dos sujeitos selecionados para a pesquisa, das instituições em que lecionam (para contexto ou

fator externo) e da história de vida que cada um vai relatar (para contexto ou fator interno).

4.1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: MAPEAMENTO HISTÓRICO

Já é bem clara a relação direta que a Educação tem com as questões política, social, econômica e cultural em nosso país. Romanelli (2014) desenvolve um percurso histórico da Educação no Brasil de 1930 até 1973 e nos contextualiza quanto aos fatores principais envolvidos na construção educacional brasileira, a inserção do ensino superior e tudo isso é importante de ser registrado aqui na tese. O contexto em que nos encontramos muito tem do contexto histórico inicial que foi instaurado no país para desenvolvimento educacional como um todo e principalmente para o entendimento do contexto do ensino superior em que os docentes se encontram.

No período da economia colonial no Brasil, “a classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados” (ROMANELLI, 2014, p.33) e isso envolvia também a educação. Antes muito relacionada a questão religiosa também,

[...] os padres acabaram ministrando, em princípio, educação elementar para a população índia e branca em geral (salvo as mulheres), educação média para os homens da classe dominante, parte da qual continuou nos colégios preparando-se para o ingresso na classe sacerdotal, e educação superior religiosa só para esta última. A parte da população escolar que não seguia a carreira eclesiástica encaminhava-se para a Europa, a fim de completar os estudos, principalmente na Universidade de Coimbra, de onde deviam voltar os letrados. (ROMANELLI, 2014, p.35)

Todo esse processo de ensino no Brasil era regido pela Companhia de Jesus que foi passando de obra de catequese para uma educação cada vez mais elitizada. A educação da elite brasileira continuou depois da expulsão dos jesuítas, no século XVIII. Esse formato de uma educação elitizada e importada se desenvolveu durante o período colonial e imperial, chegando inclusive no período republicano sem muitas mudanças em suas bases. E esse processo também chega às bases políticas do país. Uma educação baseada numa cultura livresca, acadêmica e aristocrática terminou estruturando o poder na Colônia, pois a classe dominante foi tendo consciência que a educação de representantes políticos seria ponto crucial junto ao poder público. (ROMANELLI, 2014)

No século XIX, acentua-se uma classe intermediária, formada principalmente com o avanço da mineração, sendo uma classe que iniciava o processo de participação mais ativa no processo político do país e, aos poucos, a procura pela escolaridade passa a ser mais mista e mais acentuada, como forma de instrumento de ascensão social. “Desde muito antes, o título de doutor valia tanto quanto o de proprietário de terras, como garantia para a conquista de prestígio social e de poder político.” (ROMANELLI, 2014, p.37-38). É nesse contexto que, ainda de acordo com a autora, surge a criação dos primeiros cursos superiores na Colônia, com a presença do príncipe regente D. João que passou 12 anos no poder e modificou o quadro das instituições educacionais no país.

Em destaque, como primeiras e principais escolas de ensino superior estão: Academia Real da Marinha, Academia Real Militar e Escola Militar de Aplicação para formação de engenheiros civis e preparação para carreira militar; os cursos médico-cirúrgicos da Bahia e do Rio de Janeiro, caracterizando as primeiras faculdades de medicina do país; e os cursos de Economia Política, o gabinete de química e o curso de agricultura, todos como implantação do ensino técnico superior no país. Na década de 1820 tem-se a criação das primeiras faculdades de Direito em São Paulo e em Recife.

Para compreensão geral da legislação que envolve os vários contextos de ensino superior no país, inicio destacando que o sistema era de obrigação dividida entre o poder provincial e o poder central, ficando o nível de ensino superior de responsabilidade do poder central. O ensino secundário também ficou nas mãos do poder central com preparatórios para entrada no ensino superior, muito parecido com o que percebo na evolução das regras e obrigações de âmbito federal, estadual e municipal. É nesse contexto que começamos a entender também um pouco do contexto econômico e salarial dos docentes:

A falta de recursos, no entanto, que um sistema falho de tributação e arrecadação da renda acarretava, impossibilitou as províncias de criarem uma rede organizada de escolas. O resultado foi que o ensino, sobretudo o secundário, acabou ficando nas mãos da iniciativa privada e o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. (ROMANELLI, 2014, p.40-41)

Tem início nesse período o que ainda hoje é perceptível que é a escola secundária, atual Ensino Médio, nas mãos de instituições privadas que só confirma o caráter de distinção de classe para a educação quando somente as classes dominantes poderiam pagar pelos cursos preparatórios e tinham maior entrada nas escolas superiores.

No período da República, a divisão das obrigações continua a mesma: A União fica responsável pela criação e manutenção do ensino superior e secundário nos Estados e era obrigação dos Estados o cuidado com a educação primária. A partir de 1930 a demanda por educação aumenta, há uma oferta maior também no país, mas:

Se, de um lado, cresceram a procura da escola e as oportunidades educacionais, de outro lado a estrutura escolar não sofreu mudanças substanciais, a ponto de oferecer, quantitativamente e qualitativamente falando, o ensino de que a sociedade carecia. (ROMANELLI, 2014, p.65)

Com essa carência que a sociedade brasileira, em processo de mudança e de crescente aspiração por ensino superior, começava a apresentar, instituições profissionais isoladas, principalmente de caráter privado, começam a surgir e a crescer no país como as faculdades de Filosofia. (CACETE, 2017) Ainda segundo a autora, entre as décadas de 1930 e 1960 esse crescimento se dá de forma muito evidente no Brasil e as faculdades de Filosofia começam a ser referência institucional para formação de docentes de escolas secundárias.

Politicamente e economicamente falando, a partir de 1930, o Brasil vai saindo de uma oligarquia monopolizada e vai entrando na fase de um capitalismo industrial, principalmente nos grandes centros urbanos do país. Toda essa mudança se reflete culturalmente e tem impacto evidente na Educação. “Uma sociedade que progressivamente se industrializava com uma concentração cada vez mais ampla da população nos centros urbanos promoveu exigências cada vez maiores em relação à educação.” (CACETE, 2017, p. 21)

O decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 elevou para o nível superior a questão da formação dos docentes de ensino secundário, fazendo com que o ensino superior precisasse ser ensinado na universidade. Esse acontecimento contribuiu

para que a faculdade de Educação, Ciências e Letras² fosse criada, com o intuito de formar professores do ensino secundário. (CACETE, 2017) Por causa disso, surgiram algumas realidades de sistema organizacional para o ensino superior: as de responsabilidade do governo federal ou estadual, que são as universidades oficiais; as de responsabilidade de empresas privadas que são as faculdades livres e ainda os institutos isolados. Muitas Faculdades Católicas foram abertas segundo Cacete (2017, p. 42), “o número significativo de faculdades de Filosofia católicas é fruto da disputa, nesse período, entre elites laicas e católicas pelo controle da educação, em especial do ensino superior.” Essa passagem diz muito, mais uma vez, do que envolve a formação de professores e as influências em vários contextos para a situação do docente de ensino superior no país.

O processo para transformar a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras em única opção para formação de professores secundários foi mais complicado. Havia o Instituto de Educação que também tinha esse papel de formação de professores em cursos de três anos, ficando a faculdade como alternativa de ampliar conhecimento. Várias foram as reformas dos cursos de Licenciatura, com curso de Didática de um ano para complementar cursos de bacharelado e tornar os concluintes em licenciados e a formação pedagógica obrigatória para ser docente do ensino secundário, o que poderia acontecer de forma simultânea, completando ainda três anos de formação. Foi só em 1941, com o decreto 3454, que os cursos de licenciatura passaram a ter duração de quatro anos. (CACETE, 2017)

Nem todos os professores eram formados nas Faculdades, a busca pelo ensino secundário cresceu no país e só então a falta de professores foi sentida no país, o que se mantém até hoje inclusive. Segundo Cacete (2017, p.35), “[...] com o crescimento do ensino secundário, as faculdades de Filosofia formavam apenas uma parcela dos professores; o restante era recrutado entre os candidatos formados pelas escolas normais ou por algum curso de nível superior.”

Ainda segundo a mesma autora, foi em 1946 que surgiu o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, só votado em 1961 e que fez parte da Constituição de 1946. Já em 1954, houve um aumento de faculdades de Filosofia,

² Tais faculdades terminaram sendo aplicadas como Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, “Os estudos de Educação, ou a Seção de Educação, não foram contemplados” (CACETE, 2017)

Ciências e Letras privadas e isso se deu porque a abertura de cursos livres para esses cursos de licenciatura era mais simples, não precisava de tanta estrutura física complexa e cara como laboratórios ou equipamentos e bibliotecas mais específicas e isso facilitou a abertura em escala maior desse tipo de curso, o que coincidiu com a ampliação também de muitos cursos secundários no país, isso se intensificou principalmente a partir de 1960. As faculdades de Filosofia eram inclusive base obrigatória para abertura de Universidades, o que só deixou de ser a partir de 1961, com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 4.024.

O surgimento dos setores e centros de Educação, principalmente nas universidades federais, só ampliou a discussão sobre o estudo de teoria e prática; bem como da oposição entre disciplinas científicas e didático-pedagógicas; e ainda a separação entre trabalho científico e trabalho profissional para a formação docente. Mas, segundo Cacete (2017), o processo de destituição da Faculdade de Filosofia se deu de forma política pois tais faculdades eram lugar de privilégio para discussão e reflexão da realidade brasileira e o governo da época tentava manter um controle maior quando isolava os cursos que antes faziam parte das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Tal fato político é percebido atualmente com a tentativa de destituir todo um formato educacional público para inibir a discussão que as universidades públicas provocam. A formação de professor pesquisador sempre assustou os poderosos, os políticos. A docência era então colocada à prova em detrimento da pesquisa e das discussões cada vez mais abertas que tais cursos promoviam.

Outro fator que merece destaque é que os licenciados, formados pelas Faculdades de Filosofia, nem sempre se dedicavam ao ensino e o aumento das escolas secundárias não estava conseguindo ser compatível com a quantidade de licenciados que iam para sala de aula. Surge então a abertura da adaptação de diplomas com complementação pedagógica e esse fator ainda traz grandes prejuízos ao ensino superior voltado para a formação docente. Segundo Cacete (2017), a nova LDB 5692, de 1971, para suprir a necessidade de falta de professores, divide os cursos de formação em três ciclos: para ensinar nas primeiras séries do primeiro grau (Ensino Fundamental – anos iniciais), o curso em escola de segundo grau; para ensinar nas quatro últimas séries do primeiro grau (Ensino Fundamental – anos finais), curso superior de curta duração; e para ensinar no

segundo grau (chamado hoje de ensino médio), o curso superior completo. É aí que entra a nova fase da Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, agora em sua maioria total de frente privada e que não mais eram condição para início de Universidades, mas que supriria a procura pelos cursos de longa e de curta duração exclusivamente para formação docente, ou seja, para licenciaturas.

A nova lei 5540 de 1968 tornou indissociável a pesquisa e o ensino, que seriam oferecidos principalmente pelas universidades, com isso, as instituições privadas de ensino superior tiveram um crescimento exponencial enquanto as Universidades Públicas se mantinham sem grande investimento e aumento de cursos. “[...] com o objetivo de transferir o atendimento da demanda crescente por formação superior ao setor privado, estabeleceu-se uma política deliberada de privatização do ensino superior.” (CACETE, 2017, p. 93) Ainda segundo a autora já citada (2017, p.101):

O “novo” ensino superior privado surgido a partir da década de 1960, voltado exclusivamente à formação profissional onde a pesquisa não é realizada, se constituiu como um “campo acadêmico” de menor prestígio dirigido às camadas sociais médias urbanas mais desprovidas de capital econômico e consideradas com menor vocação acadêmica.

E assim se desenha o quadro geral que envolve o ensino superior no país, sempre baseado na relação direta com a política e a economia que geram as diretrizes que vão delineando todo o processo que envolve o trabalho docente como um todo. Continuando nesse contexto, a partir de 1980, o Brasil passa por uma crise econômica considerada global, mas que vai interferir diretamente no ensino superior. “As classes médias, que já vinham sendo submetidas a um processo de proletarianização frente à retração do mercado de trabalho, cortam gastos com a educação, particularmente com a educação superior.” (CACETE, 2017, p. 103)

Para fugir da crise, as Faculdades e cursos isolados começaram a fazer fusão e se transformaram em Universidades. Os cursos de licenciatura que em sua maioria eram oferecidos por instituições privadas, passam a ser cada vez mais substituídos por cursos com maior rentabilidade financeira e há assim uma diminuição de oferta de cursos para formação de professores, o que vai criar uma lacuna entre a necessidade de número de professores para as escolas do país demandam e a

quantidade de professores formados que vão para as salas de aula atuar como docentes. Tal lacuna vai influenciar na carreira docente, nos salários e na jornada de trabalho dos professores, o que tem ligação direta com nosso estudo de engajamento docente, no caso específico do ensino superior, já que todo esse contexto histórico vai delineando o tipo de instituição em que o professor leciona, a localização e a história acadêmica individual só complementam tais dados e análises.

Segundo Cacete (2017), em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394 - cria, para o ensino superior, os institutos superiores de Educação e Universidades especializadas por campo do saber e a maior mudança é que para ensinar, em todos os novos níveis instituídos para a Educação brasileira, precisa ter prioritariamente formação em nível superior.

O Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017, apresenta a última atualização de regras e de divisão dos tipos de Instituição de ensino superior no país, como apresento de forma mais ampla no quadro 9 a seguir.

Quadro 9 - Tipos e características das Instituições de Ensino Superior no Brasil (continua)

Nomenclatura	Características
Universidade	I - um terço do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - no mínimo, sessenta por cento dos cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem conceito satisfatório obtido na avaliação externa in loco realizada pelo Inep ou em processo de reconhecimento devidamente protocolado no prazo regular; IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; VI - terem obtido CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no <u>§2º do artigo 3º da Lei nº 10.861, de 2004</u> ; VII - oferecerem regularmente quatro cursos de mestrado e dois cursos de doutorado reconhecidos pelo Ministério da Educação

Quadro 9 - Tipos e características das Instituições de Ensino Superior no Brasil (conclusão)

Nomenclatura	Características
Centro Universitário	I - um quinto do corpo docente estar contratado em regime de tempo integral; II - um terço do corpo docente possuir titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - no mínimo, oito cursos de graduação terem sido reconhecidos e terem obtido conceito satisfatório na avaliação externa in loco realizada pelo Inep; IV - possuírem programa de extensão institucionalizado nas áreas do conhecimento abrangidas por seus cursos de graduação; V - possuírem programa de iniciação científica com projeto orientado por docentes doutores ou mestres, que pode incluir programas de iniciação profissional ou tecnológica e de iniciação à docência; VI - terem obtido Conceito Institucional - CI maior ou igual a quatro na avaliação externa in loco realizada pelo Inep, prevista no § 2º do art. 3º da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004; e VII - não terem sido penalizadas em decorrência de processo administrativo de supervisão nos últimos dois anos, contado da data de publicação do ato que penalizou a IES.
Faculdade	§ 1º As instituições privadas serão credenciadas originalmente como faculdades.
IF/CEFET	[...] são equiparadas às universidades federais para efeito de regulação, supervisão e avaliação.

Fonte: Decreto 9.235, de 15 de dezembro de 2017.

Então, a faculdade é a nomenclatura usada para qualquer instituição básica de ensino superior, inclusive, as universidades e os centros universitários são formados por faculdades, como vemos na implantação da primeira universidade do Rio de Janeiro que se fez da união de várias faculdades da época.

De acordo com o censo da educação superior de 2019, o país possui um total geral de 2.608 instituições de ensino superior, sendo 198 Universidades, 294 centros universitários, 2.076 faculdades e 40 IFs e CEFETs, com um total de 386.073 docentes em exercício. Vejamos com mais detalhes a identificação de cada um dos tipos de instituições de ensino superior listados abaixo.

4.2. MODELOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Como mostrado nos documentos oficiais relatados neste mesmo capítulo, no Brasil, atualmente, há alguns modelos de instituições de ensino superior como destaco a seguir:

4.2.1 Universidade

Apesar de, como já colocado neste mesmo capítulo, o ensino superior ter sido implantado no Brasil durante a permanência da família real por aqui, entre 1808 e 1821, a organização deste nível de ensino em categoria de Universidade só teve início com o Decreto 14.343, de 7 de setembro de 1920 que criou a Universidade do Rio de Janeiro e que foi na verdade a junção de três escolas superiores já existentes no Rio de Janeiro: A Faculdade de Direito, a de Medicina e a Escola Politécnica. (ROMANELLI, 2014)

Ainda segundo a autora já citada, a primeira organização em lei para as universidades veio com o Decreto 19.851, de 11 de abril de 1931 e que elencava a obrigatoriedade de pelo menos três cursos para a constituição de uma universidade entre Direito, Medicina, Engenharia e Educação, Ciências e Letras. E dentre as finalidades elencadas no Decreto para a Universidade, tem-se o estímulo à investigação científica em qualquer domínio do conhecimento humano; habilitação para o preparo de atividades de preparo técnico e científico superior, com união dos objetivos entre professores e alunos e aproveitamento das atividades universitárias como um todo.

Atualmente a universidade, principalmente a pública, tem autonomia até mesmo na abertura de novos cursos, envolve uma cadeia de faculdades e áreas e tem como diferencial para o trabalho docente, a obrigatoriedade de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Como mostra o quadro 9, a universidade envolve vários cursos, áreas e desenvolve várias atividades que englobam não só o ensino, mas a pesquisa, essencial para pós-graduação obrigatória e a extensão que leva a universidade para o contexto social comunitário. As universidades públicas só podem ser criadas mediante lei, é de responsabilidade Federal. Já as instituições de ensino privado, primeiro são consideradas faculdades e passam por qualificação mediante características já apontadas no quadro 6.

4.2.2 Centro universitário

Os centros universitários também são formados por várias faculdades ou cursos e áreas e são menores que as universidades, também precisam oferecer ensino, pesquisa e extensão, mas não têm obrigação de ter incluído cursos de mestrado e doutorado em sua grade. Em termos públicos, os centros universitários são mais de contexto estadual, municipal ou privado. No âmbito federal, há as universidades.

4.2.3 Faculdade

Normalmente engloba centros de ensino superior por área, no caso, a faculdade de saúde, ou de economia, principalmente no âmbito privado. Não tem uma quantidade obrigatória de professores com grau de mestre ou doutor, ficando obrigatória a especialização *lato sensu* para os docentes que lecionam nessas instituições.

4.2.4 IF e CEFET

Os IFs e CEFETs são centros federais de ensino, que podem englobar cursos superiores e por isso entram nas regras das universidades, como centros maiores, com obrigatoriedade de uma fração de professores mestres e doutores e são obrigados a oferecerem as atividades de ensino, pesquisa e extensão, sendo o ensino prioridade na carga horária docente.

4.2.5 A educação superior na cidade do Recife: um pontinho no mapa

De acordo com o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC, a cidade do Recife tem atualmente 46 Instituições de Ensino Superior sendo: 5 de rede pública e 41 da rede privada (com fins lucrativos e sem fins lucrativos), sendo a maioria ainda de Faculdades e Centros Universitários e poucas Universidades e Institutos Federais, como mostra a tabela 2.

Tabela 2 - Dados das Instituições de Ensino Superior da cidade do Recife.

Tipo da IES	Quantidade
Universidades	4
Centros Universitários	8
Faculdades	30
IF/CEFET	1
Outros (Diretoria de Formação e Desenvolvimento Profissional (FUNDAJ); Escola Superior de Marketing e Instituto de Desenvolvimento Educacional)	3
TOTAL	46

Fonte: A autora, baseada nos dados obtidos em relatório do e-MEC, 2022.

4.3 O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Segundo Pimenta e Anastasiou (2020, p.108), “a docência universitária é profissão que tem por natureza constituir um processo mediador entre sujeitos essencialmente diferentes, professor e alunos, no confronto e na conquista do conhecimento.” E compreende vários saberes: da experiência, do conhecimento e os pedagógicos. Assim, a profissão de docente universitário é complexa e cheia de especificidades que vão moldar o fazer docente de um determinado nível de ensino e que precisa cada vez mais ser colocado em evidência para que deixe de ser uma profissão que se pode exercer através de outras formações e não somente através da formação específica para o ensino superior, como os mestrados e doutorados em educação os fazem, mas que ainda não são obrigatórios pelo menos para quem não fez um curso de graduação em Educação.

4.4 IDENTIDADE DOCENTE E DOCÊNCIA

A identidade docente do professor de ensino superior se dá de forma mais complexa porque nem sempre o docente desse nível constrói sua evolução identitária durante o curso que escolhe para esse fim. Como afirmam Pimenta e Anastasiou (2020, p.104-105):

A construção da identidade com base numa profissão inicia-se no processo de efetivar a formação na área. Assim, os anos passados na universidade já funcionam como preparação e iniciação ao processo identitário e de profissionalização dos profissionais das diferentes áreas. Quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor.

Nesse contexto, a identidade docente se faz necessária para que o professor se reconheça como profissional educador e para que também compreenda seu envolvimento com sua função profissional que é a docência. Tais constatações são importantes para o engajamento docente, para se engajar em sua profissão, o docente precisa se reconhecer como tal. Como constata Pimenta e Anastasiou (2020), os professores universitários são em pequena proporção formados por aqueles que fizeram uma licenciatura e que por isso possuem uma formação mais direcionada à educação, mesmo com uma preparação para outro nível de ensino; e em sua maior proporção são formados por aqueles que são de outro quadro profissional, consequentemente mais desarticulados ainda de objetivos e funções próprios do ensino superior.

Ainda segundo as autoras (2020), são constitutivos da profissão docente: “a formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação, código de ética.” Tudo isso deveria estar presente na formação inicial e em muitos casos, como já foi dito, a formação dos professores do ensino superior é em outra área.

[...] é preciso investigar algumas características e modos de ser da profissão docente, examinando os contextos nos quais emergiram, as necessidades a que vieram responder e os desafios que se lhe apresentam, tentando explicitar a identidade dos professores. (PIMENTA E ANASTASIOU, 2020, p.96)

Daí a importância em se analisar a questão dos contextos e do mapeamento pessoal acadêmico de cada professor para que se chegue ao entendimento do que pode engajar ou não cada docente, levando em consideração essa construção da identidade docente e da função docente que cada um tem. Pois como afirmam Costa e Costa (2021, p. 38): “A definição de identidade docente não deve ser considerada de forma estabelecida e estática, pois é dinâmica e acompanhada das realidades dos contextos sociais e históricos em que se insere.”

Um aspecto muito importante a ser levado em consideração é a questão do ensinar, o papel da docência no ensino superior, e Pimenta e Anastasiou (2020, p. 103-104) fazem uma suposição acerca das disposições envolvidas na tarefa de ensinar na universidade e tais disposições são muito interessantes para relacionar tudo que envolve a docência nesse nível de ensino, além de tudo que já foi já trazido até aqui, vejamos:

- a) Pressupor o domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas científicas que devem ser ensinados criticamente (isto é, em seus nexos com a produção social e histórica da sociedade); a condução a uma progressiva autonomia do aluno na busca de conhecimentos; o desenvolvimento de capacidade de reflexão; a habilidade de usar documentação; o domínio científico e profissional do campo específico;
- b) Considerar o processo de ensinar e aprender como atividade integrada à investigação;
- c) Propor a substituição do ensino que se limita a transmissão de conteúdos teóricos por um ensino que constitua um processo de investigação do conhecimento;
- d) Integrar a atividade de investigação à atividade de ensinar do professor, o que supõe trabalho em equipe;
- e) Buscar criar e recriar situações de aprendizagem;
- f) Valorizar a avaliação diagnóstica e compreensiva da atividade mais do que a avaliação como controle;
- g) Procurar conhecer o universo cognitivo e cultural dos alunos e, com base nisso, desenvolver processos de ensino e aprendizagem interativos e participativos.

Todas essas ações estão implícitas dentro do trabalho docente e por isso é tão importante falar de identidade docente e docência universitária porque nem sempre o professor desse nível de ensino tem a formação apropriada para exercer tal função dentro de faculdade, universidades, centros universitários e institutos federais. Sem falar que em cada um desses tipos de instituições ainda recai a realidade de ser pública ou privada e as especificidades que cada instituição tem em suas propostas pedagógicas que deixam o trabalho docente muitas vezes cheio de características próprias que só uma análise dos contextos pode abarcar e mapear o engajamento ou não de tais professores da docência. É isso que trago no capítulo de análise e resultados que vem a seguir.

4.5 FORMAÇÃO DOCENTE E USO DAS TDIC NO ENSINO SUPERIOR

Com a abrangência de atividades e competências exigidas de um docente do ensino superior, é preciso chamar atenção para o desenvolvimento de atividades de formação do docente durante o processo de atuação no ensino superior. Como afirmam Costa de Costa (2021) o professor precisa conhecer sua matéria, ser facilitador, pedagogo, organizador, cuidador, além de precisar dominar e inserir as novas tecnologias nas suas práticas.

Dentro dessa perspectiva, a formação continuada, entendida como parte do desenvolvimento profissional que acontece ao longo da atuação docente, pode possibilitar um novo sentido à prática pedagógica, contextualizar novas circunstâncias e ressignificar a atuação do professor. (COSTA E COSTA, 2021, p.41)

Quando trago este tema para o uso das TDIC, a questão da formação docente ganha uma atenção ainda maior porque o docente de ensino superior ganha outros papéis, dentre eles, como afirma Carlini (2008, p.88): “Eles precisam estar disponíveis para orientar, com base na experiência docente, a investigação sistemática e intencional do papel e das formas de utilização dos recursos tecnológicos nos processos de ensino e de aprendizagem”. A autora complementa esta afirmação com atenção para o detalhe de os docentes do ensino superior poderem estar na linha de frente da formação de professores que vão chegar na Educação Básica. Daí entra o papel da formação de professores tanto do Ensino Superior, quanto a formação docente de forma geral. Se faz necessário formar os professores para o uso das tecnologias.

Será preciso incorporar as chamadas novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) no processo de ensino-aprendizagem realizado na formação docente de tal modo que os alunos, futuros professores, se tornem usuários e simultaneamente avaliadores desses recursos. Será necessário, por decorrência, investir em processos e construção de autonomia dos docentes formadores, professores do ensino superior, para a atuação pedagógica apoiada em tecnologias de ensino. (CARLINI, 2008, p.89)

A partir de tais constatações, entro mais profundamente na importância de evidenciar essa formação docente no Ensino Superior bem como no uso das TDIC neste nível de ensino.

4.5.1 A importância da formação docente de professores do Ensino Superior

A formação docente no Brasil segue uma estrutura histórica, como já citado neste mesmo capítulo, e dentro desta estrutura, apenas as licenciaturas possuem um currículo voltado para o ensino em Educação. No entanto, muitos docentes do ensino superior, principalmente de áreas técnicas, nem sempre passam por cursos de licenciatura. Formar professores e outros profissionais passa então por uma lacuna neste processo de formação, mas que ainda não é meu foco neste trabalho. Na verdade, a formação docente de professores de Ensino Superior é trazida para esta pesquisa no sentido mais específico em Uso de Tecnologias. Como aponta Carlini (2008, p.88):

O tema ganha relevância especial quando se consideram os docentes do ensino superior atuantes na formação de professores para a educação básica. Por um lado, eles têm demonstrado resistência em conhecer, estudar e empregar as tecnologias em educação. Por outro lado, os alunos, no ambiente escolar em que estagiam e mesmo já atuam profissionalmente, são continuamente solicitados a empregar tecnologias de ensino, na medida em que inúmeras escolas, em especial particulares, elaboram campanhas de divulgação de serviços educacionais apoiadas na existência e no uso de laboratórios de informática, campanhas veiculadas em páginas eletrônicas na Internet.

Mesmo esta citação sendo de 2008, 13 anos depois, ainda existe um cenário muito parecido que só foi um pouco modificado com a chegada do Ensino Remoto Emergencial que obrigou escolas e universidades a se adaptarem ao uso das TDIC para uma volta das aulas em período de isolamento social imposto pela COVID-19. Tal fato chama atenção para que as formações docentes sejam ampliadas e para que haja um cuidado maior com o desenvolvimento dos profissionais da educação, pois são profissionais formadores de outros profissionais. Dentro deste contexto, muitas formações foram apresentadas nesse período de ensino remoto para que os professores pudessem contornar a situação que se agrava no ensino como um todo: o uso das TDIC no ensino superior.

Vamos entender então este contexto das tecnologias digitais no ensino superior no tópico a seguir.

4.5.2 O uso das TDIC no Ensino Superior

Para iniciar a escrita deste contexto específico, trago a citação de Pocho et al (2011, p.7) em que afirmam: “[...] a tecnologia deve estar também nas nossas escolas. Assim como a tecnologia para uso do homem expande suas capacidades, a presença dela na sala de aula amplia seus horizontes e seu alcance em direção à realidade”. Lembrando que o presente texto foi escrito em 2011, em que a tecnologia ainda nem era tão abrangente nas residências e muito menos nas escolas ou universidades, e já existiam livros voltados para essa preocupação do uso de tecnologias por escolas e por professores no Brasil. Num salto de 10 anos sem muitas mudanças, trago a citação de Melo e Carvalho (2021, p.25) que abordam o tema no atual momento vivido com a pandemia da COVID-19 quando afirmam:

O debate em torno da necessidade de atualizações na forma de construir conhecimentos, principalmente no ensino superior através das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), já vem acontecendo há um tempo no Brasil. Com pouca aplicabilidade, principalmente por falta de adesão dos docentes, que precisam de capacitação e condições de trabalho, encontram-se hoje desafiados a correr contra o tempo e se reinventarem para responder ao tempo histórico vivenciado.

Não mudou muito a situação do uso das TDIC no ensino superior a não ser pelo acontecimento histórico da pandemia da COVID-19 que trouxe o uso da tecnologia para um patamar de obrigatoriedade e urgência e tal fato precisa ser contextualizado quando trago para esta tese o tema de engajamento docente no ensino superior.

O uso das Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC) não é apenas contexto interno ou externo desta pesquisa, mas se faz presente nos objetivos específicos e tem destaque quando acredito na importância que o uso delas não pode ser diminuída, principalmente quando entramos em um período pandêmico que obrigou um avanço educacional nesse sentido de uma hora para a outra. Lembro aqui que durante minha trajetória docente, sempre busquei aprender a usar a tecnologia e a aplicar esse uso na minha sala de aula, no meu contexto de estudante e de professora. Nem todos os professores dominavam a tecnologia nas escolas em que passei, pelo contrário, percebi que eu era uma das que se destacava quanto ao fazer uso e ao domínio de técnicas com uso de tecnologias

digitais. Outros professores, poucos, também estão e estavam nesse contexto de uso das tecnologias digitais, mas o não interesse de uma grande maioria era outro fator que me incomodava. Será que o uso das TDIC pode influenciar no engajamento docente? Como se deu o processo de uso das tecnologias digitais durante o Ensino Remoto? São questões como essas que trago para debate neste tópico específico sempre destacando que percebo o uso das TDIC como essencial dentro e fora das salas de aula de todos os níveis de ensino.

Segundo o trabalho de Lima (2019) o termo TDIC (Tecnologia Digital da Informação e Comunicação) é mais recente e tem sido usado no trato das tecnologias com recursos digitais. Na construção do termo TDIC, existem outros ainda usados hoje que são TI (Tecnologias da Informação) que na análise da autora já citada, seria um sinônimo de TIC (Tecnologia da informação e comunicação), a primeira como função avançada da tecnologia da informação e a segunda como “[...] conjunto de recursos tecnológicos que está, cada vez mais, presente no cotidiano das pessoas, como meio para criar, transformar, armazenar, adicionar e usar variadas informações.” (LIMA, 2019, p.48)

Uso o termo TDIC porque acredito no poder transformador das tecnologias digitais no meio educacional, como afirma Lima (2019, p.49): “com o uso das ferramentas digitais, as TDIC se tornam importantes, pois permitem a dinâmica da informação e tornam o processo de ensino e de aprendizagem mais profundo e significativo”. No ensino superior, na formação docente e na formação de tantas outras profissões acredito que o uso das TDIC se faz importante quando bem estruturado com o processo de aprendizagem que se pretende para cada estudante, pois, segundo Masetto (2015, p.33):

As Tecnologias de Informação e Comunicação afetaram a área do conhecimento da Universidade em duas grandes dimensões: na expansão das fontes produtoras de conhecimento, elevando significativamente o número de produções científicas no mundo e na possibilidade de acesso a essas informações por parte de todas as pessoas, grupos e instituições.

Daí a importância de trazer este tópico como contexto nesta pesquisa, principalmente depois de um período de Ensino Remoto Emergencial em que o uso das TDIC se tornou obrigatório para avançar com o ensino em tempos de reclusão devido ao COVID-19. Como afirmam Silva, Brito e Coelho (2021, p.11):

A partir desse cenário de medo, incertezas e cuidados com a própria vida e com a do outro, as aulas nas Instituições Educacionais de Ensino Superior (públicas e privadas) foram suspensas por alguns dias ou meses, dependendo de cada realidade, levando o corpo docente a um replanejamento de suas aulas, pois agora o modelo seria on-line com uso de tecnologias mais modernas e atuais.

Assim, como um dos objetivos específicos desta tese, procuro relacionar engajamento docente, contextos e uso das TDIC que influenciam no engajamento docente na Educação Superior. A seguir, destaco um pouco melhor a realidade do ensino remoto como contexto de pesquisa.

4.6 O ENSINO REMOTO NA REALIDADE DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Não dá para falar em engajamento docente, uso de TDIC, ensino superior no Brasil, relacionar tudo com contextos e não trazer para essa análise e discussão o contexto da pandemia e das aulas emergenciais remotas que têm feito parte da vida dos professores universitários há mais de dois anos no país.

Em março de 2020, o modelo de ensino em todo país deixou de ser presencial ou EAD (Ensino a distância), para um modelo emergencial remoto que levou professores de todos os níveis de ensino a terem que aprender novas ferramentas, a usarem a tecnologia e a internet em seus planejamentos e a tentarem adaptar modelos avaliativos ao que cada um tem disponível e acessível em seus contextos universitários. O modelo de ensino em questão foi estabelecido pela LEI Nº 14.040, de 18 de agosto de 2020 em que “estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009”. De acordo com o artigo 3º, parágrafo I da mesma lei, para o ensino superior, ficou colocado que “poderiam ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais vinculadas aos conteúdos curriculares de cada curso, por meio do uso de tecnologias da informação e comunicação, para fins de integralização da respectiva carga horária exigida”. E no artigo 6º ficou decidido que “o retorno às atividades escolares regulares observará as diretrizes das autoridades sanitárias e as regras estabelecidas pelo respectivo sistema de ensino”.

Saliento que até o final da escrita desta tese o ensino remoto ainda está em vigor em algumas universidades públicas e institutos federais que iniciam a volta de

componentes práticos aos poucos e alguns assinalam a volta presencial para o semestre 2022.1 que tem calendário variado dependendo da região de Pernambuco. Os casos de Covid-19 voltaram a avançar no país no início de 2022, o que traz incertezas sobre a volta para o ensino presencial total em tais instituições. Algumas instituições privadas já estão voltando, no entanto, o ensino emergencial remoto precisa fazer parte deste trabalho por apresentar um contexto diferenciado, com uso de tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC).

Tudo isso só amplifica o escopo do presente trabalho e da análise pois passo a contar com o período de pandemia como contexto externo, mas que influencia diretamente no contexto interno de cada instituição. Algumas universidades, centros universitários e faculdades privadas já estão com o sistema presencial ou semipresencial em funcionamento, já as universidades e institutos federais ainda não voltaram e trabalham remotamente desde que iniciaram a volta das atividades que cada instituição também teve diferentemente. Tudo isso faz parte, apesar de não entrar como objetivo específico ou geral, porque nossa meta não é falar somente do contexto desse tempo de pandemia, mas observar o engajamento docente no todo, sendo este ponto um fator de contexto que vai com certeza se apresentar durante a entrevista, os mapeamentos e o questionário a serem respondidos pelos sujeitos desta pesquisa.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS - CARTOGRAFANDO

Neste capítulo, trago a análise e a discussão dos resultados obtidos durante a construção dos dados sempre com uso da ATD como abordagem de análise. Os dados foram analisados usando tanto categorias definidas *a priori* quanto categorias emergentes, buscando responder aos objetivos específicos delimitados na tese.

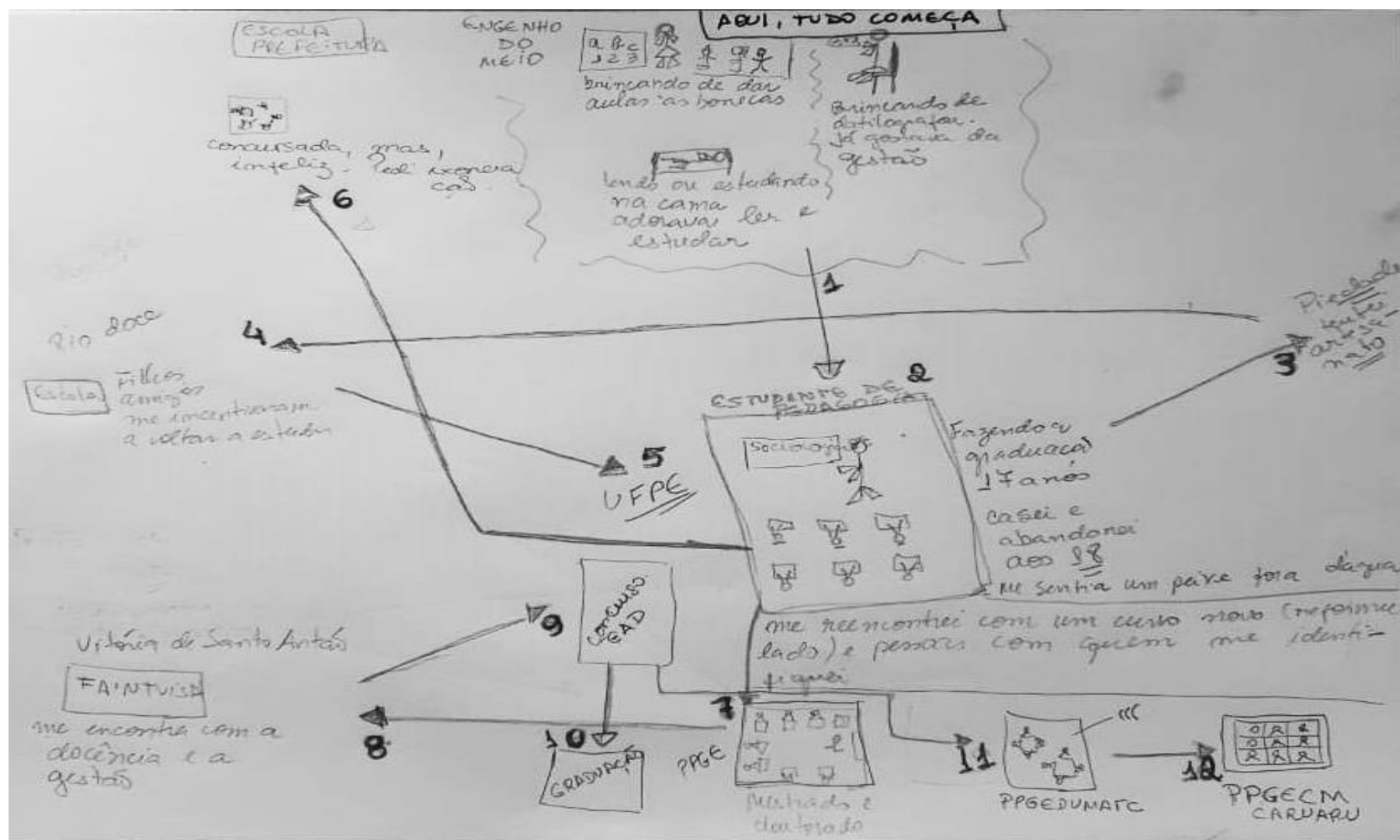
Uma vez que iniciei as análises com o piloto, apresento a análise e discussão de dados desta primeira base em que foi usado o mapeamento da jornada educacional de duas docentes (SD1 e SD2) que aceitaram participar dessa etapa piloto do projeto. Trago aqui os resultados e as análises apenas de um dos objetivos da pesquisa para iniciarmos a discussão da etapa mais aberta e que usa um instrumento internacional em experimentação para esta tese. Depois, sigo apresentando a continuação da análise com os sujeitos pós fase piloto que vão de SD3 até SD8, por ordem definida de 3 a 8 de acordo com a agenda marcada das entrevistas ao vivo, a ordem é a mesma que tive nas gravações.

5.1 O MAPEAMENTO DA JORNADA EDUCACIONAL: COMO OS EDUCADORES DESENHAM SUA JORNADA ACADÊMICA E O QUANTO TAL MOVIMENTO É CAPAZ DE APRESENTAR FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE IMPLICAM OU NÃO NO ENGAJAMENTO DELES.

Para contemplar o objetivo quarto desta tese que é a de **identificar fatores da trajetória acadêmica/profissional que influenciam no engajamento docente na educação superior**, utilizamos o instrumento de desenho do mapeamento da jornada educacional de dois docentes do ensino superior, de contextos institucionais distintos. Um sujeito sendo da Universidade Pública Federal (UFPE) e outro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Cada um dos sujeitos desenhou o seu mapa, na tentativa de mostrar o percurso educacional que o levou até a docência no ensino superior. Os mapas estão representados nas figuras 2 e 3. Depois, cada docente fez uma narrativa da trajetória que apresentou no desenho e tal momento foi gravado em chamada de vídeo pelo *Google Meet*. Cada sujeito da pesquisa fez sua narrativa inicialmente sem interrupções e só ao término de suas falas fiz questionamentos sobre pontos observados durante o processo. Trato os dados dos docentes com as

nomenclaturas SD1 e SD2, sendo as letras SD dos termos Sujeito Docente e as numerações da ordem das entrevistas marcadas. Para a análise da narrativa, fez-se a transcrição com uso do *Web Captioner*, um site aberto livre que faz captação de voz e converte em texto, sendo possível salvamento em documento *Word*, da *Microsoft*, que foi o usado para arquivar e analisar os dados da narrativa gravada em *Google Meet*.

Figura 5 - Mapa da jornada da SD1



Fonte: Elaborado pela SD1 (2021)

Na figura 5, referente ao mapa da SD1, percebo que os caminhos traçados pela docente não são marcas comuns de um mapa, com estradas e ruas, e não houve uma preocupação em definir prédios físicos dos locais por onde passou durante o percurso educacional. Houve uma necessidade maior em escrever detalhes do processo, mesmo sabendo que teria a narrativa falada para explicar tudo. O caminho de ordem dos acontecimentos foi retratado em setas e números. Observando tais setas e números, noto algumas interrupções de linhas, de um seguimento a outro, o que foi destacada na fala da docente ao relatar algumas paradas no processo educacional que teve em sua trajetória; há também cruzamento de linhas no desenho, que também foi percebido na fala quando a docente relatou retorno a alguns locais em que estudou e/ou lecionou.

Outro fator interessante de observar é que além de não haver o desenho dos locais de forma física, com delimitação de prédios ou de estradas, também há uma preocupação com o interior dos locais. Ela tenta retratar a disposição das bancas nas salas de aula e isso é confirmado em sua narrativa quando destaca que fez uma parada nos estudos por problemas pessoais (variável subjetiva), mas também por incompatibilidade com o ambiente e metodologia usada no curso e que ao retornar aos estudos, encontra uma ambientação e um currículo mais atrativo, modificado. Percebo que a metodologia, o currículo, o ambiente e a metodologia usada nas aulas foram pontos de destaque para o envolvimento da docente nas práticas observadas nesses fatores internos das instituições por onde passou como estudante e como professora.

Para a SD1, o caminho e o lugar físico tiveram menos impacto em sua trajetória. O processo foi mais relevante para ela, por isso a necessidade em explicar com texto mesmo dentro do mapa desenhado. Fatores físicos externos das instituições foram menos importantes para ela do que os fatores internos como ambiente de aprendizagem, metodologia, modelos e disposição das bancas, currículos apresentados e isso já tinha destaque mesmo em seu processo de estudo para docência. O nível de ensino também fez diferencial em sua jornada quando a docente se percebeu desmotivada em ensinar a crianças, sendo esse ponto destacado em sua narrativa falada em vários momentos.

Considerando a escala de engajamento docente (ETS) como base teórica para analisar a narrativa falada, passando pelos processos de desmontagem do texto falado que foi transcrito por completo, passando pela unitarização, buscando

nas unidades de sentido, as palavras-chave, consegui fazer uma breve categorização mostrada no quadro 10 a seguir. Utilizo categorias *a priori*, provenientes da ETS, que foram relacionadas de acordo com as dimensões de tal escala.

Quadro 10 - Análise de dados da narrativa da SD1 por categorias *a priori* da ETS (continua)

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa da SD1	Interpretação
Engajamento Cognitivo	“Procuro fazer as coisas pelos caminhos que a teoria me leva.” “A formação nunca vai acabar, mesmos quando eu me aposentar eu acredito que não vou parar de aprender porque minha formação profissional tá muito ligada à minha formação enquanto sujeito, enquanto gente.” “Tudo que eu leio, que eu defendo eu procuro fazer como falo nas aulas, como aprendo e como ensino.”	Há uma energia sempre positiva no que a docente relaciona como atividades relacionadas a docência. A intensidade é sempre apresentada no conjunto das ações e percepções entre seu papel como educadora e a aprendizagem dos estudantes.
Engajamento Emocional	“Tudo que eu faço é com muito amor.” “Desde que comecei a dar aula aos adolescentes e depois na Faculdade, passei a me sentir realizada.” “Eu me sentia muito bem em trabalhar lá.” “Eu não me sentia bem naquele lugar.”	Em seu percurso narrativo do mapeamento feito as emoções ficam muito claras quando a SD1 deixa certos ambientes profissionais em busca do que lhe deixa feliz. Ao não se sentir bem em algum ambiente, há a busca por uma mudança para se sentir confortável e talvez assim não perder o sentimento de amor que a envolve na profissão.
Engajamento social – com colegas	“Não gostava das pessoas... não me enturmei com os professores.” “Fiz amizade com os colegas, passava o sábado lá, o dia inteiro por lá, tínhamos um grupo que gostava de estar lá.” “A gente tinha um grupo muito forte, um grupo unido que tínhamos confiança no grupo.” “Tudo que a gente fazia a gente fazia junto. A gente combinava.” “Eu percebi que entre os colegas... é uma relação muito complicada, muitos egos, você tem uma pessoa que confia muito aí uma lapada, passa a confiar em outra pessoa e outra lapada.”	Também em sua trajetória profissional docente, a SD1 não permite que seu engajamento dependa da relação social com os colegas. Ela demonstrou segurança quando a essa relação, mas fica claro que há uma influência no ambiente de trabalho mesmo assim e muitas vezes termina sendo motivo para uma tentativa de mudança para manter o sentimento de bem-estar no trabalho.

Quadro 10 - Análise de dados da narrativa da SD1 por categorias *a priori* da ETS (conclusão)

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa da SD1	Interpretação
Engajamento social – com os estudantes	“A minha maior fonte de formação é estar com meus alunos.” “Por isso que gosto de ter tantos (alunos) “Cada um deles trabalha com tanta coisa diferente” “Vou me alimentando com isso, aprendo mais com meus alunos do que com os cursos que eu sempre faço.” “Eu gostava de estar com os meninos.” “Sempre gostei de trabalhar com estudantes do interior e estou resgatando isso em Caruaru.” “Mas depois de um tempo eu passei a dirigir a minha energia pra os meus alunos.”	De acordo com as falas e com os desenhos no mapa, a relação com os estudantes é o fator que mais influencia no engajamento da SD1. A mudança de emprego no início de sua trajetória se deu principalmente por uma não identificação com o nível dos estudantes, no caso, o infantil. A partir do momento que a docente se identificou com o público estudantil, a relação é tida como essencial até mesmo para manter o equilíbrio em outras dimensões como relação com colegas e até fatores internos e externos que aparecem em outras análises desse mesmo <i>corpus</i> piloto.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Observando de forma mais aprofundada o quadro 10, quando a SD1 afirma “Procuro fazer as coisas pelos caminhos que a teoria me leva” relaciono tal fala com um dos descritivos da Dimensão Cognitiva que Nascimento (2021) relaciona com a Escala de Engajamento Docente (ETS), com base em Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) que diz: “busco informações atualizadas sobre a minha área de atuação para trazer como exemplos em sala de aula” e tal dimensão é ainda mais explorada na fala da SD1 quando confirma: “Tudo que eu leio, que eu defendo, eu procuro fazer como falo nas aulas, como aprendo e como ensino.” Percebo então que a SD1 apresenta indícios forte de um engajamento positivo na dimensão cognitiva.

Já sobre a dimensão emocional, a SD1 deixa bem claro o amor que sente em ensinar e o quanto o sentimento de bem-estar é importante para sua trajetória docente. Quando ela não se sentiu feliz em trabalhar com um determinado nível de ensino e pelos problemas sociais enfrentados, tanto com o contato com os estudantes, quanto com o contato com os colegas, ela deixou aquela situação que inclusive apresentava certa estabilidade profissional naquele momento. Isso tudo só

confirma o que Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) na dimensão emocional da escala que envolve inclusive parte física (de energia) e emocional (sentimentos), quando eles deixam em apenas uma dimensão os componentes iniciais de dimensões físicas e emocionais. Nas falas da SD1 percebo que tais fatores realmente se complementam e se misturam fazendo-a desistir de um ambiente de trabalho por demandar muito mais cansaço físico e mental. Com a docência em ensino superior, a SD1 se mostra engajada emocionalmente com seu contexto e com todas as outras dimensões da ETS.

A dimensão que mais influencia o engajamento da SD1 é a do engajamento social, tanto com colegas de trabalho quanto com os estudantes, sendo o peso do estudante ainda maior como influência de suas escolhas e de seu percurso docente. De acordo com Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) o engajamento dependente da relação com os estudantes é aquela em o docente se conecta bem com eles. Nas falas da SD1 percebo o quanto esse item é importante durante toda sua trajetória docente. A escolha inclusive pela Docência Universitária se deu por essa relação com os estudantes e percebo inclusive que todas as dimensões da ETS estão presentes em suas falas quanto trata do docente em sua vida. Ela se engaja cognitivamente em busca do melhor para seus estudantes e que a maior fonte de formação dela vem dos estudantes, ela se engaja emocionalmente quando afirma amar o que faz e gosta de ter muitos alunos e se engajar socialmente com os colegas de profissão nem sempre afeta a relação que tem com os estudantes. Assim, o engajamento mais recorrente da SD1 é mesmo em relação ao envolvimento social com os estudantes.

Como apontado no quadro 10, é importante fazer uma análise dos dados com as dimensões da ETS, no entanto, somente tal categorização como *a priori* não é suficiente para englobar tudo que envolve o *corpus* dessa pesquisa piloto. Há fatores internos e externos que precisam ser destacados, categorizados e analisados para responder ao objetivo específico abordado com esse instrumento de coleta. Para isso, apresento o quadro 11.

Quadro 11 - Fatores internos e externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD1.

Fatores Internos	Fatores Externos
Disposição das bancas na sala de aula	Família
Metodologias Usadas	
Pessoas – relações	
Níveis de ensino	

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

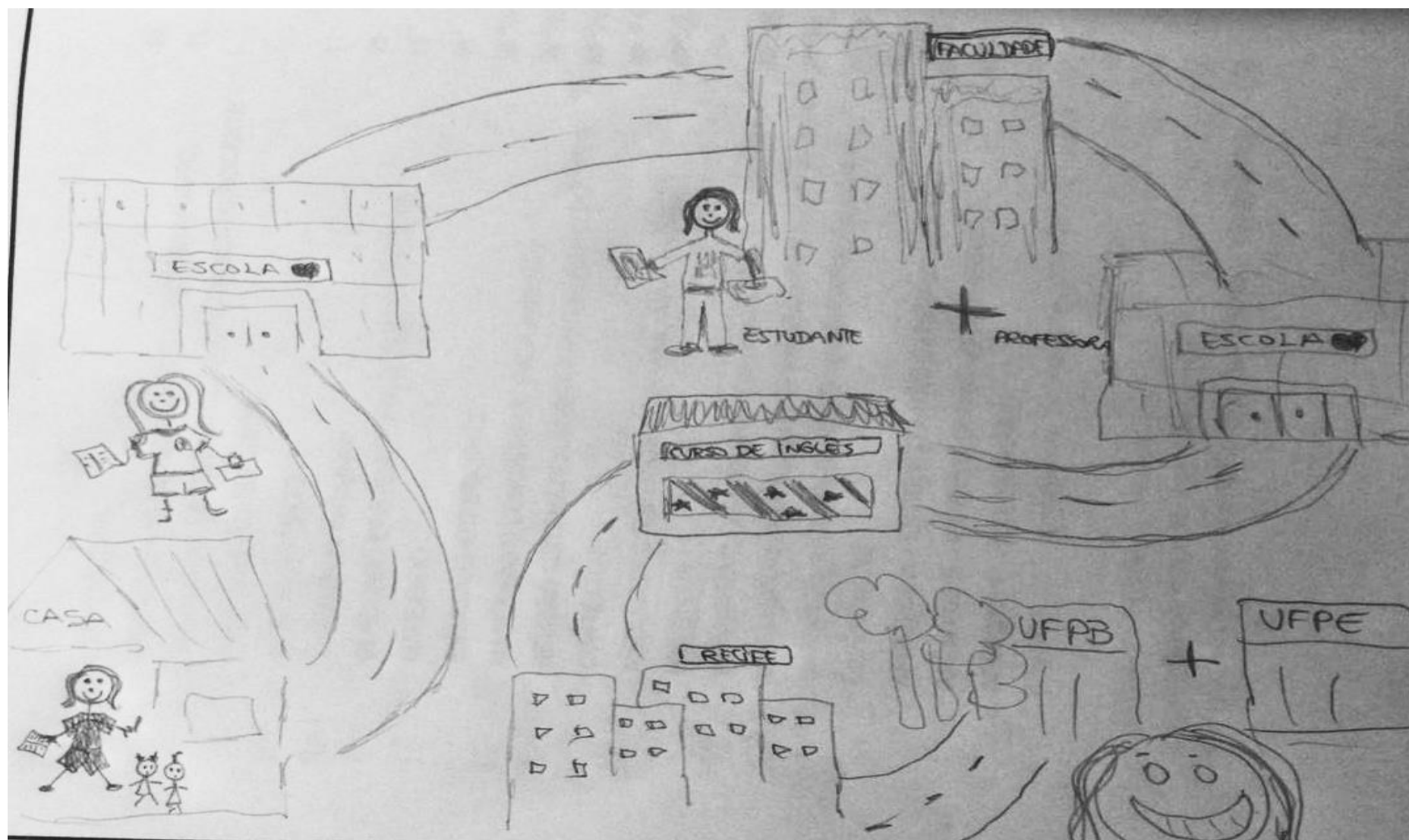
Analizando tanto a parte do mapa quanto a narrativa falada, percebo que foram poucos os destaques colocados pela SD1 como influência de engajamento em sua trajetória como docente do ensino superior. Houve uma preocupação muito maior com as **metodologias usadas** nas aulas, isso fica claro desde o período em que a docente estudava nos cursos de pedagogia, as **pessoas** também tiveram grande destaque em suas falas como professores que marcaram positivamente ou negativamente sua trajetória, colegas com que trabalhou e estudantes. A **família** sempre foi um fator que influenciou sua trajetória de retomada no caminho da docência, foi também muito citada desde a infância como parte importante na construção e evolução da trajetória educacional da SD1. Os **níveis de ensino** foram importantes para a escolha do ensino superior como objetivo de nível de ensino. A SD1 não se identificou com o público do Ensino Infantil, com o ensino das crianças e percebeu que seu público principal ideal seria o adulto e foi daí que surgiu a busca por fazer mestrado e doutorado, para chegar nesse nível de ensino. Tal constatação confirma a importância desse instrumento de coleta para dar conta de entendermos o percurso acadêmico dos sujeitos e traçarmos os fatores que podem influenciar ou não no engajamento de tais profissionais docentes do ensino superior.

Um fator interno que chamou a atenção foi a da **disposição das bancas nas salas de aula** tanto como estudante quanto como professora que teve destaque para a SD1 no desenho e na fala. Fatores físicos externos como prédios, tamanhos das salas, equipamentos usados foram pouco ou quase nem citados ou desenhados, mas os modelos de disposição das bancas nas salas vêm em seu desenho e são destacados na narrativa falada quando a docente já sentia estranhamento em estudar com bancas uma atrás das outras (modelo que chamamos de tradicional) no curso de pedagogia de sua primeira tentativa em ser professora. Depois há o destaque que na volta à Universidade para continuar o curso, as bancas já se encontram com disposições diferentes e ao entrar como

professora da UFPE há novamente o destaque das bancas em várias disposições, que condiz com a preocupação da docente em trabalhar em ambientes mais autônomos e abertos para desenvolver um trabalho voltado para a aprendizagem de seus estudantes.

Vejamos um pouco da figura 6 com o mapeamento da SD2 e depois parto para análise desses dados e da narrativa falada da docente.

Figura 6 - Mapa da jornada da SD2



Fonte: Elaborado pela SD2 (2021)

A SD2 fez um desenho com muitos detalhes de caminho em formato de estrada e percurso bem destacado e expôs os detalhes físicos dos prédios por onde passou e houve pouca informação escrita, com destaque para o modelo de nomear os prédios físicos apresentados no desenho. A docente se coloca no desenho, sempre com uma carinha feliz e aparenta não se preocupar tanto com fatores internos dos prédios, o que é reforçado na narrativa falada quando em nenhum momento a disposição das bancas, os equipamentos, ou mesmo o tamanho das salas ou das escolas e universidades por onde passou, tiveram algum destaque.

Quadro 12 - Análise de dados da narrativa da SD2 por categorias *a priori* da ETS (continua)

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa da SD1	Interpretação
Engajamento Cognitivo	“[...] Sempre tentando fazer o melhor né me doando em todos os aspectos.” “É tanto que quando eu entrei aqui e fiz logo pesquisa, extensão e perguntei pode fazer o que? Então vamos lá, então quero fazer tudo, eu quero conseguir né englobar tudo aí para aprender sobre tudo então.”	A docente mostra pouco relato desse engajamento mais cognitivo e quando fala, há sempre uma ligação com a dimensão emocional. Por vivenciar a atividade do ensino desde criança, quando brincava de ser professora com as bonecas, e chegando a exercer a docência no primeiro período de entrada na faculdade de Letras, a questão do “[...] esforço mental que o docente faz ao planejar e realizar suas aulas [...]” (NASCIMENTO, 2021, p.38) aparenta não precisar de destaque nas falas da SD2. É como se essa parte do processo de ensino fosse muito tranquilo para ela ou não tivesse grande influência em seu engajamento.
Engajamento Emocional	“Sempre estive muito bem em todas as escolas que eu trabalhei.” “Foi tudo meio que por mim mesmo assim, por paixão” “É realmente apaixonante para mim ensinar.” “Sempre nesse nessa felicidade [...]” “Eu me encontrei no IF.”	Já o engajamento emocional se mostrou o mais presente na narrativa falada da SD2. Tudo girava em torno dessa paixão por ensinar, dessa paixão pelos locais que passou em sua trajetória escolar e universitária até chegar nos locais em que ensinou. Tudo sempre tinha uma conotação “[...] ao estado afetivo do docente com suas aulas. (NASCIMENTO, 2021, p. 38).

Quadro 12 - Análise de dados da narrativa da SD2 por categorias *a priori* da ETS (conclusão)

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa da SD1	Interpretação
Engajamento social – com colegas	“Eu tenho um grupo muito bom lá também de trabalho. Eu sempre me identifiquei muito bem nos grupos que passei, nas escolas que trabalhei. Sempre me identifiquei com os grupos. Eu sempre fiz grupos sabe, para trabalhar junto, para fazer intercâmbio de conhecimento, para fazer projeto junto.”	A SD2 trata da dimensão social com os colegas poucas vezes em sua fala e não houve nenhuma forma de desengajamento ou de mudança de local de trabalho por problemas relacionados aos colegas de trabalho. E não quer dizer que ela não teve problemas de convivência. Ao relatar um problema com um coordenador que “pegava no seu pé” numa primeira escola privada que lecionou, a SD1 foi bem enfática em dizer que continuou na instituição por 15 anos, mesmo com esse problema com um superior no trabalho. Tal fato pode ser explicado porque segundo a SD2, ela sempre teve bons grupos de trabalho em todas as escolas que lecionou. Talvez tais grupos foram suficientes para assegurarmos que houve sim engajamento social com colegas e que essa rede de apoio talvez tenha sido motivo de sua continuação na escola.
Engajamento social – com os estudantes	“O IF me deu uma liberdade de poder trabalhar com o estudante da maneira que eu acho que é o correto.”	A questão da dimensão social com os estudantes foi outro fator pouco apresentado como influência de possível desengajamento uma vez que a SD2, apesar de também não ter tido muita aproximação com os estudantes em algumas escolas, não a impediu de continuar seu engajamento com as atividades escolares. Somente a instituição atual lhe ofereceu condições de trabalho mais completas diante do que ela acredita ser o ideal para desenvolver um trabalho docente no modelo em que acredita, mas nas outras instituições, mesmo tendo episódios negativos com outros professores e alunos, não a desengajou ou diminuiu o engajamento emocional que sempre foi o mais forte em sua narrativa falada.

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

De acordo com a análise apresentada no quadro 12, da SD2, observo que a docente tem uma dimensão emocional muito forte de influência para seu engajamento como docente do ensino superior. Por já ter passado por vários contextos escolares diferentes (rede privada, rede pública estadual, rede pública federal e até escola livre de línguas), e por ter vivenciado de forma também distinta as dimensões de engajamento presentes na ETS, posso afirmar que a docente se engaja principalmente por seu apego emocional para com o ato de ensinar.

O ser docente da SD2 tem muitas variáveis subjetivas que transformaram a docência em um ato que envolve muito amor, muita gratidão, muito envolvimento emocional com todos os aspectos do ser docente. A identidade profissional da SD1 muito se mistura com sua identidade pessoal, toda sua profissionalização girou em torno do se reconhecer desde sempre como docente. Como bem afirmam Pimenta e Anastasiou (2020, p.76) “A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado.”

Traço ainda, mesmo que superficialmente, para dar conta de uma análise parcial para os dados piloto dessa pesquisa, um quadro da SD2 referente aos fatores internos e externos que pude perceber como influentes em seu processo de engajamento ou não, em determinados contextos.

Quadro 13 - Fatores internos e externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD2.

Fatores Internos	Fatores Externos
Autonomia para ensinar	Estabilidade financeira
Autonomia dos estudantes em seu processo de aprendizagem	Estabilidade de carreira docente
Desvalorização financeira	Fatores familiares
Rede de ensino (privada x pública)	Sonhos

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Os fatores internos de destaque para o engajamento da SD2, como mostra o quadro 13, tiveram relação primeiramente com a **autonomia** tanto para ensinar quanto para com os estudantes em relação as suas aprendizagens. A docente destaca que o motivo para mudança de contexto escolar de ensino, saiu de escolas particulares para escolas públicas, se deu principalmente por essa busca pela autonomia em seu método de ensino, em busca da autonomia dos estudantes em

seu processo de aprendizagem. Observa-se bem esse contexto em uma de suas falas: “se eu fosse dizer o local que eu teria o conjunto né de um grupo legal de trabalhar, dos estudantes empenhados e dessa liberdade de trabalhar com eles realmente continuaria no IF.” Ela volta a falar na autonomia ou na falta dela quando cita as escolas que deixou e os problemas que enfrentava com o controle extremo que exerciam nas aulas, nas posturas dos estudantes e na limitação em trabalhar no modelo exclusivo que a escola ditava. Isso se percebe como outro fator interno evidente que é a dos contextos de **rede** privada versus rede pública. Para a SD2, a rede pública de ensino sempre lhe forneceu o ambiente mais favorável para colocar essa autonomia que tanto buscava, em prática.

Como fator também citado e ainda interno há a **desvalorização financeira**. Apensar de não ter sido um fator de desengajamento, o fator salarial também influenciou na decisão de deixar alguma escola privada, por descaso com o valor pago, mesmo mudando para uma escola pública que pagaria menos que a escola abandonada naquele momento. A mudança final para a rede federal também foi por um quantitativo menos salarial, mas a busca por autonomia, por **estabilidade** e por uma qualidade melhor de vida, com a diminuição de vários locais por um só, confirma que o salário em si não era o único fator de engajamento, mas talvez uma falta de reconhecimento dentro das instituições privadas.

Como fatores externos, ainda no quadro 13, destaco dois itens de variáveis dependentes bem contextualizadas com o ambiente externo escolar: a **estabilidade financeira** e a **estabilidade da carreira docente**. A estabilidade foi sim fator de busca por situações de concurso tanto no Estado quanto na Rede Federal e a SD2 deixou bem claro que foi uma busca por melhoria de trabalho em geral. E variáveis bem independentes do contexto educacional que foram: **fatores familiares e sonhos**. A SD2 apresenta em vários episódios de sua fala que chegar à docência do ensino superior sempre foi um sonho bem externado em fazer Mestrado e Doutorado, em aprender sobre pesquisa e extensão e em estudar também em um ambiente de pesquisa da rede Federal. Já os fatores familiares foram responsáveis pela mudança de cidade, chegando ao destino de docência no ensino superior.

Concluo que os fatores que engajam tanto a SD1 quanto a SD2 são bem distintos pelo que foi apresentado apenas em um dos instrumentos de coleta de dados, mas há ainda uma lacuna a ser preenchida com os dados dos demais

instrumentos listados neste projeto e que foram usados na próxima fase que se segue.

5.2 O SIGNIFICADO DE ENGAJAMENTO PARA O DOCENTE

O objetivo específico 1 desta tese busca **classificar o significado de engajamento docente para professores de Educação Superior** e para chegar à análise dos dados, fiz entrevista gravada pelo *Google Meet* com alguns questionamentos tipo: a) Para você, o que é engajamento? b) E em relação ao seu trabalho, o que seria engajamento docente?

De acordo com a ATD, segundo Moraes e Galiazzi (2020) após o processo de desconstrução e de unitarização, surgem as unidades de análise que no primeiro momento aqui foram definidas a partir de categorias “*a priori*”. “Quando se conhecem de antemão os grandes temas de análise, as categorias *a priori*, basta separar as unidades de acordo com esses temas ou categorias” MORAES E GALIAZZI, 2020, p.41) e assim segui, categorizando a partir das dimensões de engajamento da ETS segundo Klassen, Yerdelen e Durksen (2013): Engajamento Cognitivo, Engajamento Emocional, Engajamento Social: com os estudantes e Engajamento Social: com os colegas.

Haverá também no resultado desta análise algumas categorias emergentes que surgem durante as fases de unitarização e consequente categorização. Como afirmam Moraes e Galiazzi (2020, p.41): “uma pesquisa, entretanto, também pode pretender construir as categorias, a partir da análise.” Nesta pesquisa, mais especificamente na busca de responder ao objetivo específico 1 desta tese, selecionei algumas categorias emergentes como será mostrado no decorrer deste tópico.

5.2.1 Engajamento Cognitivo

Sabendo que o engajamento cognitivo, segundo Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) surge do esforço mental que o docente aciona para realizar seu planejamento de aula em busca da aprendizagem do estudante e que de acordo com a escala, envolve esforço em dar o melhor para um bom desempenho, se jogando no

trabalho, prestando muita atenção no que faz e trabalhando com intensidade, surge o quadro 14 que resume esta categoria a priori dentro da análise realizada até aqui.

Quadro 14 - O Engajamento Cognitivo em mapeamento classificatório (continua)

Sujeito	Transcrição da entrevista	Interpretação
SD3	“[...] É você adotar uma postura de funil, então você se abre para o amplo, seleciona aquilo que combina com você.” “Então é mais me adaptar para tudo aquilo que eu tenho uma oportunidade.” “É me engajar para aprender coisas novas, atribuir coisas novas aquilo que eu já faço” “Então quando eu me abro para o novo, eu consigo me engajar porque eu consigo aprender coisas novas.”	A SD3 aponta o esforço mental em busca de novos conhecimentos como base de significado para engajamento docente. Segundo ela, o engajamento docente depende desse “estar aberto” para receber novas informações e assim estar preparado(a) para as mudanças que a evolução por si só já traz. O engajamento seria então resultado do aprender coisas novas e assim estar disposto(a) a seguir nesse caminho de mudança constante.
SD4	“O papel do professor é justamente esse engajamento mobilizando os estudantes para aprenderem.” “Quando eu abro para a educação esse engajamento, eu trago no sentido de provocar, tirar o aluno da zona de conforto e provocá-lo, através de metodologias, de didáticas, da forma como o professor interage, mas provocar uma mudança e essa mudança entendo que é justamente quando o aluno aprende.” “Sou uma professora engajada no sentido de estar procurando estudar, estar procurando saber o que acontece no mundo, estar me posicionando inclusive politicamente, de ter uma relação aberta com os estudantes, de ter a base teórica e científica para discutir com os estudantes.”	A SD4 também traz o engajamento cognitivo muito forte em sua fala e inclusive apresenta tudo isso relacionado diretamente com Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) quando representa claramente o esforço mental que o docente precisa fazer em busca da aprendizagem do estudante. A docente ainda ratifica toda sua fala ao afirmar se sentir sim engajada e que esse sentimento parte muito deste contexto cognitivo de esforço mental para estar sempre atualizada e preparada para a relação de ensino e aprendizagem que vai desenvolver com os estudantes.

Quadro 14 - O Engajamento Cognitivo em mapeamento classificatório (conclusão)

Sujeito	Transcrição da entrevista	Interpretação
SD5	“Acho importante a gente se engajar, enquanto professor, e buscar objetivos com os alunos. Acho que o nosso principal objetivo está na ascensão dos alunos, nas conquistas dos alunos também, isso faz parte do nosso trabalho do corpo docente.”	O SD5 faz também uma relação direta entre o aprendizado dos estudantes e sua busca profissional para engajar-se. O engajamento como uma busca de alcançar um objetivo e no caso do docente, o objetivo estaria relacionado ao aprendizado e sucesso dos estudantes. Assim, noto mais uma relação de engajamento cognitivo nessa fala do SD5.
SD6	“Meu engajamento se dá por uma busca do aperfeiçoamento, de não me satisfazer só com o que tá aqui em termos de conhecimento.” “Meu engajamento se dá por essa busca de aperfeiçoamento, atualização e conhecimento.” “Engajamento vem quando você consegue ir além, consegue despertar algo além da sua experiência, além do que é conteúdo de sala de aula e você consegue despertar no aluno o interesse além da formação técnica, mas também da formação do mundo, da percepção de mundo.” “É você conseguir despertar no estudante uma coisa que vai além da sua formação e que ajude ele a se perceber como um agente no mundo.”	A SD6 é outra docente que reafirma a importância de se aperfeiçoar para gerar uma aprendizagem de qualidade para seu estudante. Ela aponta a dinâmica de se manter atualizada e de fazer todo esse esforço mental apontado por Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) para atingir um objetivo maior que é do estudante aprender mais do que somente conteúdos técnicos. É você se esforçar para ampliar os horizontes dos estudantes em questão de conhecimento.
SD7	“É você ter uma entrega total com aquilo que você está se propondo a fazer.”	O SD7, ao afirmar que o engajamento envolve uma entrega total, adiciona aí o esforço cognitivo que precisa realizar para realizar suas tarefas que se propõe a fazer.
SD8	-	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

De acordo com o levantamento realizado com a ATD, quatro, dos seis sujeitos docentes, fizeram uma relação bem direta do engajamento com o esforço cognitivo de buscar aperfeiçoamento, de se organizar e de se alinhar a práticas em busca dos melhores resultados de aprendizagem dos estudantes. Um dos docentes relaciona o esforço como total e aí faço a análise de que ele considera a parte cognitiva dentro

de sua relação com engajamento, mesmo tendo outros aspectos mais claros e delimitados nesse contexto, ficando a parte cognitiva mais ofuscada em suas falas. A docente que não apresentou indicações em engajamento cognitivo, tem respostas mais voltadas para outras categorias como apresento no decorrer desta parte da tese. Essa ausência de respostas com destaque no engajamento cognitivo não quer dizer que a docente não se engaje cognitivamente em suas atividades do trabalho docente, mas talvez tal perspectiva não seja relevante para sua definição de engajamento no momento.

Destaco que este tópico busca classificar o significado de engajamento docente diante das respostas apresentadas pelos sujeitos para algumas perguntas específicas já elencadas no início do tópico. A partir do que eles definem como engajamento e engajamento docente, há então a análise e a classificação que segue em construção.

5.2.2 Engajamento Emocional

Partindo do pressuposto defendido por Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) de que engajamento emocional envolve aspectos físicos e afetivos relacionados a aula com destaque para sentir-se animado e feliz ao ensinar e até achando o ato de ensinar algo divertido e amoroso, partimos para os detalhes apresentados pelos sujeitos docentes no quadro 15 a seguir.

Quadro 15 - O Engajamento Emocional em mapeamento classificatório (continua)

Sujeito	Transcrição da entrevista	Interpretação
SD3	-	-
SD4	-	-
SD5	-	-
SD6	“Eu diria que meu engajamento também surge de uma relação amorosa em sala de aula.”	Neste ponto, a SD6 acredita no aspecto afetivo do engajamento, principalmente no que diz respeito à relação que tem em sala de aula e, mais especificamente, na relação com o estudante. Mas o aspecto amoroso de estar em sala de aula aponta sim para o engajamento emocional.

Quadro 15 - O Engajamento Emocional em mapeamento classificatório (conclusão)

Sujeito	Transcrição da entrevista	Interpretação
SD7	“O engajamento é, na minha leitura, uma relação de paixão que você tá fazendo algo porque você tem um objetivo com aquilo, mas que você tem um comprometimento maior, vai além daquela obrigação formal.”	Com esta fala, o SD7 deixa clara a relação que faz entre engajamento docente e engajamento emocional. Para ele, a palavra paixão resume bem o fator emocional e a relação afetiva e de prazer que o trabalho docente precisa proporcionar além do simples fato de fazer pelo fazer.
SD8	“Eu sempre digo a meus alunos que nós vamos trabalhar os melhores dias das nossas vidas, nesses melhores horários de nossos dias e os melhores anos, então a gente tem que gostar do que a gente faz.”	Ao fazer uma fala que reproduz em sala para seus estudantes, a SD8 enfatiza sua postura de afeto diante do trabalho e isso se reafirma ciclicamente durante toda sua fala com as palavras: melhores (repetida 3x e gostar de).

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Mais uma vez, nem todos os professores sujeitos da pesquisa fizeram uso de uma categoria por completo. No caso do engajamento emocional, metade traz em algum momento a fala que condiz com tal categoria e a outra metade não destaca para esta resposta de pesquisa para este tipo de engajamento. A relação de engajamento emocional surge então com destaque para relação amorosa em sala de aula, relação de paixão e o gostar do que faz como elementos classificatórios desta categoria para com o engajamento docente.

5.2.3 Engajamento Social: com os estudantes

Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) defendem que o engajamento social: com os estudantes tem a ver com a preocupação que o professor pode ter para com os seus alunos e alunas com aspectos da ETS sobre demonstração de carinho com os estudantes, saber dos sentimentos deles, se preocupar com os problemas deles e mostrar empatia por eles. Esta categoria retirada da ETS através da ATD segue agora com suas relações dentro do *corpus* selecionado das perguntas sobre engajamento e engajamento docente retirados da entrevista com os Sujeitos Docentes.

Quadro 16 - O Engajamento Social com os estudantes em mapeamento classificatório (continua)

Sujeito	Transcrição da entrevista	Interpretação
SD3	“Quanto mais a gente acredita que pode fazer a diferença na vida daquelas pessoas, mais a gente consegue se engajar e fazer com que eles se motivem.”	Com esta fala, a SD3 traz a preocupação que tem com o estudante, a preocupação em motivar este estudante e quando fala de fazer a diferença na vida deles. Tudo isso se configura como engajamento social: convívio com os estudantes, de acordo com Klassen, Yerdelen e Durksen (2013).
SD4	“Engajamento também no sentido da relação professor-aluno (...) para o professor se sentir engajado ele precisa fomentar esse desejo para os alunos, o desejo de aprender, o desejo de participar e uma das formas pra isso é usando a motivação para que os alunos sejam ativos no processo.”	Há claramente uma preocupação da SD4 com a motivação dos estudantes em sala de aula e a vontade de torná-los ativos no processo de aprendizagem.
SD5	“Engajamento é também buscar objetivos com os alunos.”	Nesta fala, o SD5 aponta o engajamento social com foco no convívio com o estudante ao levantar a necessidade de se traçar objetivo juntamente com os estudantes, o que traz a questão da preocupação com os estudantes para um patamar de grande evidência neste ponto.
SD6	“A minha construção identitária não está somente no saber pelo saber, mas pela relação de me ver como professora a partir da minha relação com meus alunos, por isso meu engajamento se dá através do aperfeiçoamento.” “Uma relação respeitosa e amorosa com os meus alunos, eu acredito que engajamento é essa preocupação de eu estar sempre atualizando e não me perder do respeito e de uma relação amorosa, eu tento construir realmente uma relação amorosa com os meus estudantes.”	A SD6 tem uma preocupação com a relação que desenvolve para com seus estudantes. Essa preocupação com a relação em si se reflete no todo quando vimos que a docente busca um aperfeiçoamento para chegar nessa relação de saber e de amor com seus estudantes. Há claramente uma preocupação com o estudante em sala de aula.

Quadro 16 - O Engajamento Social com os estudantes em mapeamento classificatório (conclusão)

Sujeito	Transcrição da entrevista	Interpretação
SD7	“Quando eu começo a ter essa relação com meu estudante de preocupação com o crescimento deles, de torcer por eles e de fazer talvez mais do que é minha obrigação para que eles possam ter esse crescimento, eu acho que isso é engajamento.”	O SD7 claramente define engajamento dentro da perspectiva de uma relação com o estudante. Ele destaca inclusive a empatia e a preocupação com os alunos que é exatamente o que defendem Klassen, Yerdelen e Durksen (2013).
SD8	“Eu sempre digo a meus alunos que nós vamos trabalhar os melhores dias das nossas vidas, nesses melhores horários de nossos dias e os melhores anos, então a gente tem que gostar do que a gente faz.”	Nesta mesma fala da SD8, ela deixa clara sua preocupação com os estudantes em tentar passar o melhor para eles. Há uma preocupação com o bem-estar dos estudantes, com o desenvolvimento profissional que eles irão levar em suas aulas e como tudo pode afetar o futuro profissional deles.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

Nesta categoria específica de engajamento social da relação com os estudantes, como mostra o quadro 16, todos os sujeitos apresentaram sinais de estarem relacionando engajamento com essa relação direta com os estudantes. Em suas constatações do que seja engajamento e engajamento docente, os sujeitos destacam características dentro desta categoria como: fazer a diferença na vida dos estudantes, fomentar desejos nos alunos, buscar objetivos juntos com os alunos, preocupação com a atualização dos estudantes numa relação respeitosa e amorosa, preocupação com o crescimento dos estudantes, fazer e mostrar o melhor ao estudante.

5.2.4 Engajamento Social: com os colegas

Seguindo a dimensão da ETS segundo Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) de engajamento social de convívio com os colegas como processo de interação e de relação que cada docente desenvolve com os colegas de trabalho destacamos aspectos de: se conectar bem, se empenhar para ajudar, valorizar a relação e se preocupar com os problemas com o colega na instituição que lecionam juntos.

Assim, diante da análise realizada, apresento o quadro 17 com o mapeamento inicial classificatório desta categoria.

Quadro 17 - O Engajamento Social com os colegas, em mapeamento classificatório

Sujeito	Transcrição da entrevista	Interpretação
SD3	-	-
SD4	-	-
SD5	-	-
SD6	-	-
SD7	-	-
SD8	“Acho que engajamento docente parte de não existir uma competitividade, de não existir uma questão de eu produzo mais, eu produzo menos, é o tempero de cada um, que soma.”	Nesta fala da SD8, há percepção clara de que o engajamento surge da relação com os pares, com os colegas de trabalho, numa busca de troca e não de competição. Há uma fala voltada para o destaque das relações entre colegas de trabalho.

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

De acordo com o levantamento realizado de categoria *a priori* para classificação de engajamento segundo os sujeitos da pesquisa, houve uma menor aparição da categoria do engajamento social com os colegas de trabalho. Somente um sujeito apontou este fator da relação com os colegas em destaque, o que levanta preocupação com essa categoria em relação ao que os docentes sujeitos desta pesquisa definem como engajamento. Há outros objetivos e outras ferramentas que complementam o estudo desta categoria e daí sigo analisando como este aspecto vai surgindo e se delimitando nesta tese.

5.2.5 Engajamento político

A primeira categoria emergente que surge dessa parte da análise dos dados é a categoria que classifiquei como engajamento político. Tal categoria não tem base teórica fundamentada dentro dos conceitos e escalas sobre engajamento docente que trago, mas surgiu em falas de dois sujeitos o que chama atenção dentro do processo classificatório que esta etapa apresenta.

Quadro 18 - O Engajamento Político em mapeamento classificatório de categoria emergente.

Sujeito	Transcrição da entrevista
SD3	-
SD4	“Sou uma professora engajada no sentido de (...) estar me posicionando inclusive politicamente (...)”
SD5	-
SD6	“Claro que também tem um engajamento político, eu sou sindicalizada, eu acho que a gente tem muita coisa para lutar e pelo que lutar no ensino público, por ser, por fazer parte de um Instituto, de uma instituição pública. Então tem essa questão do engajamento político também.”
SD7	-
SD8	-

Fonte: Elaborado pela autora (2022)

No quadro 18, trago as falas de dois sujeitos docentes que trazem o engajamento político como fator importante na definição que fazem de engajamento. A SD4 trazendo a questão do posicionamento político e a SD6 trazendo mais detalhes desse engajamento político dentro do ensino superior público com o verbo lutar sendo bem apresentado como sinônimo desse engajamento político apresentado por ela. Chamo a atenção aqui para o fato de a SD4 e a SD6 serem docentes do ensino público federal, sendo a SD4 também atuante no ensino superior em rede privada. Por não terem falado do engajamento político nestas perguntas referentes ao objetivo específico 1, não quer dizer ainda que os demais sujeitos não sejam engajados politicamente ou não acreditem nessa categoria como parte de engajamento. Ainda tem muita análise e muitos resultados nos próximos tópicos para fecharmos sobre essa categoria.

5.2.6 Engajamento como inteireza

Esta categoria é mais uma categoria emergente, que surge da análise dos dados e que foi trazida pela SD8 quando ela fala:

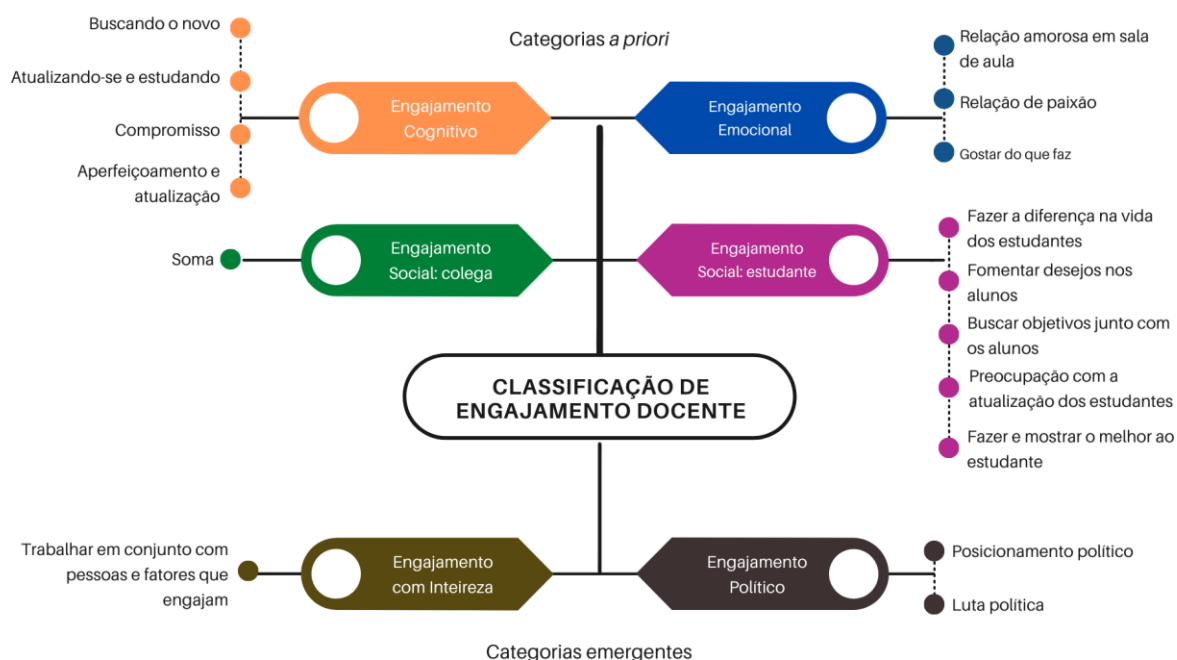
“Engajamento é você estar na inteireza, na sua essência, em que você está ali para somar. É você saber trabalhar em gestão participativa, ter sua fala e fazer o possível para somar. É estar junto com o outros, estar inteiramente engajado dentro de seu trabalho, saber da sua responsabilidade, deixar a par qual a responsabilidade dos alunos, ter a inteireza numa gestão compartilhada com o grupo e não uma coisa isolada.”

A SD8 apresenta o contexto de soma dentro de sua definição de inteireza no engajamento docente e deixa claro em sua fala que as outras categorias de engajamento da ETS estão presentes e são importantes para definir o engajamento docente.

5.2.7 Classificação do significado de engajamento docente segundo os sujeitos da pesquisa

Depois de trazer todas as categorias tanto *a priori* quanto emergentes que surgiram para responder ao objetivo específico 1 desta tese, trago a figura 7 com a classificação do significado de engajamento docente segundo os sujeitos da pesquisa.

Figura 7 - Classificação de engajamento docente segundo os sujeitos da pesquisa



Fonte: A autora (2022)

5.3 FATORES INTERNOS E EXTERNOS QUE INFLUENCIAM O CONTEXTO DA ATUAÇÃO DOCENTE DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Neste tópico, trago a análise dos dados do questionário desenvolvido e aplicado em *Google Forms* e que envolve o objetivo específico 2 de **analisar como fatores internos e externos influenciam o contexto da atuação docente dos participantes da pesquisa**. Para a análise desta ferramenta específica, usei os dados já compilados na própria ferramenta e pontos complementares tratados durante as narrativas dos docentes. Ainda, optei por analisar somente os dados dos seis sujeitos participantes da fase final da pesquisa.

5.3.1 Análise dos fatores internos da atuação docente

Neste tópico, considero fatores internos aqueles que têm a ver com características da instituição em que os sujeitos trabalham, aqueles fatores que influenciam diretamente na instituição em que lecionam no nível superior.

Quadro 19 - Fatores internos do contexto de atuação docente

Sujeito Docente	Rede de Ensino	Tipo de Instituição	Atividade(s) que mais acumula atividade	Preferência de atividades do tripé	Faz parte de grupo de pesquisa
SD3	Privada	Centro Universitário	Ensino e extensão	Ensino, pesquisa e extensão	Não
SD4	Privada	Centro Universitário	Ensino e extensão	Ensino e extensão	Não
SD5	Pública	IF	Ensino	Ensino, pesquisa e extensão	Sim
SD6	Pública	IF	Ensino	Ensino, pesquisa e extensão	Sim
SD7	Pública	IF	Ensino, pesquisa e extensão	Ensino, pesquisa e extensão	Sim
SD8	Pública	IF	Ensino e pesquisa	Ensino, pesquisa e extensão	Sim

Fonte: A autora (2022)

De acordo com o quadro 19, dos seis docentes, quatro ensinam no ensino superior em instituições públicas e somente dois em instituições privadas, no

entanto, a SD4 também trabalhada em uma outra instituição pública além da rede privada, mas não como docente do ensino superior. A maioria dos sujeitos prefere trabalhar com o tripé ensino, pesquisa e extensão, mas fatores internos específicos de cada rede em que trabalham os obrigam a ter uma carga horário maior em apenas um ou dois itens, ficando o ensino um ponto em comum em todos os docentes quando perguntados sobre a atividade que mais acumulam carga horária.

Os sujeitos docentes que lecionam em centros universitários privados têm fatores internos muito parecidos e este fato leva a uma análise de que redes privadas e/ou públicas influenciam em alguns aspectos do engajamento específico, como por exemplo na questão das atividades que envolvem o tripé ensino, pesquisa e extensão. Tanto a SD3 quanto a SD4 apresentam maior atividade em ensino e em extensão e não fazem parte de grupos de pesquisa dentro da instituição que lecionam. Em suas narrativas, ambas já vivenciaram cargos de direção ou coordenação dentro da IES privada e a SD3 ainda se mantém em cargos mesmo continuando com ensino e extensão uma vez que uma das condições que ela mesma coloca para estar em cargo na instituição é não deixar de manter o vínculo com a sala de aula.

Segundo o Decreto nº 5.773/06,

São centros universitários as instituições de ensino superior pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento, que se caracterizam pela excelência do ensino oferecido, comprovada pela qualificação do seu corpo docente e pelas condições de trabalho acadêmico oferecidas à comunidade escolar.

Uma vez que os SD3 e 4 são de Centros Universitários, o tripé ensino, pesquisa e extensão não são aspectos indissociáveis como nas Universidades segundo o decreto já assinalado acima. Isso explica o motivo das docentes estarem com maior carga horária em ensino e extensão. Como afirma Almeida (2012, p.61-61), “No caso da maior parte das instituições particulares, isso está claramente explicitado no contrato empregatício e dos professores nem sequer se espera o exercício de outras atividades acadêmicas como a pesquisa, a extensão ou a gestão.” E a autora ainda complementa dizendo que chega a ser negada assim a possibilidade dos docentes desse contexto de ensino superior em rede privada de

trabalharem com a produção de conhecimento, atividade inclusive importante da vida profissional dos docentes que atuam nesse nível de ensino. (ALMEIDA, 2012)

Os demais sujeitos são de Institutos Federais e apresentam uma variedade de atividades com maior carga horária, sendo o ensino ponto comum entre todos. Na legislação de Ensino Superior, os IF, ainda citados como CEFET, têm em sua descrição no decreto, já assinalado acima, o seguinte: “Os CEFET são instituições de ensino superior pluricurriculares, especializados na oferta de educação tecnológica nos diferentes níveis e modalidades de ensino, caracterizando-se pela atuação prioritária na área tecnológica.” Fica claro que o ensino é prioridade para os Institutos Federais, o que explica a maior carga horária dos professores ainda estar amarrada a essa modalidade.

Uma vez que quase todos os docentes teriam uma preferência em vivenciar o tripé ensino, pesquisa e extensão e as instituições em que lecionam terem características de uma evidência maior em uma ou outra vertente das três possibilidades, talvez o engajamento docente específico em termos de atividade seja condicionado internamente, de acordo com a instituição em si, o que não quer dizer que o docente esteja mais ou menos engajado na atividade em questão, mas que esteja condicionado a se engajar mais em uma ou em outra realidade. Vou analisar os fatores externos e aos poucos vou encaixando na cartografia geral que faço de engajamento docente a partir de todos os contextos que estamos relacionando em cada item de análise de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa.

5.3.2 Análise dos fatores externos da atuação docente

Como fatores externos, considero todas as características que estão fora do entorno das instituições em que os sujeitos lecionam, seja de base institucional, política ou até mesmo pessoal. Tudo que estiver fora do âmbito da instituição interna entra como fator externo, isso inclui dados pessoais e dados gerais de cada docente.

Quadro 20 - Fatores externos do contexto de atuação docente

Sujeito Docente	Formação docente	Nível maior acadêmico	Afiliação com sindicato	Redes de Ensino que já passou
SD3	Bacharelado	Mestrado completo	Sim	Privada
SD4	Licenciatura	Doutorado completo	Não	Privada e Pública
SD5	Licenciatura e Bacharelado	Doutorado completo	Não	Privada e Pública
SD6	Bacharelado	Doutorado completo	Sim	Privada e Pública
SD7	Bacharelado	Doutorado em andamento	Não	Privada e Pública
SD8	Bacharelado	Mestrado completo	Sim	Privada e Pública

Fonte: A autora (2022)

Neste quadro 20, analiso alguns fatores do questionário que fogem do limite interno de cada instituição em que os sujeitos lecionam. Dos seis sujeitos, somente dois fizeram licenciatura, e cinco fizeram bacharelado, ou seja, a maioria não teve no curso de formação superior, uma formação docente curricular como os cursos de licenciatura tem. Este fato é inclusive apontado por Pimenta e Anastasiou (2020) ao já evidenciarem que há um maior número de profissionais de várias áreas ensinando no ensino superior em comparação a uma minoria de licenciados nesse mesmo contexto educacional. Tal fato não levou os sujeitos a uma acomodação quanto a essa busca por mais formação na área de educação e a maioria já tem ou está terminando o doutorado.

Nem todos os docentes são sindicalizados, o que não influencia no engajamento político que podem apresentar em suas instituições. Na própria classificação realizada no item anterior do capítulo mostra que os docentes que comentam explicitamente em participação e preocupação com posicionamento político têm realidades diferentes na questão de participarem de sindicato ou não da categoria em que atuam. SD4 não filiada ao sindicato e SD6 é, no entanto, ambas tratam de questões de engajamento político ao conceituarem engajamento de acordo com o quadro 18 do item anterior. Ainda, nos próximos itens de análise, encontro o engajamento político na narrativa de quase todos os sujeitos da pesquisa, então o fator de associação ou não em sindicato da categoria não tem influência direta no engajamento dos sujeitos aqui analisados.

Outro fator interessante é que todos os sujeitos têm ou tiveram experiência em instituições do setor privado e há um fator de cobrança muito grande em tal modelo de rede em que o docente precisa estar sempre sendo avaliado e testado. A maioria que está no ensino público deixou a rede privada ao passar em concurso público, outro fator interessante que a maioria relatou que foi essa busca por uma estabilidade principalmente financeira e uma segurança de emprego que a rede privada não apresenta. Destaco ainda que a SD4 apesar de ensinar em instituição privada, tem vínculo em rede pública também, não como docente, mas como pedagoga (cargo administrativo), então o item instabilidade de cargo público teve um destaque em quase todas as narrativas dos SD. O fato de todos terem passado por redes privadas me chama atenção para o engajamento. Acredito que a passagem por uma rede privada e essa busca por um concurso deixam o docente mais engajado em seu processo de estudo, de aspectos gerais externos como análise financeira de sua profissão, questão de ascensão social, estabilidade financeira e empregatícia, e isso o envolve em contextos gerais de sua profissão, seja estudando e se preparando para concursos, seja se aperfeiçoando em cursos de mestrado e doutorado.

Cada vez mais percebo o quando cada fator interno ou externo pode mesmo influenciar ou não no engajamento docente. Mas tais fatores não podem ser analisados de forma isolada ou estanque. Somente uma análise de fatores internos e externos, de conceitos próprios de engajamento, de entrevistas sobre tópicos específicos de contextos ligados ao universo docente e análise aprofundada das trajetórias individuais dos docentes em comparação com todos os outros itens já elencados que pode apresentar uma base de como o engajamento acontece. Acredito que o engajamento é muito pessoal, mas que tem aspectos ligados a vários fatores que vão se desenhando de acordo com a trajetória que cada docente vai fazendo. Tudo é relacionado e por isso engajamento precisa ser cada vez mais estudado, pesquisado e analisado em diferentes perspectivas e propostas.

5.4 MAPEAMENTO DAS RELAÇÕES ENTRE ENGAJAMENTO DOCENTE, CONTEXTOS E USO DE TDIC

Para responder o objetivo específico 3 de **relacionar engajamento docente, contextos e uso das TDIC que influenciam no engajamento docente na**

Educação Superior, trago a análise de outras questões da entrevista que tem roteiro base no ANEXO A e dou uma passada no questionário de ANEXO B para também trazer mais alguns dados para dar conta dessa relação entre engajamento docente, contextos e uso das TDIC. Para isso, fiz questionamentos na entrevista tais como: Você já usava TDIC antes do Ensino Remoto? Teve que se adaptar com formação no Ensino Remoto Emergencial? E outras questões que surgem do roteiro, mas que se desenvolvem de acordo com a trajetória e o que já foi falado durante a narrativa de cada sujeito da pesquisa.

O quadro 21 apresenta algumas das perguntas do questionário remetem a uma realidade do uso das TDIC e a relação com o ensino remoto e a formação nesse período pandêmico.

Quadro 21: Sobre o uso das TDIC por parte dos sujeitos de pesquisa

Sujeitos	Usava TDIC nas aulas	Teve que se adaptar no período remoto	Fez curso de formação durante o ensino remoto	Gosta de usar ferramentas digitais nas aulas	A IES fez formações sobre uso de TDIC para o ensino remoto
SD3	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
SD4	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
SD5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
SD6	Não	Sim	Não	Sim	Sim
SD7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
SD8	Não	Sim	Sim	Sim	Sim

Fonte: A autora (2022)

De acordo com o quadro 21, apenas dois sujeitos não usavam as tecnologias digitais da informação e comunicação em suas aulas antes do período de ensino remoto ser implantado no país e todos afirmam gostar de usar ferramentas digitais, mesmo que alguns não dominassem as mesmas. Ainda, todos os sujeitos afirmam que tiveram que se adaptar ao uso de tecnologias e ferramentas digitais no período remoto e a maioria inclusive fez algum tipo de curso e que as instituições em que trabalham promoveram cursos de capacitação para o período remoto. Sobre isso, Melo e Carvalho (2021, p.25) apontam que:

O debate em torno da necessidade de atualização na forma de construir conhecimentos, principalmente no ensino superior através das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs), já vem acontecendo há um tempo no Brasil. Com pouca aplicabilidade, principalmente por falta de adesão dos docentes, que precisam de capacitação e condições de trabalho, encontram-se hoje desafiados a correr contra o tempo e se reinventarem para responder ao tempo histórico vivenciado.

Os dados corroboram a afirmação acima e os sujeitos docentes participantes desta pesquisa estão sempre confirmando essa necessidade de adaptação do uso de tecnologias e ferramentas no ensino remoto como destaque nas seguintes falas:

Eu tive que me reinventar para tentar fazer com que eles participassem, sem cobrar que eles abrissem as câmeras, mas ao mesmo tempo, criar alternativas para que eles se sentissem estimulados a participar das aulas. (SD7)

Na fala de SD7, ele não só confirma a necessidade que os docentes tiveram de se reinventarem nesse processo de ensino remoto como também já traz em sua fala indícios de um engajamento social com os estudantes, de acordo com o que já foi visto nas dimensões da ETS como base *a priori* desta análise. Essa preocupação com os estudantes teve peso grande para o SD7 durante toda sua fala relacionada ao uso das TDIC no ensino remoto.

Eu sei que o freio de mão da gente enquanto professor durante muito tempo estava puxado em relação a essa resistência com as tecnologias da informação e comunicação. E aí a gente tem um grupo de cooperação, eu acho que todos nós professores a gente se ajudou muito. (SD7)

Em mais uma fala de SD7, ele confirma a pouca aplicabilidade do uso das TDIC pelos docentes antes da pandemia que Melo e Carvalho afirmaram (2021) e traz em sua fala o engajamento social com os colegas como fator importante para passar pelo processo de adaptação urgente que o ensino remoto trouxe. A interação e o apoio entre pares é item essencial na ETS de acordo com Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) e surge na fala de SD7 com muita força.

Tudo depende do engajamento primeiro do professor. Então se o professor está aberto, a gente chega na sala de aula com aquele brilho nos olhos que não tem aluno que não se engaje, seja numa sala de aula remota, seja numa sala de aula presencial. (SD1)

Esta fala de SD1 apresenta mais uma vez o processo de adaptação dos professores com uso de tecnologias no ensino remoto e traz a questão do engajamento social com os estudantes ao citar a ligação do engajamento docente

para com o engajamento estudantil e traz também indícios de um engajamento emocional ao falar do brilho nos olhos dos docentes ao entrarem nas aulas remotas ou presenciais. Essas duas dimensões mais uma vez partem de dados *a priori* da ETS e retratam o quanto há vários fatores importantes relacionados entre engajamento docente, contextos e uso das TDIC.

Quando a gente foi para o ensino remoto eu consegui me sair super bem porque eu já tinha essa experiência da vivência. E eu pretendo inclusive continuar, quando a gente voltar presencialmente um dia, explorando essas ferramentas porque eu acho que é uma maneira que os alunos também ganham porque de certa maneira se sentem inspirados, eles se sentem engajados, motivados de fazer uma coisa bacana, eles fizeram trabalhos incríveis. Então eu acho que saber alguma coisinha me ajudou muito nessa parte do ensino remoto e eu pretendo sim continuar usando as TDICs daqui para a frente. (SD5)

Nesta fala, SD5 traz alguns pontos muito interessantes e importantes para a relação aqui realizada: ele apresenta mais indícios do engajamento social com estudantes da ETS em sua fala, há uma preocupação nítida com os estudantes no uso da TDIC; ele também traz um ponto novo nessa análise que é o fato de perceber a importância do uso das TDIC em suas aulas e a vontade de continuar usando quando as aulas voltarem no presencial. Na verdade, em seu relato, o SD5 já afirmava usar as TDIC mesmo antes do ensino remoto porque sua disciplina chama o uso de *internet* com vídeos, música, programas de *Karaoke*, filmes, dentre outros e com o ensino remoto houve uma adaptação ainda maior do uso de tais ferramentas e ele percebe que tudo isso só trouxe ainda mais pontos a serem levados para sua vivência futura nas aulas presenciais. Como afirma Bacich (2017, p.5) “As tecnologias digitais modificam o ambiente no qual elas estão inseridas, transformando e criando novas relações entre os envolvidos no processo de aprendizagem: professor, estudantes e conteúdo.”

Eu também entendo que não tem mais como deixar a tecnologia de lado. A gente não tem mais com as questões de mídias, os recursos tecnológicos, mesmo se a gente voltar presencialmente, vão fazer parte de nossa vida. Então foi um divisor de águas nesse sentido, que a gente precisa utilizar esses recursos a favor do pedagógico. (SD4)

A fala da SD4 também confirma essa tendência de perceber a continuação do uso das TDIC mesmo com a volta do ensino presencial. Há ainda uma preocupação

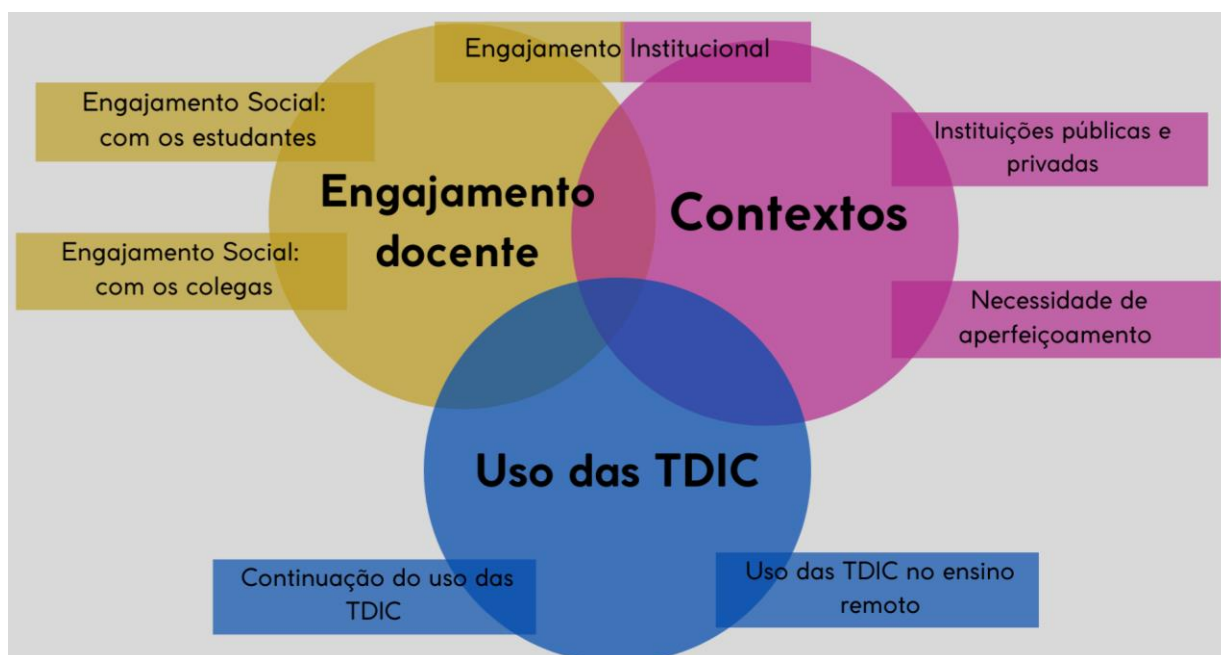
da SD4 com os estudantes apontando indícios da dimensão de engajamento institucional defendida por Nascimento (2021) que trata de pontos como esforço para combater a evasão escolar e a capacitação para melhoria da qualidade das aulas no curso superior, como afirma a seguinte fala:

Mesmo numa IES privada, a gente sabe que tem muitos alunos que estão ali com bolsas, que tem uma situação financeira muito complicada, muitos desistiram, trancaram ou pediram transferência, e fez a gente, professor, perceber que a tecnologia tá aí e que cada vez mais vai estar e que a gente precisa aprender a utilizar da melhor forma. (SD4)

Nenhum dos sujeitos relatou desengajamento com o uso das TDIC em sua prática antes ou durante o ensino remoto. Até mesmo a SD6 que se considera “analfabeta tecnológica” por não usar tantos recursos, principalmente antes do ensino remoto, apresenta indícios de engajamento principalmente social com os estudantes e social com os colegas ao relatar a colaboração dos colegas e dos estudantes para com a sua adaptação no uso das TDIC no ensino remoto e a preocupação que tem com o contato com os estudantes ao ver somente nomes e fotos na tela durante as aulas síncronas. O uso ou o pouco uso das TDIC não influenciou no seu engajamento como docente.

Assim, para responder o objetivo específico 3 desta tese, apresento a figura 8 com a relação entre engajamento docente, contextos e uso das TDIC que podem ou não influenciar no engajamento docente na educação superior, de acordo com a análise e os sujeitos desta pesquisa.

Figura 8 - Influência da relação entre engajamento, contextos e uso das TDIC no engajamento docente no ensino superior



Fonte: A autora (2022)

Como aponta a figura 8, a relação entre engajamento, contextos e uso das TDIC é direto, há fatores que se relacionam e que são dependentes e tudo influenciou no engajamento docente positivamente. Os sujeitos docentes dentro de seus contextos internos e externos, de instituições públicas e privadas, sentem-se engajados com o uso das TDIC e apontam que o engajamento social com os estudantes e com os colegas é muito importante na construção de um processo de ensino e de aprendizagem com base no uso das tecnologias e ferramentas digitais.

Todas as instituições ofereceram formação para o ensino remoto, todos os sujeitos já gostavam de usar ferramentas digitais em suas aulas, mesmo os que não tinham a prática antes da pandemia e houve um relato de engajamento institucional com a preocupação da evasão escolar e a busca de aperfeiçoamento da prática pedagógica com uso das TDIC para contribuir com a mudança dessa evasão durante o ensino remoto em um contexto muito específico de docente do ensino superior da rede privada. Não houve influência negativa no engajamento dos docentes respondentes da pesquisa, o que não quer dizer que não tenha existido desengajamento no ensino remoto por outros sujeitos, daí a importância de continuar estudando e abrindo o escopo da pesquisa em projetos futuros. Talvez o contexto, o engajamento pessoal de cada sujeito e o uso das TDIC nesse processo

não afetaram o engajamento dos docentes em questão, mas tais fatores são sim interligados e podem influenciar positivamente ou negativamente, dependendo de outros contextos ou outras formas de engajamento que neste *corpus* não se fez presente.

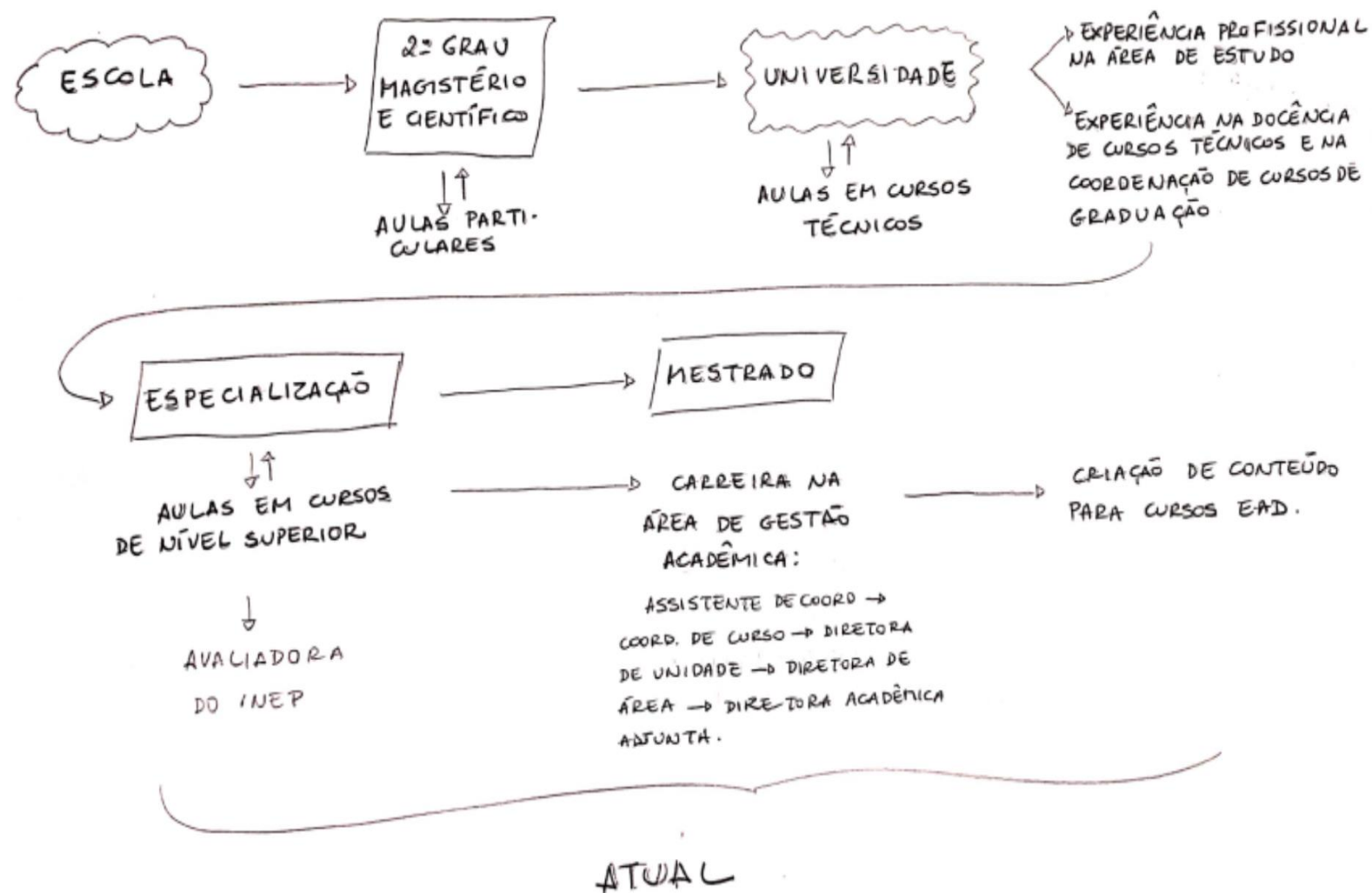
No próximo tópico, analiso as narrativas e os desenhos da trajetória docente e trago os resultados percebidos e construídos durante a ATD.

5.5 FATORES DA TRAJETÓRIA ACADÊMICA/PROFISSIONAL QUE INFLUENCIAM NO ENGAJAMENTO DOCENTE: A CARTOGRAFIA

Tendo como objetivo específico 4 a proposta de **identificar fatores da trajetória acadêmica/profissional que influenciam no engajamento docente na Educação Superior**, apresento a análise que se segue com uso da ATD dos desenhos e das narrativas dos sujeitos. Lembrando que, como afirmam Junior e Silva (2019, p.10): “A formação pessoal e profissional de um/a professor/a configura-se em um processo denso e construído conforme ele/a se dispõe em relação a multifacetadas e, por vezes, paradoxais situações.” Assim, há toda uma análise aqui baseada nas vozes dos docentes, em seus desenhos e de acordo com as situações que eles próprios foram trazendo para a pesquisa.

Ainda, relacionando a cartografia aqui realizada com o estudo do sujeito docente, trago as afirmações de Passos, Kastrup e Tedesco (2016, p.141): “no nosso entendimento, a atividade docente desenha-se entre as mutações dos cenários educacionais e dos modos de trabalhar acionados no contemporâneo.” Tudo isso é evidenciado durante todo o decorrer desta pesquisa que é um coletivo de forças e que também tem muito da minha interpretação como cartógrafa no processo de análise como um todo.

Figura 9 - Mapa da jornada da SD3



Fonte: Elaborado pela SD3 (2022)

Analisando a figura 9, noto que a SD3, em seu desenho, usa um tipo de mapa escrito, destacando principalmente momentos de sua trajetória acadêmica com a passagem evidente de nível de estudo começando pela escola, até chegar no mestrado. Paralelamente, ela vai inserindo os momentos profissionais que se destacaram em cada momento acadêmico evidenciado no seu desenho. Assim, mais uma vez, como aconteceu com a SD1, da base piloto, na figura 5, a parte física ambiental não teve destaque no desenho, o percurso acadêmico e profissional veio realmente em palavras e em destaques de momentos que a docente achou mais importante colocar, deixando inclusive bem claro o momento considerado atual para ela.

Ainda, o fator temporal surge no desenho em formato de linhas e setas e o mesmo recurso é usado para mostrar a ligação paralela entre o que acontecia academicamente na vida da SD3 e a vida profissional. Com isso, percebo que a SD3 não tem uma preocupação com fatores físicos, prioriza fatores mais contextualizados com o cognitivo. Tal análise feita do desenho combina muito bem com a classificação de engajamento da SD3 com destaque no engajamento cognitivo em maior número de citações e um pouco de engajamento social com os estudantes. Vamos observar como acontece a análise dos dados da sua narrativa com o quadro 22?!

Quadro 22 - Análise de dados da narrativa da SD3 por categorias *a priori* da ETS (continua)

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa da SD3	Interpretação
Engajamento Cognitivo	“Eu fui ensinar na faculdade, peguei vários livros e fui estudar o que eu não tinha aprendido direito para ensinar.” “E nesse meio tempo era muita palestra, muitos minicursos, treinamentos em empresas que eu fazia, sempre com essa experiência de ensinar uma coisa a alguém, que a gente termina aprendendo mais que ensina.” “Então eu prezo muito por colocar dentro dos conteúdos programáticos aquilo que vai fazer a diferença para o estudante colocar em prática.”	A SD3 enfatiza os aspectos do engajamento cognitivo em todas as suas falas. Está sempre tratando do esforço mental que sempre fez para preparar suas aulas da melhor forma para alcançar a aprendizagem dos seus estudantes.

Quadro 22 - Análise de dados da narrativa da SD3 por categorias *a priori* da ETS (conclusão)

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa da SD3	Interpretação
Engajamento Emocional	“Eu comecei a ensinar na faculdade, a ensinar em cursos técnicos, eu amei a experiência.” “Eu amo a sala de aula.” “Eu só aguento a gestão se eu ficar em sala de aula. Eu não consigo trocar 100% pela sala de aula e aí eu brinco dizendo que o meu sonho, meu plano de aposentadoria, é ficar só em sala de aula. Deixar a gestão acadêmica e ficar só na sala de aula porque é onde eu me realizo.” “Mas sei que me dediquei à docência porque sempre gostei de ensinar o que gosto de estudar, sei que foi isso.”	Nesta dimensão do engajamento segundo a ETS, a SD3 deixa bem claro o prazer e o amor que sente na experiência de sala de aula. Faz questão de deixar claro que a sala de aula é sua preferência de atividade, uma vez que também tem cargo de direção na instituição em que trabalha. É bem interessante analisar essas colocações bem claras de engajamento emocional uma vez que a SD3 inicialmente, durante sua formação profissional, não pensava em ser docente. A docência surgiu sem planejamento, como veremos nas categorias emergentes, mas que se transformou em um engajamento emocional muito efetivo.

Fonte: A autora (2022)

Como pode se observar no quadro 22, a SD3 manteve o engajamento cognitivo como principal em suas narrativas, desde a parte da entrevista quando foi questionada sobre o que seria engajamento, até sua narrativa em que prioriza a importância de estar em formação constante, de aceitar e estar aberta para cada mudança e avanço em sua preparação com docente. Outra dimensão que a SD3 apresenta com bastante ênfase é a do engajamento emocional que está diretamente relacionada a outros contextos de categorias emergentes como mostro a seguir no quadro 23. Os engajamentos sociais: com estudantes e com colegas não surgiram durante a narrativa nem teve indícios no desenho realizado pela SD3.

Quadro 23 - Fatores internos e externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD3.

Fatores Internos	Fatores Externos
Autonomia dos estudantes em seu processo de aprendizagem	Família
	Outras pretensões profissionais
	Níveis diferentes de ensino
	Não queria ser docente

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O quadro 23 apresenta as categorias de fatores internos e externos observado durante a ATD usando base emergente, levando em consideração a interpretação minha como cartógrafa.

Durante sua narrativa, a SD3 deixa claro que **não queria ser docente**, como destaque nas falas abaixo relacionadas:

Nesse momento, eu decidi que eu não queria ser professora. Eu não tinha paciência. (SD3)

Eu peguei trauma de ensinar a crianças, mas também porque a experiência que eu tive foi de ensinar particular, aulas particulares, as crianças já tinham dificuldade em aprender na escola. (SD3)

Este fator está diretamente relacionado com a interferência que a **família** teve em suas escolhas, outro fator externo identificado na análise. Essa ligação entre os dois fatores “não queria ser docente” e “família” fica clara na seguinte fala:

Porque a história da minha família é uma história de professores, minhas tias e minha mãe foram professoras e ela queria que todas as filhas dela fizessem magistério. Ela era professora de matemática e recebia muitos alunos particulares, só que ela não dava conta e ela colocava metade para eu ensinar. (SD3)

A SD3 chegou em outro fator externo que é a de **níveis diferentes de ensino** quando lá no quadro 23, de engajamento emocional, ela fala que hoje gosta de ensinar, o problema estava com o ensino infantil ou fundamental. A esse fator externo também percebi um outro fator agora interno que o da **autonomia dos estudantes em seu processo de aprendizagem**,

Tinha que manter a criança na sala, eu tinha muito mais trabalho com os pais do que com as crianças. Então, tinha que manter as crianças em sala de aula, hoje, o adulto fica se quiser, ele é responsável por ele. É bem mais a minha cara ensinar a adultos. (SD3)

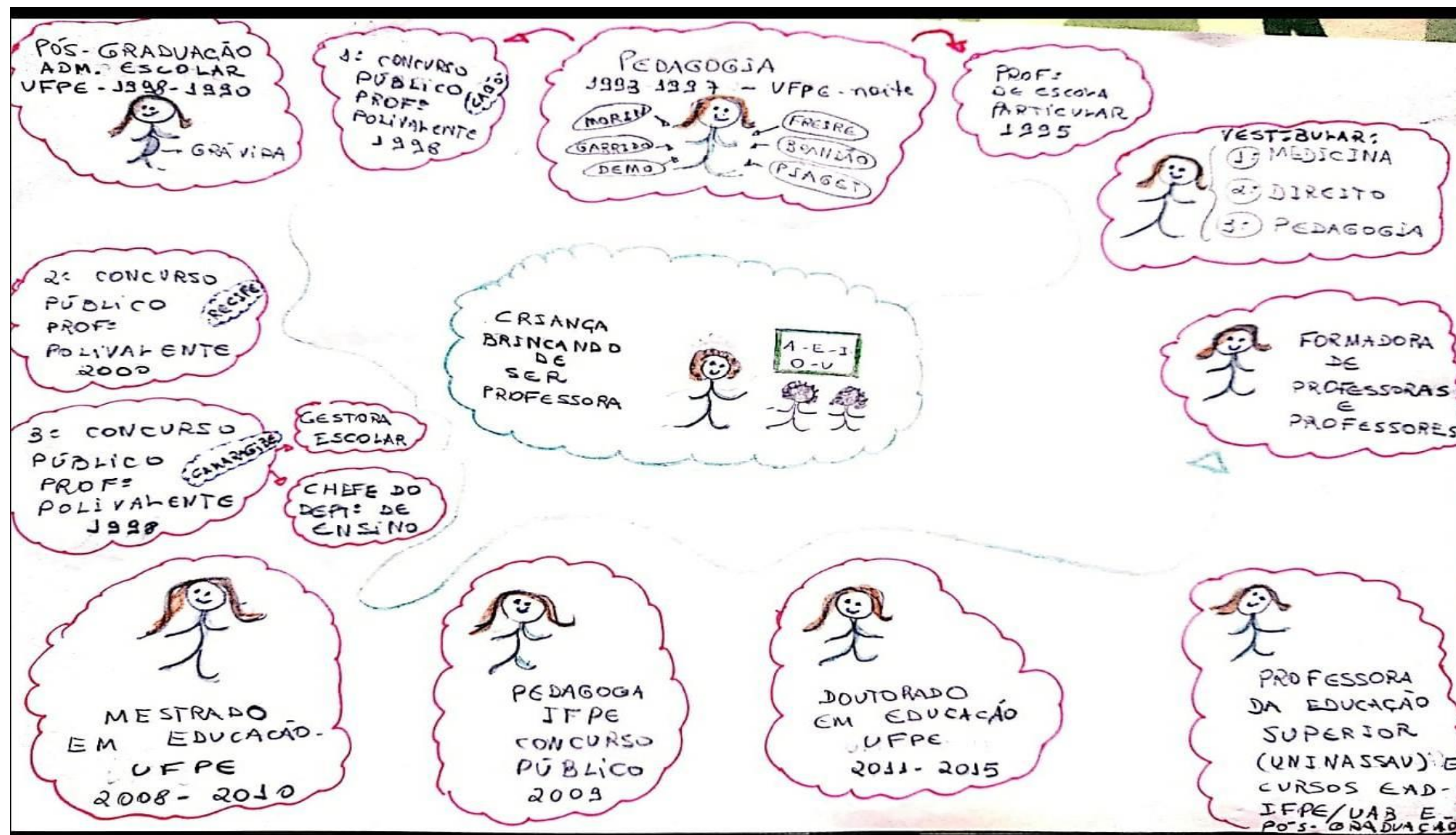
Então é muito autônomo, é controlado, tem um plano de aula que tem que ser seguido, tem uma prova colegiada que tem que ser feita, mas a gente pode desenvolver muito a pessoa, impactar muito na vida da pessoa, do estudante. (SD3)

Por fim, há a questão de outro fator externo que é **outras pretensões profissionais** que também tem relação com a questão da **família**, como destaco a seguir:

Meu pai queria que eu fizesse medicina porque eu era muito estudiosa, ou direito, ou engenharia, era o extremo, mas eu não conseguia lidar com pessoas doentes e eu não conseguia gostar da área de direito, aí ele me deu um guia do estudante e eu escolhi Turismo. (SD3)

Assim, a SD3 teve uma influência de vários fatores externos e um fator interno, mas não atrapalharam seu engajamento ao final das contas. É um engajamento muito cognitivo e emocional, a preocupação com os estudantes surge com menor força, mas surge e o engajamento social com os colegas não surge muito em sua trajetória, mas principalmente porque a SD3 tem cargo administrativo e isso influencia um pouco em seu convívio com colegas. Em seu relato, ela fala que os colegas a enxergam muito como pessoa com cargo e isso dificulta um pouco essa dimensão em si.

Figura 10 - Mapa da jornada da SD4



Fonte: Elaborado pela SD4 (2022)

A figura 10 mostra o desenho da SD4 e em seu mapa da trajetória acadêmica e profissional percebo que a docente faz balões com muitas informações escritas, mas há o destaque de se colocar como personagem em quase todos os balões. Há a questão de cores sendo usadas e a temporalidade surge com linhas e setas. Apesar da linha ter saído um pouco apagada na digitalização da imagem, a linha sai do balão central e segue para a esquerda, seu final tem a ponta da seta no momento mais atual de formadora de professores e professoras. Interessante que ao se colocar no processo todo, há uma preocupação em deixar claro sua mudança de cabelo, de corpo com crescimento e com a gravidez sendo evidenciada, e tudo se confirma em sua narrativa. Outro fator interessante é que no centro ela se coloca como criança, brincando de professora e isso vai ter relação com fatores internos e externos de base emergente que trago na análise que se segue.

Não há uma preocupação com a parte física de prédios dos locais por onde a docente passou e fica mais claro a identidade que ela foi formando ao passar por cada etapa de sua trajetória acadêmica e profissional.

Quadro 24 - Análise de dados da narrativa da SD4 por categorias *a priori* da ETS (continua)

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa da SD4	Interpretação
Engajamento Cognitivo	“Com outros autores que eu fui lendo aquilo foi me imbuindo de fazer reflexões sobre o meu papel pedagógico e relacionando à docência.” “Eu pesquisava, eu estudava, eu preparava as aulas e aí eu fui estudando cada vez mais.” “Atrelado a minhas indagações de ser uma boa professora, eu também queria muito pesquisar sobre gestão.” “Eu queria estar muito bem preparada para dar o melhor de mim nesse momento.” “Até hoje eu sou uma professora que gosta de estar aprendendo, de estar renovando.” “Para eu atuar na Educação Superior que preciso ter uma formação consistente. Só que minha pós-graduação não vai me dar tanta tranquilidade então o mestrado e o doutorado já foram feitos para mim pensando nisso: uma forma de me habilitar a atuar na educação superior, então, de certa forma, eu fiz, me planejei para essa trajetória.” “Vamos dar uma melhorada, vamos aprender mais, estudar mais, para a gente não ficar pra trás e isso ajuda a gente a ser esse professor que trás novidade, que trás um novo conceito, inclusive melhora sua própria aula, melhora sua própria didática também.”	A SD4 todo tempo apresenta muitas falas sobre o engajamento cognitivo segundo a ETS. Como afirma Nascimento (2021), há um esforço mental relacionado ao planejamento das aulas na busca da aprendizagem dos estudantes. A preocupação com estudo e formação constantes é algo muito claro nas falas dela. Há uma preocupação inclusive com a formação mais profunda para ensinar na Educação Superior, deixando claro que a trajetória foi planejada com os cursos de mestrado e de doutorado para se sentir mais preparada para o ensino nesse nível superior.
Engajamento Emocional	“As primeiras lembranças que me vieram foi minha infância, onde eu brincava muito de ser professora e era uma coisa que eu lembro que as coleguinhas me colocavam como professora, então eu gostava de estar a frente do processo, claro, numa perspectiva muito tradicional, era aquela coisa de lousa, do quadro verde, todo mundo enfileirado.” “Foi meu primeiro marco do que eu me lembrei de me sentir confortável em ser professora, me senti bem de estar ali liderando um processo.”	O engajamento emocional da SD4 se faz presente desde a brincadeira de criança em ser professora e volta a surgir depois que a docente lê Paulo Freire e volta a sentir uma relação amorosa com a sala de aula.

Quadro 24 - Análise de dados da narrativa da SD4 por categorias *a priori* da ETS (conclusão)

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa da SD4	Interpretação
Engajamento Social: com estudantes	“A gente lida com o aluno e aí entra a afetividade, entra a gente tentar entender como esse aluno está, muitas vezes o conteúdo não é tudo, não é o mais importante naquele dia.”	Neste ponto, a SD4 faz quase uma citação completa do que é engajamento social com os estudantes de acordo com a ETS. Fica clara seu engajamento com os estudantes e a preocupação que tem com eles.
Engajamento Social: com colegas	“Tinha uma equipe muito legal que me deu muito apoio.”	Nesse ponto, a docente apresenta engajamento com os colegas em apenas uma passagem quando fala da importância que a relação com a equipe teve ao se sentir melhor em uma instituição em detrimento de outra. Apesar de não ter tido outras falas nesse sentido, fica implícito que esse fator é importante para sua atuação docente.

Fonte: A autora (2022)

A SD4 já apresentou engajamento total em todas as dimensões da ETS em sua narrativa e desenho, com ênfase para o engajamento cognitivo com muitas falas e o engajamento emocional também como mostra o quadro 24.

Quadro 25 - Fatores externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD4.

Fatores Externos
Outras pretensões profissionais
Níveis diferentes de ensino
Família
Paulo Freire

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Ao relacionar os externos da análise de base emergente, descritos no quadro 25, a SD4 apresenta um fator externo que é **outras pretensões profissionais** que surge na adolescência. Apesar de apresentar um engajamento emocional desde criança quanto a profissão, ela afirma que:

Depois, essa ideia da docência, ela desaparece da minha vida, porque aí outras questões foram surgindo na minha vida, na adolescência. (SD4)

Não pensava ainda em fazer pedagogia pra valer, eu queria entrar na Federal. (SD4)

Foi quando eu disse que realmente queria ser pedagoga, mas eu não quero ser a professora de criança pequena somente, eu quero outras áreas. (SD4)

Durante tais citações, a SD4 fala da escolha de cursos de vestibular e entre eles esteve o pensamento inicial de fazer medicina, depois de um primeiro momento sem conseguir entrada na Federal, outra questão forte de sua trajetória, a escolha passou a ser direito e no processo terminou passando em outro curso que era pedagogia. Nesse ponto de entrada no curso de Pedagogia, a SD4 apresenta outro fator externo que é a questão de não querer ensinar na Educação Infantil ou de trabalhar com crianças. E, ainda, dentro de todo esse processo ainda de escolha profissional, há a influência familiar aparecendo forte mais uma vez entre os docentes analisados.

Eu sou filha de sete irmãos e nenhum professor ou professora. São engenheiros, ou da área de serviço social, jornalista, economista, área de contábeis. Tinha primos e primas professores, mas nos meus irmãos não tinha ninguém da área de docência, então isso estava muito distante dos meus desejos. (SD4)

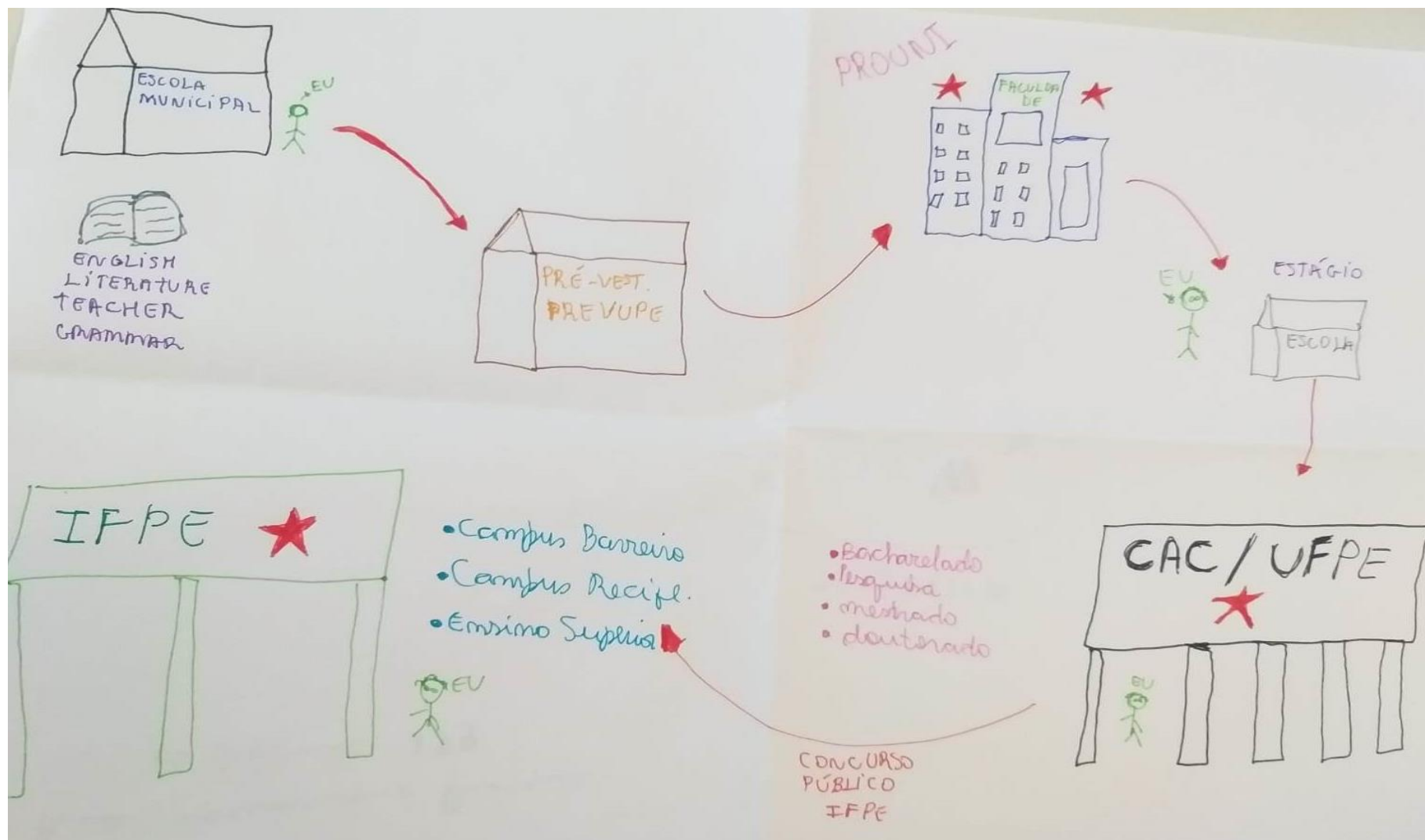
O fato de não ter familiares próximos de seu convívio sendo docente a fez nos primeiros momentos ter uma inclinação a escolher outras profissões. E então, ao entrar no curso de pedagogia por necessidade e caminho para transferência para o curso de direito, a SD4 aponta outro fator externo emergente importante que foi a descoberta de Paulo Freire e identificação imediata com o engajamento docente na dimensão emocional como fica claro com a fala a seguir:

E aí eu fui ler Freire pela primeira vez “Pedagogia da Autonomia” e aí eu disse: pera aí, mas professor é isso? É ensinar dessa forma? E eu fui me envolvendo nas leituras e aí eu disse: é isso que eu quero para mim. Eu realmente quero fazer pedagogia. (SD4)

A SD4 aponta engajamento nas quatro dimensões da ETS, com maior intensidade no cognitivo e no emocional e ainda apresenta fatores externos bem importantes para seu processo de engajamento, principalmente a questão do nível

de ensino que prefere atuar e o fator da leitura de Paulo Freire como divisor de águas para escolher de vez seu curso e toda sua carreira profissional com maior firmeza e certeza do que queria.

Figura 11 - Mapa da jornada educacional do SD5



Fonte: Elaborado pelo SD5 (2022)

A figura 11, do SD5, tem características bem diferentes dos desenhos de SD3 e SD4 porque apresenta uma preocupação com a estrutura física das instituições acadêmicas e profissionais pelas quais ele passou. Ainda, tem o fator parecido com a SD4 que é o uso de cores e a questão de se colocar em imagem desenhada nos espaços com a necessidade de escrever o "eu" em cada bonequinho desenhado. Também usa as setas para apresentar a questão de passagem temporal de acompanhamento do processo desenhado e a questão da cor verde em seu personagem, bem como as estrelas vermelhas, tudo é explicado durante a análise com alguns fatores bem importantes tanto *a priori* quanto emergente como apresento a seguir.

Quadro 26 - Análise de dados da narrativa do SD5 por categorias *a priori* da ETS (continua)

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa do SD5	Interpretação
Engajamento Cognitivo	“Quando eu fui pra outro campus, eu já mudei a minha metodologia e eu sabia que a carga horária também era maior então eu sabia que precisava criar estratégias para aumentar a minha carga horária.” “Precisava aumentar o tempo que eu ficava em determinado conteúdo, trabalhar outras coisas, os alunos precisam de mais então a gente vai se adaptando.”	O SD5 apresenta preocupação com os estudos e aperfeiçoamento de sua metodologia de ensino, principalmente ao tratar do ensino superior. Há o aspecto de esforço mental para realizar atividades de seu campo profissional, principalmente na busca pela melhor aprendizagem dos estudantes, como trata esta dimensão pela ETS.
Engajamento Emocional	“Eu gosto de dar aula no ensino superior, me sinto mais à vontade.” “Eu me encontrei dentro do Instituto.” “Eu gosto de dar aula no ensino médio, os projetos do ensino médio, de ver a esperança dos alunos ainda fazerem o vestibular, eu gosto dessa sensação.” “Quando eu comecei a estagiar na escola pública, eu gostava daquilo.”	O SD5 deixa sempre claro o engajamento emocional que apresenta com o ensino superior, com a sala de aula, com a instituição em que leciona e esse sentimento vem desde o período de estágio.

Quadro 26 - Análise de dados da narrativa do SD5 por categorias *a priori* da ETS (conclusão)

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa do SD5	Interpretação
Engajamento Social: com colegas	“Na experiência de ser professor do ensino superior eu acho que vai adquirindo experiência com os colegas, é muito importante o diálogo, pra gente dar aula no ensino superior.” “Essa troca de experiência, troca de materiais, troca de perspectivas metodológicas, eu acho que vale tanto pra o nível superior quanto para o ensino médio, mas no nível superior por ser sempre nessa questão de ser semestral então é diferente.”	O SD5 sempre deixa claro a importância que a relação com os colegas leva para sua profissão, principalmente no ensino superior.

Fonte: A autora (2022)

De acordo com a análise dos dados do SD5, no quadro 26, o engajamento docente é identificado nas dimensões da ETS de emocional, do cognitivo e do social com a relação com os colegas. Se observarmos a classificação de engajamento docente anteriormente analisado nesta tese, o SD5 apresentou engajamento social com os estudantes em sua entrevista o que relaciona agora um engajamento total em todas as dimensões pela ETS, no entanto, há destaque para o engajamento cognitivo e emocional e ainda há outros fatores que destaco a seguir na base de dados emergentes de fatores internos e externos.

Quadro 27 - Fatores internos e externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas do SD5.

Fatores Internos	Fatores Externos
Nível de ensino	Aspectos políticos
Rede de ensino	Esperança
	Ascensão social, intelectual e financeira
	Vocação

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

O quadro 27 apresenta os fatores internos e externos percebidos através da ATD com categorias emergentes e logo no início do relato de SD5 há a questão da **vocação** que ele coloca ao afirmar que:

Foi no terceiro ano, nesse mesmo momento que eu estava cursando, fazendo pré-vestibular, que eu tive não a ideia, mas eu percebi que a minha vocação seria ser professor de uma determinada área. Eu me identificava. (SD5)

Ainda, outros fatores externos vão complementando essa questão da vocação que são a **esperança** e a **ascensão social, intelectual e financeira**.

Como a criança pobre que passou por muitas dificuldades, sendo a primeira pessoa a conseguir entrar numa universidade, fazer um curso superior e depois passar em um concurso público, consegui organizar minha família de certa maneira, eu sempre tive esperança na educação. (SD5)

Eu via na escola a única maneira que tinha de quebrar a bolha do meu nível social, do meu extrato social da época. (SD5)

Se na microesfera da sala de aula eu consigo fazer isso como estudante, talvez se eu me tornar um profissional, se eu focar nos estudos, eu consigo essa ascensão que pra mim é importante. (SD5)

O verde representa essa esperança pra outras pessoas que assim como eu possam ascender socialmente e intelectualmente. (SD5)

Porque eu sabia que no ensino superior, a minha ascensão seria financeira, seria algo alcançado mais rapidamente. (SD5)

Em todas as passagens retiradas da transcrição da narrativa do SD5 dá para perceber a força que o desejo em ascender em vários aspectos de sua vida foi algo muito importante para o docente chegar no nível de ensino superior e na instituição pública em que está agora. Daí, outro fator externo interessante nessa influência no engajamento do SD5 é o **aspecto político**. Tanto no desenho quanto na narrativa, o SD5 deixa clara a influência e a importância que programas políticos tiveram durante toda sua trajetória acadêmica e profissional. Como estudante de ensino público em todas os níveis até o ensino médio, o SD5 entrou em uma faculdade privada devido a um programa do governo da época, seu atual emprego também é relacionado pelo SD5 como possível graças a outras ações governamentais do mesmo governo. É o que surge nas passagens a seguir:

As cores quando a gente vai passando do PROUNI para UFPE tem sempre essa estrela vermelha que representa o governo do PT. (SD5)

Na mudança do ensino médio para o ensino superior foram todos pautados nos programas educacionais e sociais dos governos do PT. E a transição da UFPE para o IFPE também foi possibilitado por causa das políticas públicas dos governos do PT, de criação e expansão dos Institutos Federais. (SD5)

Quando eu passei no concurso, essa esperança de ter alcançado um objetivo que para mim era muito importante e de devolver tudo que eu venho aprendendo, devolver para a Educação Pública, eu tenho muito orgulho de estar na educação pública porque eu sou cria dela. (SD5)

Desde a pré-escola, até a universidade, o mestrado e o doutorado e agora eu me sinto retribuindo, fazendo parte de uma instituição pública de excelência que preza por uma educação de qualidade e de acesso para todo mundo. (SD5)

Com tais constatações de sua narrativa, SD5 também destaca um fator interno importante que é da rede de ensino, no caso a rede pública que ele se sente muito bem em poder retornar o que aprendeu na rede que teve toda uma trajetória de formação educacional. E para finalizar a análise do SD5, chamo atenção para o **nível de ensino** que teve influência em seu engajamento porque o docente se identificou tanto com o ensino médio quanto com o ensino superior como já foi destacado em passagens no quadro 26.

De acordo com a figura 12, da SD6, percebo que a docente se coloca no processo de seu desenho, na saída do caminho que ela faz no formato de estrada mesmo com início e final. Também há a disposição física dos prédios por onde a docente passou na trajetória acadêmica e profissional e outro fator bem interessante é a questão temporal o tempo todo aparecendo na parte escrita. O desenho aparenta mesmo ser um mapa em que fica bem claro o caminho traçado, o avanço temporal e os locais todos identificados nos prédios. Toda essa interpretação do desenho se completa com a narrativa que vem com análise a partir do quadro 28.

Quadro 28 - Análise de dados da narrativa da SD6 por categorias *a priori* da ETS

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa da SD6	Interpretação
Engajamento Cognitivo	“Eu pedi a Deus que me desse uma profissão que me fizesse sempre aprender, sempre estudar, que é uma coisa que eu gosto.” “O que eu acho mais legal de ser professora é esse processo de ensino e aprendizagem contínuo, é essa coisa da relação que eu estou aprendendo e estou ensinando, mas estou aprendendo e aprendendo em toda situação e dimensão.”	Um fator muito destacado em suas falas é a dimensão cognitiva do engajamento docente de acordo com a ETS. Ela destaca que o estudo e a aprendizagem são fatores importantes do trabalho para ela.
Engajamento Emocional	“Pra mim, cada aula é um momento em que eu esqueço do mundo lá fora, é onde eu sou feliz.” “Eu não consigo me perceber sem o magistério, sem essa relação ensino aprendizagem.” “Hoje se me tirassem a sala de aula eu não sei se eu ficaria muito feliz não. É onde eu me encontro, é onde eu sou feliz.”	Esta dimensão de engajamento é muito importante de destacar aqui porque a SD6 não pensava em ser docente, e hoje, observando sua trajetória, ela se coloca muitas vezes sobre o quanto ser docente é importante para ela e o quanto isso a deixa feliz.
Engajamento Social: com estudantes	“Eu só poderia me dizer professora com os meus alunos, eu preciso do outro pra poder dizer eu sou professora.” “Eu gosto de chamar o aluno pelo nome, pra mim tá sendo um desafio ver as carinhas deles só nesse ensino remoto, é sofrido não saber quem são.”	Outro fator importante de observar e destacar é a atenção que a SD6 dá a seus estudantes e a preocupação com o sentimento e com o bem-estar deles, além de ser um fator importante de seu trabalho como ela bem destaca nessas falas.

Fonte: A autora (2022)

Passando da análise de base *a priori*, vejamos o quadro 29 com fatores internos e externos de acordo com a interpretação cartográfica que realizei e que chega em base emergente com ATD a seguir.

Quadro 29 - Fatores externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD6.

Fatores Externos
Família
Outras pretensões profissionais

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Além do engajamento cognitivo, emocional e social com os estudantes como mostra a o quadro 28, a SD6 apresentou somente fatores externos emergentes que foram a questão da **família** e **outras pretensões profissionais** que marco como influência em seu engajamento docente como destaque nas passagens abaixo:

A preocupação da minha mãe era que a gente estudasse, tivesse ensino médio e tivesse uma profissão, que a gente tem que trabalhar para poder estudar. Ela me colocou numa escola que tinha vaga, quem escolheu o curso foi ela, ela não me perguntou nada, ela conseguiu a vaga então eu fiz contabilidade, técnico em contabilidade. (SD6)

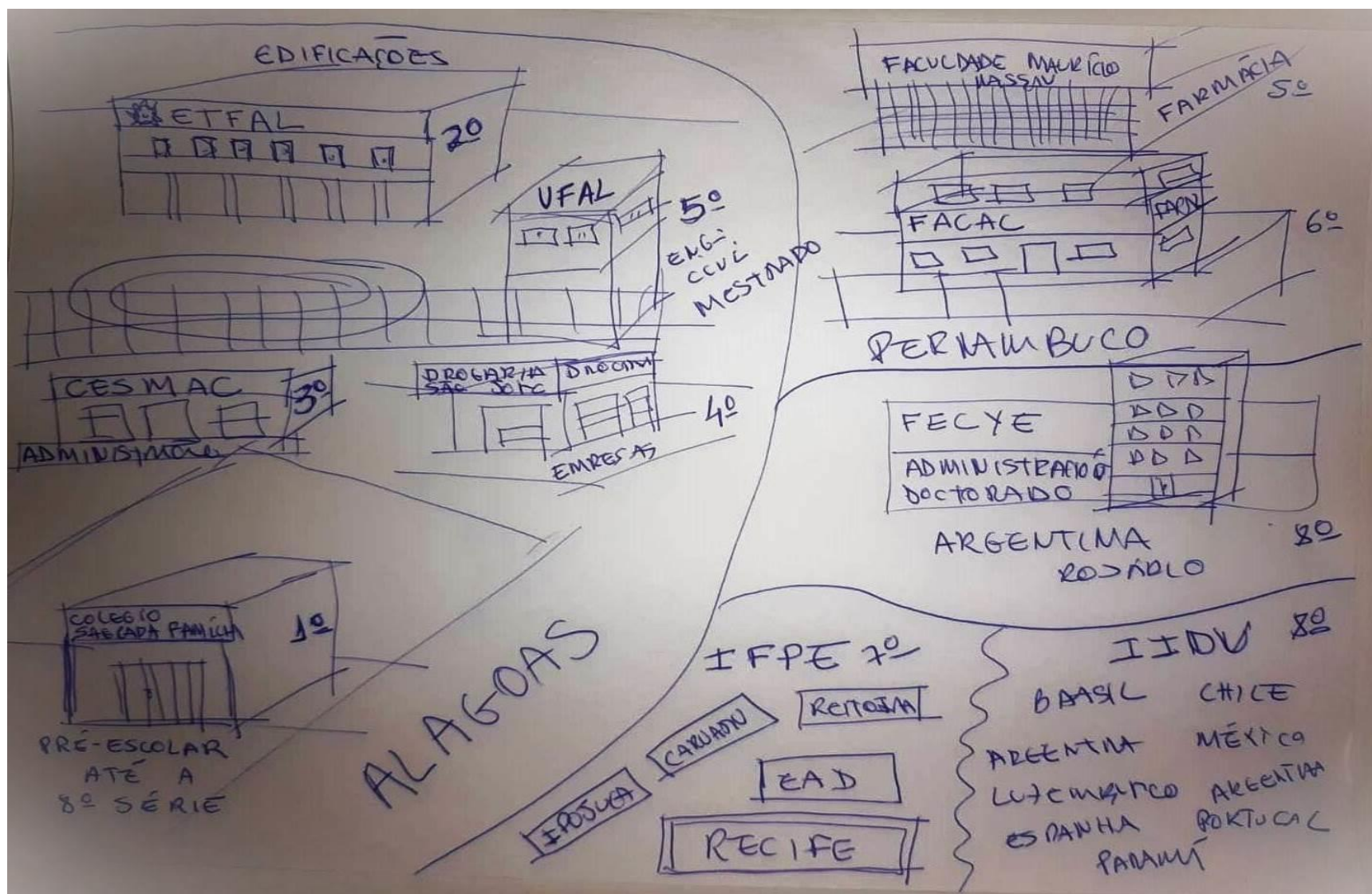
Meu pai era da Compesa e aí o sonho dele era que a gente fizesse o curso técnico em saneamento e aí somos três meninas e aí eu fiz escola técnica, mas saneamento não. Ele nunca interveio nas nossas escolhas. (SD6)

A única opção na época era fazer universidade pública, eu não queria ser burocrata, trabalhar atrás de uma mesa, então eu fiz Turismo. (SD6)

Ser professora nunca esteve na minha perspectiva profissional. (SD6)

A docente teve influência de sua família em algumas escolhas de cursos no ensino médio e depois no ensino técnico superior ela seguiu o caminho que queria. No meio do caminho, devido principalmente à situação financeira e perda de emprego que tinha a levou a aceitar cargo na educação, inclusive de professora, mesmo não sendo esse seu caminho desejado como ela afirma várias vezes no início de sua narrativa. Depois, o fator docência passa a fazer parte de sua vida profissional e ela vai construindo sua identidade profissional ao ponto de hoje não se ver sem ser professora e sem estar em uma sala de aula. Isso comprova o engajamento da docente nesses vários aspectos relacionados com base *a priori* e emergente da análise.

Figura 13 - Mapa da jornada educacional do SD7



Fonte: Elaborado pelo SD7 (2022)

A figura 13 mostra o desenho do SD7. A análise do desenho mostra que o SD7 usou aspectos físicos dos prédios e colocou uma ordem numérica para apontar o caminho temporal de sua trajetória. Esse fato ele apresenta em sua narrativa quando afirma que: “tentei fazer dessa forma, tentando lembrar o local criativamente e tentando reproduzir na forma de prédio que era materialmente aquilo que me associava a lembrança do meu percurso formativo e onde tinha sido para colocar.” (SD7) Há destaque para alguns aspectos escritos como detalhes da mistura temporal entre processo acadêmico e processo profissional e mudança de estados que também teve destaque no desenho e relação de países que tem a ver com sua trajetória profissional. Ele não se coloca em seu desenho com alguma figuração de um boneco.

Com o quadro 30, as percepções do desenho podem aparecer de forma mais forte ou o desenho pode ter sido simplesmente o modo mais prático do docente desenhar sua trajetória. Vejamos os dados *a priori* da ETS de acordo com sua narrativa.

Quadro 30 - Análise de dados da narrativa do SD7 por categorias *a priori* da ETS (continua)

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa do SD7	Interpretação
Engajamento Cognitivo	“Sempre tive prazer em ler, estudar e conversar com as pessoas sobre aquilo que eu sabia.” “E aí eu passei as férias estudando administração financeira e orçamentária para poder saber dar uma aula boa e não passar vergonha com os meus estudantes. E aí eu tive êxito na disciplina.”	O SD7 apresenta indícios de engajamento cognitivo segundo a ETS ao relatar preocupação e esforço para com seu papel como docente e com o que vai passar para os estudantes.
Engajamento Emocional	“Eu entendi que 700 reais, eram 700 reais e poucos que eu recebia por mês. Que aqueles 700 reais para mim não era como se fosse um pagamento, eu olhava e dizia assim: mas eu ainda vou receber 700 reais para estar fazendo isso que eu estou vindo fazer aqui à noite, que é uma coisa que me dá muito prazer!” “Quando eu entrei na instituição, eu me identifiquei na sala de aula como um ambiente de prazer.”	O SD7 deixa claro seu engajamento no nível emocional tanto que sente tanto prazer em ensinar que o valor do salário passa a ser visto como algo extra, lembrando que na época o SD7 tinha outro trabalho durante o dia. O início da docência já tinha esse sentimento de amor pela sala de aula e de prazer no que faz.

Quadro 30 - Análise de dados da narrativa do SD7 por categorias *a priori* da ETS (conclusão)

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa do SD7	Interpretação
Engajamento Social: com estudantes	“Com o passar do tempo eu comecei a entender que esse tipo de relação de amedrontar o estudante acontece muito quando o professor é inseguro, quando ele não tem segurança da sua capacidade de conquistar a confiança e não o temor por parte do estudante. “ “Ao longo do tempo, eu comecei a tentar refinar mais isso, com meus estudantes e consegui despertar a vontade neles de aprender a relação de confiança.	A questão do engajamento social com os estudantes se apresentou forte também quando o SD7 respondeu o que considerava ser engajamento e aqui na narrativa da trajetória, há indícios desse engajamento quando desde o início de sua trajetória como docente ele tem a preocupação com a relação que vai ser construída com os estudantes e tenta fazer com que essa relação seja cada vez mais pautada no respeito e confiança. Há uma preocupação clara com essa relação por parte do docente.
Engajamento Social: com colegas	“Um colega meu começou a me iniciar no processo de ‘pedagogização’.” “Depois, eu fui trabalhar lado a lado com uma pedagoga e da relação de amizade que se criou e de respeito também profissional foi fazendo com que eu estudasse sobre pedagogia nessas proporções.”	Quanto ao engajamento social com os colegas, o docente expõe muito bem quando reconhece a troca que teve de aspectos pedagógicos de sua construção como professor. Como o docente não fez curso de licenciatura, ele afirma que sua formação pedagógica se deu muito da relação de amizade que construiu durante sua trajetória.

Fonte: A autora (2022)

O SD7 apresenta em sua trajetória indícios de engajamento nas quatro dimensões da ETS. O fator interessante que percebo com essa análise é que muitos docentes não pensavam em ser professores no início de sua jornada acadêmica, a maioria inclusive tem cursos de bacharelado e formação técnica, no entanto, como bem aponta o SD7, todos apresentam uma boa relação e um engajamento emocional bem forte com a docência. Vejamos os fatores internos e externos que o SD7 relaciona em sua narrativa com o quadro 31.

Quadro 31 - Fatores externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas do SD7.

Fatores Externos
Família
Outras pretensões profissionais
Estabilidade financeira

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Meus pais sempre diziam que tinham vontade que eu estudasse na escola técnica porque eles tinham a preocupação com meu futuro em relação a ter um emprego garantido depois que acabasse o ensino médio. (SD7)

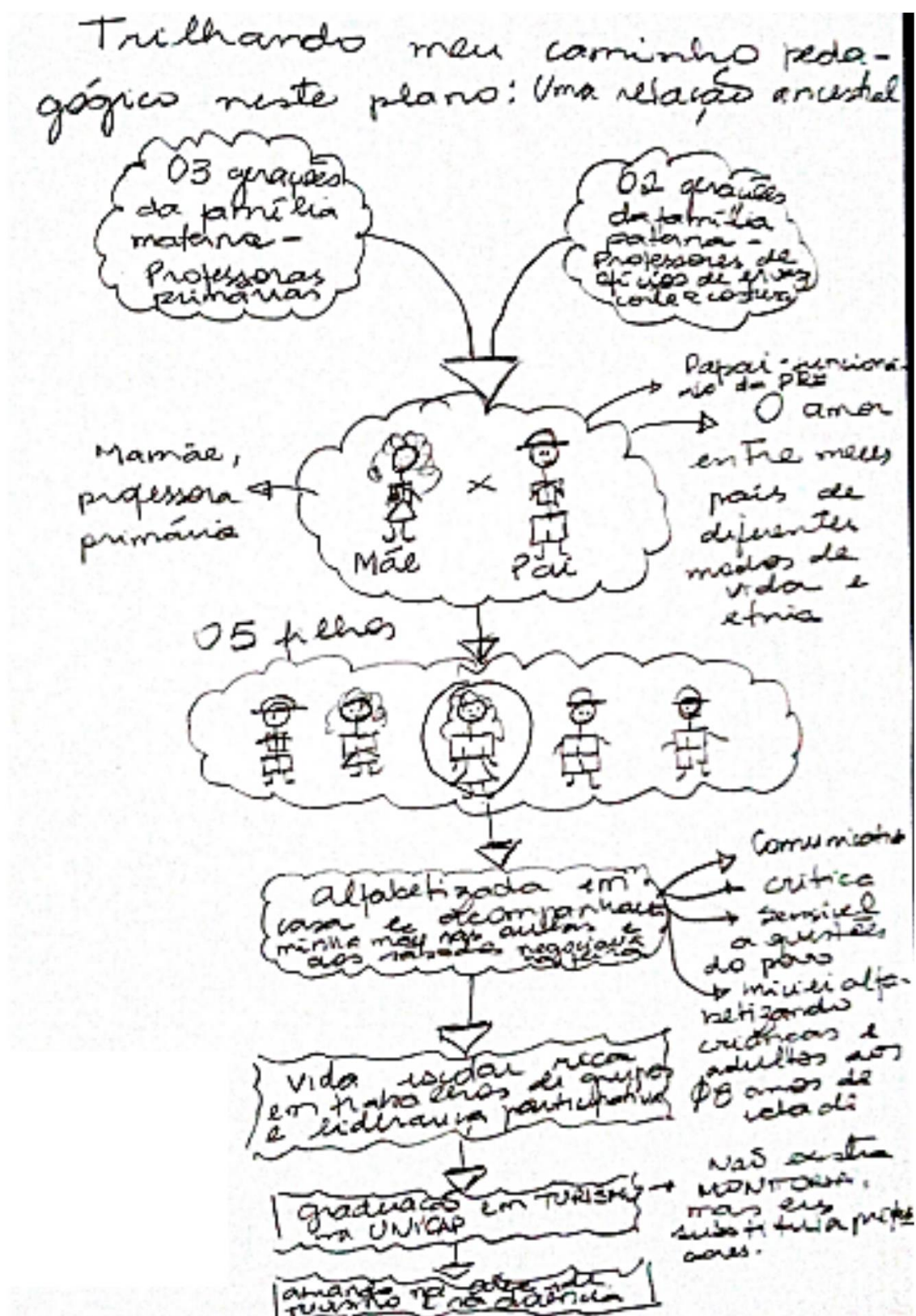
Só que meus pais já trabalhavam com farmácia, já eram comerciantes, então eu estudava na parte da manhã, fazia engenharia e fiz também vestibular para administração. (SD7)

Quando tive que escolher, eu preferi fazer administração e eu não senti falta da engenharia porque terminei me encantando pelo comércio. Eu percebi que eu gostava mesmo não era somente da questão de ser empreendedor, era de projetos, de gerir projetos e de fazer com que as coisas acontecessem. (SD7)

Depois, eu também realizei um sonho que era de fazer farmácia. (SD7)

Com as passagens retiradas da narrativa de SD7, dá para perceber a relação de influência familiar com o fator externo **família**, item muito percebido com outros sujeitos dessa pesquisa também, e que o influenciou de certa forma com os cursos que foi escolhendo durante sua jornada acadêmica o levando a outro fator externo que é a de outras **pretensões profissionais** como administração e farmácia. A docência terminou surgindo por causa do mestrado feito na área de administração que o levou a ensinar na faculdade em cursos noturnos. Daí vem a busca por concursos públicos que o levou ao atual emprego na rede federal de ensino justamente por ter em mente a **estabilidade financeira**.

Figura 14 - Mapa da jornada da SD8



De acordo com a análise do desenho da SD8, na figura 14, nota-se que ela faz sua trajetória se colocando no processo com a bonequinha em relação direta com sua ancestralidade que ela inclusive coloca como título de seu desenho. A família é fator muito presente em sua trajetória como apresento mais especificamente no quadro 32 de fatores internos e externos. Ela não usa aspectos físicos de prédios, também não apresenta um caminho com estrada, e foi a única a desenhar na vertical. Todos fizeram seus desenhos com a folha na horizontal, somente a SD8 teve a ideia de fazer de forma vertical e nessa verticalidade de seu desenho percebo que há uma relação com árvore genealógica que pode ter surgido de forma natural já que ela trata a trajetória como um processo também familiar muito forte. Mesmo estando de forma vertical, ela ainda usa linhas e setas para dispor a temporalidade da trajetória e há outras setas para destacar características de cada ponto da trajetória. Vamos complementar a análise agora com o quadro 32 que trata dos aspectos de engajamento docente de acordo com a ETS.

Quadro 32 - Análise de dados da narrativa da SD8 por categorias *a priori* da ETS

Categoria <i>a priori</i>	Transcrição da narrativa da SD8	Interpretação
Engajamento Emocional	“Eu sempre gostei de estar em sala de aula, sempre gostei.”	A SD8 deixa claro com essa passagem que está engajada emocionalmente com sua sala de aula como aponta a ETS.

Fonte: A autora (2022)

Em sua trajetória narrada e desenhada, a SD8 deixa muito claro sua ligação familiar em todos os aspectos. Durante sua fala, há toda uma ligação com fatores principalmente externos que se interligam entre si como aponto no quadro 33 abaixo e na análise realizada logo abaixo dela. No quadro 32 acima, há somente uma ligação com o engajamento emocional pois a SD8 sempre deixa claro seu amor pela sala de aula. Durante a narrativa e no desenho, não aparecem outras dimensões de engajamento segundo a ETS, mas este fato não quer dizer que a docente não tenha outras dimensões de engajamento em sua trajetória, pelo contrário, quando ela fala do conceito de engajamento, e isso está no item anterior 5.2, ela não só reafirma seu engajamento na dimensão emocional como ainda tem indícios de engajamento

social com os estudantes e com os colegas de trabalho. Por isso é importante relacionar todos os itens e discussões que trago nesta tese.

Quadro 33 - Fatores externos percebidos nas narrativas desenhadas e faladas da SD8.

Fatores Externos
Família
Aspectos políticos
Outras pretensões profissionais
Vocação

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Da minha parte materna, eu venho de três gerações da família de professoras primárias. Nós escolhemos profissões, mas acabamos relacionados à academia, acabou todo mundo em sala de aula. (SD8)

Eu já ensinava muito a algumas pessoas porque meu pai vendo meu jeito já me ensinava algumas coisas e mamãe me levava para a escola que ela dava aula e eu assim alfabetizei muitas pessoas. (SD8)

Eu ia pra escola com mamãe, era escola estadual, eu sempre fui muito comunicativa, muito crítica, busquei nas questões do povo sempre me posicionava e iniciei alfabetizar, não me pergunte como, mas eu sabia alfabetizar crianças e adultos já a partir dos 8 anos de idade. (SD8)

Eu fiz turismo, meu pai não podia pagar, era à noite, então eu já estava trabalhando. (SD8)

Vale ressaltar que minha mãe adoeceu e na escola do Estado era possível que alguém substituísse para que ela não perdesse o salário. E quem assumiu fui eu, pra minha mãe não perder o salário, então eu assumi turmas onde nós tínhamos crianças especiais e toda realidade da escola pública naquele horário intermediário que era das 11h até 3h da tarde. (SD8)

A educação, de um modo geral, sempre estive na minha veia. (SD8)

Se eu era chamada para fazer um plano de 100 dias para uma prefeitura, por exemplo, primeiro eu ia olhar o discurso, a vida de quem assumiu, depois ia olhar o que é que a comunidade precisa, porque meu foco é a comunidade. (SD8)

Foi um caminho muito natural, eu diria que é um caminho natural da família, cada um foi para uma área. Então, eu fui pra minha área, mas eu sempre gostei de estar em sala de aula. (SD8)

De acordo com as passagens em destaque, a SD8 tem uma ligação forte de engajamento com a sua família, destaco aqui como fator externo **família**, e, claramente há uma relação desse fator com os demais fatores externos de **vocação**, **outras pretensões profissionais** e **aspectos políticos** que ela coloca muito como seu posicionamento crítico para as questões sociais e na questão de só participar de algum projeto ou instituição se concordasse com o discurso daquele lugar. Assim, a SD8 sempre teve essa “veia”, essa vocação forte para a educação, apesar de ter buscado outros caminhos profissionais, com o curso de turismo principalmente, mas que sempre a levava para a sala de aula em instituições privadas e depois com o concurso público em que entra em uma instituição federal e lá segue a carreira de docente do ensino superior.

No próximo tópico, faço uma análise geral dos dados de todos os segmentos que respondem a cada um dos objetivos específicos desta tese, buscando agora responder o objetivo geral que é **cartografar o engajamento docente a partir dos contextos diferenciados de educação superior**.

5.6. CARTOGRAFIA DO ENGAJAMENTO DOCENTE A PARTIR DOS CONTEXTOS

Percebendo a cartografia como método de pesquisa que perpassa toda esta tese e com a finalidade de responder ao objetivo geral de **cartografar o engajamento docente a partir dos contextos diferenciados de educação superior**, parto da afirmação defendida por Passos, Kastrup e Tedesco (2016, p.8-9) de que “[...] o método cartográfico se ancora em uma compreensão da cognição inventiva e em uma política cognitiva criadora, reafirmando o seu afastamento da abordagem teórico e da política cognitiva da representação de um mundo supostamente dado.” Assim, com a abertura que tal método propõe e após usar as ferramentas e a análise já descritos durante todo o percurso metodológico, apresento a figura 15 como resultado cartográfico de engajamento docente.

Figura 15 - Cartografia do engajamento docente a partir dos contextos e análises desta pesquisa



Fonte: A autora (2022)

A cartografia apresentada na figura 15 é a forma que eu, como cartógrafa, encontrei para resumir o que foi classificado, analisado, relacionado e identificado durante todo o processo de pesquisa. Chamo atenção aqui que esta figura 15 surgiu do que Marques (2016, p.39) traz de definição com base em Cormier (2008) que é a de que “a planta rizomática não tem centro e nenhum limite definido, em vez disso, é constituída de nós semi-independentes, sendo que cada um deles é capaz de crescer e se espalhar por si próprio, limitando apenas pelos limites do seu próprio habitat.” Assim faço a disposição de todos os fatores internos, externos e dimensões que surgiram da análise de dados desta pesquisa, como um rizoma, um mapa conectável e modificável que vive em construção e que tem suas particularidades definidas por cada círculo e cada grupo de cores, mas que se conectam em interdependência entre si. Como confirma Marques (2016, p.40) ainda citando Cormier (2008) “[...] produzindo um mapa de conhecimento contextual, pois esse mapa é sempre modificável, conectável, reversível e possui várias entradas e saídas.”

Cada item tem uma relação direta e indireta com todos os outros fatores, a questão do tamanho dos círculos tem a ver com a frequência e a importância com que cada dado foi apontado nas ferramentas de análise aplicadas no processo cartográfico e as cores são apenas para destacar que cada grupo de itens tem sua identificação própria, mesmo que tenha ligações diretas ou indiretas entre todos os outros itens entre si.

As dimensões de engajamento de acordo com a ETS estão mais no centro, em tamanhos maiores e com ligações bem diretas entre si naquilo que se completam: o engajamento cognitivo e o engajamento emocional sendo os mais classificados e identificados em todo o processo de análise, depois vem os engajamentos sociais: com os estudantes, que apresento numa ligação bem direta com o engajamento cognitivo, pois muitos sujeitos relacionavam o esforço para preparação de sua prática com a ligação e preocupação que tinham com os estudantes no processo de aprendizagem; com os colegas, tem uma relação mais direta com o engajamento emocional porque muitas vezes essa ajuda e colaboração entre pares termina chegando a um engajamento emocional direto.

A questão da autonomia ganhou seu nó individual, no entanto, se encontra bem conectada a vários outros fatores que diretamente ou indiretamente estavam relacionados nas jornadas dos sujeitos da pesquisa. Uma vez que a maioria dos professores participantes da pesquisa tinham outras pretensões profissionais e ao mesmo tempo estavam sempre fazendo vários concursos, a autonomia seja na questão dos estudantes, seja sua autonomia financeira como profissional ou mesmo a autonomia no processo de ensino, tem uma questão muito recorrente e muito ligada a vários outros fatores como mostra a figura 15.

Outro fator que destaco é a influência da família que surge em muitos dos relatos dos sujeitos desta pesquisa e isso só confirma o quanto que de nossa identidade docente se pauta e se mistura com nossa identidade como pessoa. Nossa trajetória acadêmica e profissional se mistura com nossa trajetória pessoal e familiar. Não é à toa que alguns docentes colocam a família como influência direta de suas escolhas e de sua trajetória como um todo. Segundo Nóvoa (1995) há três processos que devem ser observados na construção da identidade docente que são: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento institucional. Isso é bem perceptível quando analiso a trajetória dos docentes sujeitos desta pesquisa, pois há sempre a relação com a família muito direta em

quase todos os relatos, há a relação do desenvolvimento profissional como docente que muitas vezes nem foi por escolha da profissão, mas por situações diversas que levam o docente a ser professor e daí ele começa a construir essa identidade e a questão institucional que entra como algo mais discreto, mas que alguns relacionam em sua construção do desenho ou da narrativa como sendo realmente itens interdependentes e correlacionados entre si. Não dá para separar realmente a parte pessoal, profissional e institucional quando vamos analisar o todo.

Uma vez que todos os itens apresentados como desenho cartográfico desta pesquisa se interligam entre si, todos têm igual importância quando discutimos aqui o engajamento docente. Nenhum dos docentes apresentaram indícios de desengajamento, mesmo tendo alguns aspectos que classifiquei como de um possível desengajamento e que vem logo a seguir no próximo item. Os sujeitos desta pesquisa são docentes engajados em suas trajetórias e narrativas e todos conceituaram o engajamento se colocando em suas atividades docentes e reafirmando o compromisso com o labor numa relação de afetividade, de esforço cognitivo e de relação com o outro. Cada docente tem sua cartografia própria de engajamento e a figura 15 apresenta o engajamento geral de todos os sujeitos em todos os contextos. Fica evidente então que o engajamento depende sim dos contextos em que cada docente se encontra e o contexto em si, mesmo quando vários fazem parte de uma mesma rede de ensino, por exemplo, não dá os mesmos resultados de engajamento. Cada contexto, cada trajetória e cada narrativa teve seu nível de engajamento percebido e destacado.

Posso afirmar que há sim engajamento entre todos os sujeitos desta pesquisa, no entanto, é impossível conceituar engajamento docente de forma fechada, eu diria que engajamento docente tem dimensões e acredito que as dimensões da ETS, propostas por Klassen, Yerdelen e Durksen (2013), juntamente com a dimensão de engajamento institucional proposta por Nascimento (2021) dão conta de uma classificação ampla, mas que fatores internos e externos dos contextos docentes devem ser levados em consideração.

5.6.1 Mapeamento do desengajamento docente

A partir de toda análise realizada, também surgiram vários fatores, principalmente internos, que classifico dentro da possibilidade de desengajamento

docente, no entanto, não foram suficientes para promover o desengajamento dos sujeitos desta pesquisa, como mostro a seguir, a partir do quadro 34.

Quadro 34 - Fatores internos mapeados como possíveis promotores de desengajamento

Fatores Internos
Síndrome de Burnout
Burocracia interna de documentos
Avaliação
Relação com colegas

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

Em relação ao Burnout eu percebi uma grande mudança, alguns colegas mais próximos continuam falando comigo, de uma forma legal, outros não. (SD8)

Então atualmente, o meu engajamento é comigo mesmo. Eu sei que engajamento é o contrário do Burnout, mas eu questiono por que o Burnout só quem tem é quem ama muito o que faz. Burnout não tem nada a ver com competência, nem o engajamento. (SD8)

Nas falas da SD8, fica claro que a **síndrome de Burnout** teria todo um contexto para desengajar a docente, no entanto, e isso eu já ligo com outro fator interno que é a relação com os colegas, a docente se mostra engajada e ainda afirma que o Burnout não tem a ver com engajamento ou desengajamento. Ela inclusive leva essa questão para o engajamento emocional segundo Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) de amar o trabalho docente quando fala que “só quem ama tem a Síndrome de Burnout”, justamente por ser uma doença do trabalho, relacionada ao trabalho que nesse caso é o trabalho docente. Assim, nem o fator de afastamento dos colegas, nem a própria síndrome foram capazes de desengajar a docente que busca seu engajamento em si mesma, como ela afirma.

Já buscando a questão da relação com colegas que a SD8 já traz, há os relatos que se seguem para analisar como fator possível de desengajamento docente:

Tem alguns colegas que eu ignoro para poder ser feliz. É nos subgrupos que a gente se apoia. Porque tem um grupo que nem faz e nem deixa fazer. (SD6)

Eu percebo, em algumas reuniões que participo de colegiado que a relação é um pouco tóxica em alguns cursos, então a minha relação com esses outros professores de cursos superiores é estritamente profissional e eu acho que isso interfere de maneira geral porque você acaba meio que trabalhando sozinho. (SD5)

Os sujeitos SD8, SD6 e SD5 apresentaram falas que levam o fator interno de relação com colegas para uma situação de desconforto, mas que não foi suficiente para desengajá-los. É interessante que esse fator pode ser observado dentro da dimensão de engajamento social: com os colegas, que aparece na ETS, só que de forma negativa. A relação positiva com colegas pode sim levar ao engajamento, mas a relação negativa com esses mesmos colegas pode gerar um desconforto e um desengajamento, o que termina não sendo o suficiente para desengajar os sujeitos desta pesquisa. A SD6 coloca mais uma vez a questão do engajamento emocional como saída para buscar um engajamento e o engajamento com outros colegas para superar aqueles com que não se relaciona bem. Isso mostra o quanto as dimensões de engajamento segundo Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) na ETS são muito consistentes no estudo de engajamento docente. O SD5 aponta para esse fato ao afirmar que termina trabalhando sozinho, mas durante todo seu percurso se mostra engajado no processo como um todo, este fato não é suficiente para classificá-lo como desengajado.

Os outros dois fatores são interligados como fatores também internos de **burocracia interna de documentos e avaliação**. Vejamos os recortes a seguir:

O que eu menos gosto de fazer é a parte burocrática de chamada, atualizar sistema acadêmico, essa parte mais administrativa, mais burocrática que também faz parte do nosso ensino, faz parte do nosso planejamento, do nosso trabalho. Como eu acho que meu engajamento começa na prospecção do meu cronograma, toda essa parte burocrática entra nele também. Se eu não tivesse que fazer isso, eu acho que o meu engajamento, minha motivação, seriam maiores. (SD5)

Eu detesto fazer relatório de prestação de contas para a minha instituição. E não é porque eu ache que isso seja desnecessário, é porque fica subentendido que eu sou irresponsável, que eu sou um potencial descumpridor das minhas obrigações e eu preciso estar mostrando tudo que eu faço meticulosamente. Mas isso me causa não um desestímulo, nem desmotivação ou desengajamento, mas é uma contrariedade. (SD7)

Eu não gosto da parte mais tradicional que é aplicar prova, corrigir prova. Daquela prova mais formal porque eu não acho que você

mede o conhecimento de uma pessoa em uma prova, num só dia.
(SD3)

Eu não gosto da parte burocrática, essa coisa de caderneta, de ter que avaliar. Avaliação para mim é um desafio porque eu sei quem são meus alunos e os chamo pelos nomes, sei do esforço. Não gosto da avaliação porque naquele momento o aluno por algum motivo não vai ter um bom resultado. (SD6)

O que eu não gosto no trabalho docente é uma certa burocratização de alguns documentos, de preenchimento, muitas vezes de dados estatísticos, que a gente não vê retorno disso, não vê repercutindo na prática, trazendo um retorno para a gente. Isso me inquieta porque toma um tempo pedagógico da gente que a gente poderia estar lendo, estudando, pesquisando, fazendo coisas para aula.
(SD4)

Como observa-se nas passagens acima relacionadas, a maioria dos docentes sujeitos desta pesquisa apontam a burocracia ou a avaliação como itens que não gostam em seu trabalho docente. Percebo então tais fatores como possíveis desencajadores, mais uma vez, não foram suficientes para que os sujeitos desta pesquisa se sentissem sem engajamento por causa deles.

O SD5 fala da burocracia e do quanto isso afeta seu trabalho, no entanto, por fazer parte de suas atividades docentes e estas são bem planejadas por ele logo no início de cada semestre, ele termina se engajando nas atividades também, mas aponta que seria ainda mais engajado se não tivesse esse tipo de atividade em seus afazeres docentes.

O SD7 também fala dessas atividades burocráticas como ponto negativo de seu trabalho docente, mas deixa claro que isso não o desencaja, que é mais uma questão de incômodo com o objetivo de tais atividades para a instituição.

SD3, SD6 e SD4 falam também dessa parte burocrática ou de avaliação e interessante que a SD6 coloca uma preocupação com o estudante, levando a um engajamento social com o estudante de maneira bem forte e condutora do motivo para não gostar da atividade tradicional avaliativa formal. Essa preocupação com o estudante já confirma seu engajamento docente. O mesmo acontece com a SD4 quando ela apresenta um nível algo de engajamento cognitivo ao se preocupar em perder tempo pedagógico com atividades burocráticas que atrapalham seu processo de estudo e de preparação didática de suas aulas.

Assim, todos os professores, mesmo com indicadores que poderiam desencajar, apresentam indícios de engajamento, reforçando inclusive dimensões

de engajamento da ETS em engajamento cognitivo, engajamento emocional, engajamento social: com estudantes e engajamento social: com colegas.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente tese surgiu diante das observações e inquietações que eu como docente sempre percebi durante a minha trajetória como educadora. Por sempre perceber que alguns professores se engajavam nos contextos escolares por onde eu passava e outros não se engajavam, não participavam de atividades na escola e até reclamavam muito de vários fatores internos e externos, sempre quis pesquisar e dar voz a esse sujeito docente. Foi dessa inquietação constante minha que surgiu o tema engajamento docente para o estudo em questão. Depois, surge o nível de ensino superior pois acredito que o docente deste nível tem uma carga de trabalho que se mistura com a carga acadêmica e profissional que precisa dar conta e é o profissional que está diretamente ligado a formação dos demais professores e outros profissionais das mais diversas áreas, então, o tema desta tese surge nessa linha de querer pesquisar sobre o que engaja ou não os docentes e especificamente do nível superior por entender que tais profissionais são importante para a formação geral de várias profissões, inclusive a profissão docente.

Diante deste panorama geral que levou a escolha do tema da pesquisa, surgem os questionamentos que nortearam todos os passos seguintes de delimitação de objetivos e escolha de metodologias e ferramentas de coleta. Os questionamentos principais foram: o que significa engajamento docente no contexto da educação superior? Qual a relação desse(s) engajamento(s) (ou não) com os contextos em que os docentes se encontram inseridos? Existem dimensões ou níveis de engajamento docente? Que tipos de fatores pessoais favorecem (ou não) o engajamento dos professores? O uso de TDIC e o Ensino Remoto influenciam ou influenciaram nesse engajamento docente? E todos esses questionamentos mais gerais tentam abarcar o questionamento principal que gerou a pesquisa como um todo que foi: como diferentes contextos (internos e externos) influenciam o engajamento (ou não) de docentes da educação superior?

Para responder a tais questionamentos, surgem os objetivos específicos e o objetivo geral que, nessa ordem inversa, começando a responder os específicos e depois o geral, vou resumindo aqui todas as considerações importantes a serem destacadas com os resultados e as discussões levantadas durante toda a pesquisa.

O objetivo específico **1** buscou **classificar o significado de engajamento docente para professores da educação superior**. Usando a ferramenta de coleta

que foi uma entrevista semiestruturada e analisando os dados dos seis respondentes sujeitos da pesquisa, consegui classificar o engajamento docente como um constructo aberto e dependente de fatores internos e externos e que se apresentou nesta tese mediante análise de base *a priori*, segundo as dimensões da ETS segundo Klassen, Yerdelen e Durksen (2013) e de base emergente que foi categorizada de acordo com a ATD realizada. Como classificação, tem-se então:

Categorias *a priori*:

1. Engajamento Cognitivo
 - Buscando o novo
 - Atualizando-se e estudando
 - Compromisso
 - Aperfeiçoamento e atualização
2. Engajamento Emocional
 - Relação amorosa em sala de aula
 - Relação de paixão
 - Gostar do que faz
3. Engajamento Social com os estudantes
 - Fazer a diferença na vida dos estudantes
 - Fomentar desejos nos alunos
 - Buscar objetivos junto com os alunos
 - Preocupação com a atualização dos estudantes
 - Fazer e mostrar o melhor ao estudante
4. Engajamento Social com os colegas
 - Soma

Categorias Emergentes

5. Engajamento com Inteiraza
 - Trabalhar em conjunto com pessoas e fatores que engajam
6. Engajamento Político
 - Posicionamento político
 - Luta política

Seguindo com a classificação do significado de engajamento docente referente ao objetivo específico 1, busca-se responder aos dois primeiros questionamentos para esta tese que são: **o que significa engajamento docente no contexto da educação superior? qual a relação desse(s) engajamento(s) (ou não) com os contextos em que os docentes se encontram inseridos?** A resposta a que se chega é de que o significado de engajamento docente no contexto da educação superior é dependente dos fatores internos e externos que acompanham cada docente em seu universo dentro de cada instituição que leciona.

Um terceiro questionamento merece destaque e resposta ainda com essa análise do objetivo específico 1 que é: **existem dimensões ou níveis de engajamento docente?** A classificação hora apresentada nesta pesquisa confirma que a ETS dá conta de dimensões muito coerentes para uma classificação de engajamento, no entanto, ela por si só não contempla tudo que envolve o engajamento do docente do ensino superior. É importante destacar que a presente tese tem como desenho metodológico principal a cartografia que remete a resultados abertos e em constante mudança. O trabalho docente não envolve só fatores institucionais internos, ela se mistura a fatores subjetivos e fatores externos que vão configurar cada engajamento. No entanto, a classificação aqui apresentada responde ao objetivo específico 1 da tese, mas deixa outros questionamentos interessantes e importantes para serem respondidos em trabalhos futuros como: a classificação de engajamento docente para outros níveis de ensino são os mesmos? Será que pode haver uma definição fechada para engajamento docente mediante outros estudos e outras análises?

O objetivo específico 2 buscou **analisar como fatores internos e externos influenciam o contexto da atuação docente dos participantes da pesquisa**. Para este objetivo, usei questionário distribuído em *Google Forms* e analisei somente as respostas dos seis participantes da pesquisa complementando com passagens também da narrativa dos sujeitos docentes. Os fatores internos aqui levados em consideração são aqueles de dentro da instituição que o docente trabalha. São fatores ligados diretamente a tais instituições. No caso dos sujeitos desta pesquisa, quatro ensinam em instituições da rede pública e somente dois em rede privada, no entanto, um desses dois também trabalha em instituição privada, mas não como docente. Este fator interno influencia no engajamento, assim como todos os internos e externos também influenciam. A situação da rede de ensino, do nível de ensino,

influencia por exemplo no tipo de atividade que o docente realizada de ensino, pesquisa e/ou extensão e isso influencia no tipo de engajamento e no contexto de sua atuação como docente. Quase todos os docentes gostariam de realizar atividades em ensino, pesquisa e extensão, no entanto, a rede de ensino prioriza uma ou outra atividade, o que leva os docentes a terem influência no contexto de atuação.

Fatores externos como tipo de curso superior que os docentes são formados, se fizeram mestrado ou doutorado, também são influentes em sua atuação e em seu engajamento. A maioria tem curso de bacharelado e não licenciatura, e isso vem de uma influência histórica apontada nos resultados com passagens de Pimenta e Anastasiou (2020).

O **terceiro** objetivo específico da pesquisa aqui apresentada buscou **relacionar engajamento docente, contextos e uso das TDIC que influenciam no engajamento docente na educação superior**. Sabendo que estamos ainda passando por uma pandemia de COVID-19, entendendo que o uso das TDIC são de grande importância para a prática e o crescimento de professores e estudantes de todas as redes e níveis de ensino e tendo o ensino remoto como uma das formas de ensino emergencial ainda vigente em muitas universidades e institutos no Brasil e principalmente aqui em Pernambuco, mais especificamente em nosso escopo territorial de Recife, compreender essa relação era importante para a presente tese. Para dar conta de responder este objetivo específico houve ATD da entrevista, com algumas perguntas voltadas para essa relação.

A relação entre engajamento docente, contextos e uso das TDIC é direta, os professores sujeitos da pesquisa já usando ou não as TDIC antes do ensino remoto afirmaram que gostam de usar ferramentas digitais em suas aulas, alguns precisaram fazer cursos durante a pandemia para adaptação do uso durante o ensino remoto, mesmo os que já usavam. O engajamento com o uso das TDIC acontece principalmente nas dimensões de engajamento social com os estudantes e engajamento social com os colegas, segundo a ETS, justamente porque o uso da tecnologia requer uma colaboração de pares e uma busca pela melhor ferramenta par o conforto e a aprendizagem dos estudantes. Ainda, surge o engajamento institucional defendida por Nascimento (2021) porque o contexto da rede privada terminou exigindo que os docentes buscassem meios de amenizar as evasões escolares crescentes no período remoto. Em todos os contextos apontou-se a

necessidade desse aperfeiçoamento com o uso das TDIC e houve uma grande inclinação para a continuação do uso das TDIC no período presencial para aqueles que tinham pouca familiaridade com os novos recursos aprendidos durante o ensino remoto e os que já usavam também apontam essa importância. Fica claro que a relação existe e é de dependência e conexão.

A análise do objetivo 3 dá conta de responder um outro questionamento de nossa pesquisa: **o uso de TDIC e o Ensino Remoto influenciam ou influenciaram nesse engajamento docente?** Como foi registrado já no parágrafo anterior, a relação é de dependência, não quer dizer que houve influência, mas que o engajamento faz parte uma vez que envolve dimensões acionadas durante esse uso das TDIC e o período do ensino remoto. No entanto, não houve desengajamento de nenhum dos docentes respondentes desta pesquisa ao terem que usar tais recursos no período remoto, houve desafio, mas não desengajamento.

O objetivo específico 4 buscou **identificar fatores da trajetória acadêmica/profissional que influenciam no engajamento docente na educação superior**. Como ferramenta de coleta para este objetivo foi usada uma adaptação do mapeamento da jornada educacional defendida por Annamma (2017) e foi realizada a ATD para construção dos dados. Vários são os fatores identificados nesta etapa com a observação e análise das narrativas visuais e faladas de cada sujeito da pesquisa. Encontro então, mediante análise de base *a priori* e de base emergente, fatores internos, fatores externos, fatores relacionados a família, ao trabalho, aos sentimentos individuais e pessoais de cada docente, mas que trazem em sua totalidade a resposta também para o objetivo principal desta tese que buscou **cartografar o engajamento docente a partir dos contextos diferenciados de educação superior**. A cartografia levantada relaciona todos os aspectos elencados em cada um dos objetivos específicos em movimento constante de mudança em que cada fator e cada dimensão apontada no engajamento docente tem sua especificidade ao mesmo tempo que depende e se relaciona uns com os outros. Não há caminho, resposta ou conceito fechado, a cartografia sendo viva, vive em movimento cíclico e a tese aqui apresentada registra o processo e não o fim.

A tese aqui defendida responde ao questionamento geral que é: **como diferentes contextos (internos e externos) influenciam o engajamento (ou não) de docentes da educação superior?** Os contextos influenciam de acordo com o movimento histórico, social, cultural, educacional, econômico, político em que o

docente se encontra e se identifica como sujeito. A influência dos contextos no engajamento é direta, em todos os casos aqui registrados houve engajamento em níveis, aspectos ou dimensões de acordo com fatores internos e externos muito próprios de cada docente e de sua trajetória. Fatores de desengajamento também foram identificados, no entanto, os docentes sujeitos desta pesquisa sempre buscaram formas de se engajarem, mesmo colegas, síndromes pouco reconhecidas no meio do trabalho, situações de saúde, momento histórico complicado e outros fatores mais tentarem atrapalhar esse engajamento.

Toda esta pesquisa e análise me fizeram compreender o quanto o contexto e fatores internos e externos podem nos influenciar em nosso engajamento, mas também me trouxe a percepção de que quando estamos comprometidos com nosso trabalho e, principalmente, quando amamos o que fazemos, realmente nos sentimos engajados, mesmo com alguns aspectos nos levando para um possível desengajamento. Eu sempre me senti engajada profissionalmente e me encontrei em muitas falas dos sujeitos aqui estudados. Me senti muitas vezes esgotada emocionalmente no trabalho, mesmo assim, não deixei de fazer tudo e produzir ainda mais do que o que a profissão já exige. É sempre muito bom pesquisar sobre nossa realidade porque também nos trás esse entendimento próprio e essa reflexão necessária.

A importância do trabalho aqui apresentado está no quanto o tema engajamento docente ainda precisa ser estudado, analisado e pesquisado. A tese aqui defendida apresenta o tema relacionado a contextos e observando a jornada acadêmica/profissional dos docentes, dando voz aos sujeitos e tentando identificar seu engajamento em todo o processo. Outros trabalhos precisam ser levantados para responder outros questionamentos que surgem desta pesquisa como: o engajamento docente pode chegar a ter um conceito fechado algum dia? Que outras dimensões podem ainda surgir para ampliar a proposta da ETS além da dimensão já apontada por Nascimento (2021)? Professores de outras redes e de outros níveis de ensino se engajam em que fatores internos e externos em comparação com os encontrados nesta tese?

Chamo atenção para o uso da ferramenta de coleta que denominei aqui de **mapa da jornada** (acadêmica/profissional), como adaptação do mapa da jornada educacional defendida por Annamma (2017). Tanto o desenho quanto a narrativa são ferramentas muito interessantes para análise em ATD, mas deixo aberta a

sugestão em uso de outros tipos de análise. Acho pertinente trazer algumas falas dos docentes que participaram como sujeitos ao, por vontade própria, destacarem a importância da ferramenta para a sua forma de se ver como sujeito desta tese.

Esse percurso formativo que eu fiz e que eu gostei muito de participar, de estar participando com você, é porque ele me fez rever muitas coisas bacanas que tinha acontecido e eu comecei a refletir: poxa, isso aqui aconteceu porque essas outras coisas, esses outros pontos que faziam parte da minha trajetória, que eu identificava como sendo de uma natureza, mas é da mesma natureza das atividades que eu realizo hoje, só que a energia que eu estou dedicando e o sentido tá sendo outro, tá sendo em relação à educação. (SD7)

A primeira coisa foi antes do desenho, eu acho importante ressaltar isso, porque desde que você fez o convite, eu fiquei me perguntando como seria esse desenho, então as lembranças vieram do que me fizeram me tornar uma professora, o caminho da docência. (SD4)

Destaco com as passagens de SD7 e SD4 o quanto a ferramenta é importante para alcançar os objetivos traçados no início do processo como um todo de qualquer pesquisa. Assim, além de deixar aqui questionamentos pertinentes para outras cartografias, outras pesquisas e outros trabalhos, também deixo aberta esta ferramenta de coleta para que seja usada em outras pesquisas, com outros objetivos e outras formas de análise.

REFERÊNCIAS

- AGAH, N. N.; KANIUKA, T.; CHITIGA, M. Examining Motivation Theory in Higher Education among Tenured and Non-Tenured Faculty: Scholarly Activity and Academic Rank. **International Journal of Educational, Administration and Policy Studies**, p.77-100, 2020.
- AGUILAR, T de J. C.; DIPP, A. J. D. El Engagement (ilusión por el trabajo) y los factores que lo integran. **Investigación Educativa Duranguense**, nº. 13, 2013, p. 93-97.
- ALMEIDA, M. I. de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.
- ALSHEHRY, A. T. Investigating Factors Affecting Science Teachers' Performance and Satisfaction toward Their Teaching Process at Najran University for Girls' Science Colleges. **International Journal of Higher Education**, v. 3, n. 2, p. 73-82, 2014.
- ALVAREZ, Johnny; PASSOS, Eduardo. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. p. 131-149. Porto Alegre: Sulina, 2020.
- ALVES, Ana Cláudia Gastaldello; DOS SANTOS, Ana Cláudia. O desgaste mental docente no ensino superior público e a relação com a subjetividade. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 5, p. 44985-44999, 2021.
- ANNAMMA, S. A. Disrupting cartographies of inequity: education journey mapping as a qualitative methodology. In: MORRISON, D.; ANNAMMA, S. A.; JACKSON, D. D. (Ed.). **Critical race spatial analysis: Mapping to understand and address educational inequity**. Stylus Publishing, LLC, 2017.
- BACICH, L. Metodologias ativa e ensino híbrido: o papel da avaliação. **Anais do 15º Congresso Internacional de Tecnologia na Educação Brasil**, Recife. Setembro de 2017.
- BAGIO, Viviane Aparecida; CASTANHO, Maria Eugênia de Lima e Montes e PEREIRA, Ana Lúcia. *Ser bom professor*: quem, quando, como e para quem. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences, v. 41, e46570, 2019.
- BARROS, L. de M. **Qualidade motivacional para a profissionalidade docente na educação superior**. (Tese de doutorado) PUCRS: Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 2016.
- BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009.
- BARROS, L. P. de; KASTRUP, V. Cartografar é acompanhar processos. In:

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. p. 52-75. Porto Alegre: Sulina, 2020.

BENITES-BONETTI, V. C. **Identidade docente**: inter-relações entre cursos de Licenciatura em Matemática e a profissionalidade do professor. (Tese de Doutorado) Universidade de Paulista: Rio Claro, São Paulo, 2018.

BERMEJO-TORO, L. **Demandas y recursos en el bienestar docente**. Estrategias de afrontamiento y su relación con el burnout y el engagement en profesores (Tese de doutorado). Pontificia Comillas University, Madrid, Spain, 2011.

BERNAL-GUERRERO, A.; GONZÁLEZ, M. D. El cansancio emocional del profesorado: buscando alternativas al poder estresante del sistema escolar. Cuestiones pedagógicas: **Revista de ciencias de la educación**. n. 22, 2012-2013, p. 259-285.

BRASIL. Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Ministério da saúde. **Guia prático de gestão em saúde no trabalho para COVID-19**. Brasília, DF, 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo da Educação Superior 2019. Brasília: MEC, out. 2020.

CACETE, N. H. **O ensino superior no Brasil e a formação de professores: 1930 – 2000**. 1. Ed. Jundiaí, SP: Paco, 2017.

CARLINI, A. L. O professor do Ensino Superior e a Inclusão Digital. In: CARLINI, A. L.; SCARPATO, M. (Org.) **Ensino Superior**: questões sobre a formação do professor. São Paulo: Avercamp, 2008.

CINTRA, A. B. **Programa semipresencial de habilidades sociais para professores**: Características dos cursistas e indicadores de processo e resultado. (Dissertação de Mestrado) Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2018.

COMPROMISO. In: Madrid: Real Academia española, 2021. Disponível em: <<https://dle.rae.es/compromiso>>. Acesso em: 19/04/2021.

CORMIER, D. Rhizomatic Education: Community as Curriculum. **Innovate: Journal of Online Education**, vol. 4, 2008.

COSTA, L. M. da; COSTA, S. G. M. da. O professor universitário e sua prática pedagógica em tempos de tecnologias remotas e pandemia. In: MELO, A. R. da S.; SILVA, A. H. de B. e et al. **Docência superior em época de pandemia**: o desafio para novas práticas. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

COSTA, M. A. F. da; COSTA, M.de F. B. Da. **Metodologia da pesquisa:** abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: DosAutores, 2019.

COVAS, F.; VEIGA, F. Envolvimento dos alunos na escola: um estudo com alunos do sistema de aprendizagem. In: RIGO, R.M.; MOREIRA, J.A.; VITÓRIA, M.I.C. (org.) **Promovendo o engajamento estudantil na educação superior:** reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na Universidade. p.35-62. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.a

COVAS, F.; VEIGA, F. Avaliação do envolvimento dos estudantes no ensino superior: um estudo com quadridimensional EAE-E4D. In: RIGO, R.M.; MOREIRA, J.A.; VITÓRIA, M.I.C. (org.) **Promovendo o engajamento estudantil na educação superior:** reflexões rumo a experiências significativas e integradoras na Universidade. p.139-160. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.b

DECRETO 19.851, de 11 de abril de 1931. Estatuto das universidades brasileiras.

DECRETO 9.235, de 15 de dezembro de 2017. Seção II. Das organizações acadêmicas

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia 2. Vol. 1. 1ª edição. Rio de Janeiro: Ed.34 Ltda, 1995.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs:** Capitalismo e Esquizofrenia 2. Vol. 1. 2ª edição. Rio de Janeiro: Ed.34 Ltda, 2019.

DOS SANTOS, N. E. P. **Gestão e trabalho na universidade:** as recentes reformas do estado e da educação superior e seus efeitos no trabalho docente na UEMG. (Tese de Doutorado) UFME: Belo Horizonte, 2014.

ENGAJAMENTO. In: Sinônimos.com.br: dicionário de sinônimos online: 7graus. 2021. Disponível em: <<https://www.sinonimos.com.br/engajamento/>>. Acesso em 19/04/2021.

ESCÓSSIA, Liliana da; TEDESCO, Silvia. O coletivo de forças como plano de experiência cartográfica. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.** p. 92-108. Porto Alegre: Sulina, 2020.

FARIA, P. M. **Revisão sistemática da literatura:** contributo para um novo paradigma investigativo. Metodologia e procedimentos na área das ciências da Educação: aplicação prática aos temas desenvolvimento profissional docente e inovação educativa com tecnologias digitais. Portugal: Whitebooks, 2016.

FEITOSA, R. A. **Formação de professores de ciências biológicas na UFC:** um estudo de caso a partir do estágio supervisionado. (Dissertação de mestrado) Universidade Federal do Ceará: Fortaleza, 2010.

FLEURY, A. R. D. **O trabalho e a Docência em uma Instituição de Ensino Superior Pública:** o caso dos professores de odontologia da universidade federal de Goiás. (Tese de doutorado) PUC-GO: Goiânia, 2013.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FONTES-PEREIRA, A. **Revisão sistemática da literatura**: como escrever um artigo científico em 72 horas. Rio de Janeiro, RJ: Edição do autor, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GONSALVES, E. P. **Conversas sobre iniciação à pesquisa científica**. Alínea, 2003.

GONZÁLEZ, E.O.L. Significado de la docencia y procesos formativos del profesorado en el área de la salud: Los inicios en la docência. **Revista Electrónica Educare**, ISSN-e 1409-4258, Vol. 24, N°. 1, 2020.

HOUAISS, A; VILLAR, M. de S.; FRANCO, F. M. de M. **Dicionário Houaiss da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

JUNIOR, J. A. da S.; SILVA, M. de L. R. da. (Org.) **Identidades e formação docente múltiplos olhares**. Curitiba: CRV, 2019.

KALBACH J. **Mapping experiences**: a complete guide to creating value through journeys, blueprints, and diagrams. O'Reilly Media, Sebastopol: 2016.

KASTRUP, Virgínia. O funcionamento da atenção no trabalho do cartógrafo. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. p. 32-51. Porto Alegre: Sulina, 2020.

KASTRUP, Virgínia; BARROS, Regina Benevides de. Movimentos-funções do dispositivo na prática da cartografia. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. p. 76-91. Porto Alegre: Sulina, 2020.

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.

POCHO, C. L.; AGUIAR, M. de M.; SAMPAIO, M. N.; LEITE, L. S. (Coord.) Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula. 6ª. Edição – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LIMA, J. A. **Níveis de apropriação das TIDIC pelos professores**. (Dissertação de Mestrado). PUC: São Paulo, 2019.

LIMA, V. M. Do R. Universalidades e singularidades presentes no método de análise textual discursiva. In: LIMA, V. M. Do R.; RAMOS, M. G.; PAULA, M. C. (Org.) **Métodos de análise em pesquisa qualitativa**: releituras atuais. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

Longman Dictionary of American English: now with thesaurus. New Ed. England: Pearson Education Limited: Longman, 2004.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARQUES, N. **Da formação continuada de professores aos momentos de tensão em sala de aula**: Rizoma, emergência e letramentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

MARTINS, I. C. dos S.; LIMA, V. M. do R. Análise textual discursiva em movimento. In: LIMA, V. M. Do R.; RAMOS, M. G.; PAULA, M. C. (Org.) **Métodos de análise em pesquisa qualitativa**: releituras atuais. p. 77-100. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MASETTO, M. T. **Desafios para a docência universitária na contemporaneidade**: professor e aluno em inter-ação adulta. 1.ed. São Paulo: Avercamp, 2015.

MASLACH, C.; JACKSON, S. E. The Measurement of Experienced Burnout. **Journal of Organizational Behavior**. V. 2, n. 2, p. 99-113, 1981.

MASLACH, C.; LEITER, M. P.; JACKSON, S. Making a Significant Difference with Burnout Interventions: researcher and practitioner collaboration. **Journal of Organizational Behavior**. V. 33, n. 2, p. 296-300, 2012.

MEC. Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior Cadastro e-MEC Relatório de Consulta Pública Avançada, <http://emec.mec.gov.br/>, acessado em fev. 2022.

MELO, A. R. da S.; CARVALHO, P. de O. Desafios de integração ao ensino remoto,

enquanto expressão de questão social. In: MELO, A. R. da S.; SILVA, A. H. de B. e et al. **Docência superior em época de pandemia: o desafio para novas práticas**. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

MICHAELIS: minidicionário escolar da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 2000.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. **Análise textual discursiva**. 3 ed. rev. e ampl. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016. 264 p. E-book, 2020.

MORIN, E. Educar na era planetária: **O pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2003.

MORRISON, D.; ANNAMMA, S. A.; JACKSON, D. D. (Ed.). **Critical race spatial analysis: Mapping to understand and address educational inequity**. Stylus Publishing, LLC, 2017.

MUNARI, K. de B. **Formação de professores**: um olhar para a subjetividade docente. (Dissertação de mestrado) Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, 2016.

NASCIMENTO, E. M. **Estresse e docentes na área de ciências contábeis**: consequências e estratégias. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2017.

NASCIMENTO, E. R. do. **Engajamento docente e coreografias institucionais**: um estudo sobre cursos superiores ofertados a partir de um web currículo e da educação híbrida. (tese de doutorado) Universidade Federal de Pernambuco: Recife, 2021.

NASCIMENTO, E. R. do; BRITO, I.P.L. de; PADILHA, M.A.S. Engajamento de docentes na educação superior: Implementando ensino híbrido. Revista e-Curriculum, v. 18, n. 2, p. 951-969, 2020.

NASCIMENTO, E. R. do; PADILHA, M. A. S. **Engajamento**: estudantil, docente e institucional. Joinville: Clube dos Autores, 2021.

NASCIMENTO, E. R. do; PADILHA, M.A.S.; SILVA, C.L.da; DOS ANJOS, L.M.R. Metodologias ativas e engajamento docente: uma reflexão sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores da educação superior. **Educação Por Escrito**, v. 10, n. 1, 2019

NELSON PRYOR, K. Thriving, Surviving, or Striving? A Part-Time Non-Tenure-Track Faculty Typology for the New Era of Faculty Work. **Teachers College Record**, Teachers College, Columbia University: New York, p. 1-40, 2020

NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1995.

OBREGON, S. L. **Síndrome de burnout e engajamento no trabalho**: percepção dos servidores de uma instituição pública de ensino. (Dissertação de mestrado)

Universidade Federal de Santa Maria: Rio Grande do Sul, 2017.

OLIVEIRA, C. de. **Dicionário cartográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 1993.

OLIVEIRA, P. Z. **O profissional docente do Direito e sua formação pedagógica: desafios e compromissos**. (Dissertação de mestrado) UNOESTE: Presidente Prudente, São Paulo, 2012.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID-11** [Internet]. Brasília, DF. 2019. Disponível em: <https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases>. Acesso em: 07 de Mar. de 2022.

PADILHA, M. A. S.; BRITO, I. P. L. de; DUTRA, P. da S. Engajamento Docente: revisão sistemática sobre conceitos e dimensões. In: NASCIMENTO, E. R. do; PADILHA, M. A. S. **Engajamento: estudantil, docente e institucional**. Joinville: Clube dos Autores, 2021. Capítulo 8, p.219-248.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides de. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. p. 17-31. Porto Alegre: Sulina, 2020.a.

PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. Por uma política da narratividade. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. p. 150-171. Porto Alegre: Sulina, 2020.b.

PASSOS, Eduardo; EIRADO, André do. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. p. 109-130. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2020.

PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum - Volume 2**. Porto Alegre: Sulina, 2016.

PEREIRA, Carolina Arantes et al. **Processo de formação de professores universitários engajados no currículo por Projetos da Proposta Integral de Educação Emancipatória da UFPR Litoral**. (Tese de doutorado) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido, ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior** [livro eletrônico] São Paulo: Cortez, 2020.

PIRES, M. M. de S. **Trabalho docente e desvalorização do profissional da educação no Brasil**. (monografia de TCC). Goiânia, Pontifícia Universidade

Católica de Goiás, 2021.

PUIG, V. F. **Evaluación de la salud docente**. Estudio psicométrico del cuestionario de salud docente. (Tese de doutorado). Barcelona, Universitat Ramon Llull, 2014.

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.

RIBEIRO, Rita de Cássia. Por uma pedagogia complexa: a reforma do sujeito cognoscente. *APRENDER - Cad. de Filosofia e Psic. da Educação Vitória da Conquista*. Ano III, n. 5, p. 79-100, 2005.

ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. 40.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SCHAUFELI, W. B.; BAKKER, A. **Preliminary Manual: Utrecht Work EngagementScale (UWES)**. Utrecht: Occupational Health Psychology Unit, 2003

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SGUISSARDI, V.; JÚNIOR, J. dos R. S. **Trabalho intensificado nas federais: pós-graduação e produtividade acadêmica**. São Paulo: Xamã, 2009.

SHARAFIZAD, J.; REDMOND, J. Discretionary Effort of Higher Education Sector Employees: Motivators and Inhibitors. **Studies in Higher Education**, p.1-19, 2020

SILVA, A. R. da. **Antecedentes do engajamento e da intenção em permanecerem projetos sociais**: um estudo em instituições de ensino superior de São Paulo. (Dissertação de Mestrado) Universidade Metodista de São Paulo: São Bernardo do Campo, São Paulo, 2017.

SILVA, A. H de B. e.; BRITO, M. do C. A.; COELHO, S. M. Aspectos emocionais dos docentes em tempos de pandemia: novas práticas e o uso de tecnologias no ensino superior. In: MELO, A. R. da S.; SILVA, A. H. de B. e et al. **Docência superior em época de pandemia**: o desafio para novas práticas. Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2021.

SILVA, M.do.R.G da M.; ABRANCHES, S.P.; OLIVEIRA, C.S.A.de. Engajamento docente na perspectiva de uma rede de pesquisa colaborativa universidade-escola. **Edipucrs**. PUCRS: Rio Grande do Sul, 2018

SOUSA, R. S. de; GALIAZZI, M. do C. O caminhar da Análise Textual Discursiva em direção à hermenêutica filosófica. In: LIMA, V. M. Do R.; RAMOS, M. G.; PAULA, M. C. (Org.) **Métodos de análise em pesquisa qualitativa**: releituras atuais. p. 41-76. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

Sperano, I., Roberge, J., Bénech, P., Trgalova, J., & Andruchow, R. Exploring New Usages of Journey Maps: Introducing the Pedagogical and the Project Planning

Journey Maps. **Proceedings of the 20th Congress of the International Ergonomics Association** (IEA 2018), 964–982.

TEDESCO, S. H.; SADE, C.; CALIMAN, L. V. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia e ESCÓSSIA, Liliana da. (Org.) **Pistas do método da cartografia: a experiência da pesquisa e o plano comum** - Volume 2. p. 92-127. Porto Alegre: Sulina, 2016.

The American Heritage Dictionary of the English Language. Third ed. Boston, New York: Houghton Mifflin Company, 1992.

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: 01 set. 2021.

ZABALZA, Miguel A. *O ensino universitário: seus cenários e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZAGO, C. U.. **A trajetória de formação de docentes que utilizam a dimensão lúdica nos anos iniciais do ensino fundamental**. (Tese de Doutorado - Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul). Porto Alegre, 2010.

APÊNDICE A – ENTREVISTA NÃO ESTRUTURADA

As entrevistas não estruturadas não possuem roteiros predefinidos e não seguem uma estrutura engessada. O propósito dos modelos abaixo é apenas para base de direcionamento em que cada entrevista pode ser realizada.

Objetivo específico da pesquisa: observar, identificar e classificar o significado de engajamento docente para professores da Educação superior e relacionar engajamento docente, contextos e uso das TDICs, comparando os períodos antes e depois do ensino remoto

1. Para você, o que é engajamento?
2. E em relação ao seu trabalho, o que seria engajamento docente?
3. E motivação, o que é motivação para você?
4. Estar motivado é também estar engajado? (Uma coisa está sempre relacionada a outra? Uma depende da outra?)
5. Fale sobre coisas que você gosta em seu trabalho. Essas coisas influenciam no seu engajamento em seu trabalho? De que forma(s)?
6. Fale sobre coisas que você não gosta em seu trabalho. Essas coisas influenciam no seu engajamento em seu trabalho? De que forma(s)?
7. O que é então não se engajar no âmbito de suas atividades docentes?
8. Quais são as atividades docentes que você mais se identifica? Por quê?
9. Essas atividades que você mais se identifica são as mesmas que você mais se sente engajado?
10. Que ações ou aspectos de seu trabalho lhe fazem deixar de se engajar no geral?
11. Como você se relaciona com seus colegas de trabalho? Há alguns que convivem com você na vida pessoal, fora da escola e de festas somente em ambiente de trabalho?
12. Que aspecto pessoal você acha que mais está conectado com seu envolvimento na sua instituição de ensino?
13. Por que você escolheu ser professor(a) de instituição de ensino superior?
14. Você tem outra profissão? Mas também a desenvolve? Teria outra profissão que queria ter seguido, mas não teve oportunidade?
15. Se você pudesse, trocaria de profissão? Por quê?

16. Você leva trabalho para casa? Que tipos de atividades do trabalho afetam seu universo pessoal?
17. Por que você leciona?
18. Financeiramente falando, somente a docência é capaz de satisfazer suas aspirações financeiras?
19. Como você se relaciona em seu ambiente de trabalho? Você tem algum tipo de parentesco com alguém do ambiente de trabalho?
20. Me conte um pouco de sua rotina pessoal, fora da instituição de ensino. O que gosta mais de fazer? Que atividades mais faz fora do âmbito profissional? Você viaja muito? Seu trabalho lhe proporciona alguma atividade que se mistura com o pessoal, tipo viagens, convívio social principal...?
21. Você se envolve nas atividades extraclasse que sua instituição tem como atividades esportivas, feiras ou exposições, simpósios e congressos...??
22. Que atividade obrigatória de sua instituição você acredita que não deveria participar? Por quê?
23. Como o ensino remoto influenciou suas aulas na instituição que você leciona?
24. Você tem que usar equipamentos e internet próprias para dar aula ou a instituição paga?
25. Que atividades você mais se identifica dentro dessa instituição que leciona?? Por quê??
26. Como é sua relação com o uso da Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC)?
27. Quais tecnologias digitais você já usava antes da pandemia?
28. Você acredita que o uso das TDIC colabora com seu engajamento de forma geral ou desengaja?
29. Como foi ou tem sido para você esse período de Ensino Remoto? Quais os pontos positivos e os pontos negativos?
30. Você em algum momento se sentiu desengajado por causa do uso das TDIC no Ensino Remoto? Mas você mudou algo de sua prática que vai permanecer?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Objetivo específico da pesquisa: Analisar como fatores internos e externos influenciam o contexto da atuação docente dos participantes da pesquisa, observando a relação entre o engajamento docente e o contexto no qual o docente atua.

DADOS PESSOAIS

Nesta seção, apuramos os dados para arquivamento e comprovação de dados e sujeitos reais, bem como para posterior contato para as próximas etapas da pesquisa para aqueles que desejarem continuar colaborando com ela. Nenhum dado pessoal será usado em divulgação ou citação dos entrevistados dentro da tese ou artigos publicados sobre este tema.

1. Nome completo:
2. E-mail:
3. Número de celular com contato em WhatsApp:
4. Idade:
 - () Entre 19 - 25 anos
 - () Entre 26 - 35 anos
 - () Entre 36 - 45 anos
 - () Entre 46 - 55 anos
 - () Entre 56 - 65 anos
 - () Mais de 65 anos

PERFIL PROFISSIONAL DOS SUJEITOS

5. Curso Superior:
 - () Licenciatura
 - () Bacharelado
 - () Licenciatura e bacharelado
6. Nível acadêmico (assinalar somente o nível mais alto atualmente):
 - () Superior completo
 - () Mestrado em andamento
 - () Mestrado completo

- ☐ () Doutorado em andamento
- ☐ () Doutorado completo
- ☐ () Pós doutorado em andamento
- ☐ () Pós doutorado completo

7. Tipo de Instituição de Ensino Superior em que leciona:

- ☐ () IFs
- ☐ () UFs
- ☐ () Faculdade privada
- ☐ () Universidade privada
- ☐ () Centro universitário privado
- ☐ () Universidade pública Estadual

8. Tempo de atuação no Ensino Superior:

- ☐ () menos de 5 anos
- ☐ () de 5 a 10 anos
- ☐ () de 11 a 20 anos
- ☐ () de 21 a 30 anos
- ☐ () mais de 30 anos

9. Em qual atividade você acumula maior quantidade de sua carga horária:

- ☐ () Ensino
- ☐ () Pesquisa
- ☐ () Extensão
- ☐ () Ensino + pesquisa
- ☐ () Ensino + extensão
- ☐ () Pesquisa + extensão

10. Você já teve ou tem cargo administrativo na Instituição de Ensino Superior que leciona?

- ☐ () sim
- ☐ () não

11. Você precisa apresentar relatório de alunos desistentes ou evasivos em suas turmas da Instituição de Ensino Superior que leciona?

☐ sim

☐ não

12. Você participa das reuniões de colegiado nos cursos que leciona?

☐ sim

☐ não

☐ às vezes

13. Você é afiliado de algum sindicato ligado à sua Instituição de Ensino Superior?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei dizer

14. Você participa ativamente de atividades promovidas pelo sindicato de sua rede de ensino?

☐ Sim

☐ Não

☐ Às vezes

15. Você orienta estudantes em projetos de Iniciação Científica ou em projetos de pesquisa do CNPq ou afins?

☐ Sim

☐ Não

☐ Já orientei, mas não oriento atualmente

16. Você orienta projetos de Mestrado na Instituição?

☐ Sim

☐ Não

☐ Já orientei, mas não oriento atualmente

17. Você orienta projetos de Doutorado na Instituição?

☐ Sim

- ☐ Não
- ☐ Já orientei, mas não oriento atualmente

18. Você leciona em cursos de licenciatura?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Já lecionei, mas não leciono atualmente

19. Você faz parte de algum grupo de pesquisa vinculado à CNPq mas que seja de sua Instituição de Ensino?

- ☐ Sim
- ☐ Não
- ☐ Já participei, mas não estou em nenhum no momento

20. Você prefere se envolver em quais ações dentro da instituição que leciona?

- ☐ somente ensino
- ☐ somente pesquisa
- ☐ somente extensão
- ☐ ensino, pesquisa e extensão
- ☐ ensino e pesquisa
- ☐ ensino e extensão
- ☐ pesquisa e extensão
- ☐ prefiro cargos administrativos
- ☐ nenhuma das opções

21. Sua instituição já voltou com aulas presenciais totais ou mesmo parciais?

- ☐ sim
- ☐ não

22. Você usava Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas suas aulas do Ensino Superior, antes do Ensino Remoto?

- ☐ sim
- ☐ não

23. Você teve que se adaptar com o uso das ferramentas digitais para dar aula na sua instituição de ensino superior?

() sim

() não

24. Você fez algum curso ou formação durante o período de Ensino Remoto para melhorar sua prática neste período?

() sim

() não

25. Você gosta de usar ferramentas digitais nas suas aulas?

() sim

() não

26. A Instituição em que você leciona ofereceu formações para uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) durante o Ensino Remoto?

() sim

() não

SOBRE A CONTINUAÇÃO NA COLABORAÇÃO DESTA PESQUISA

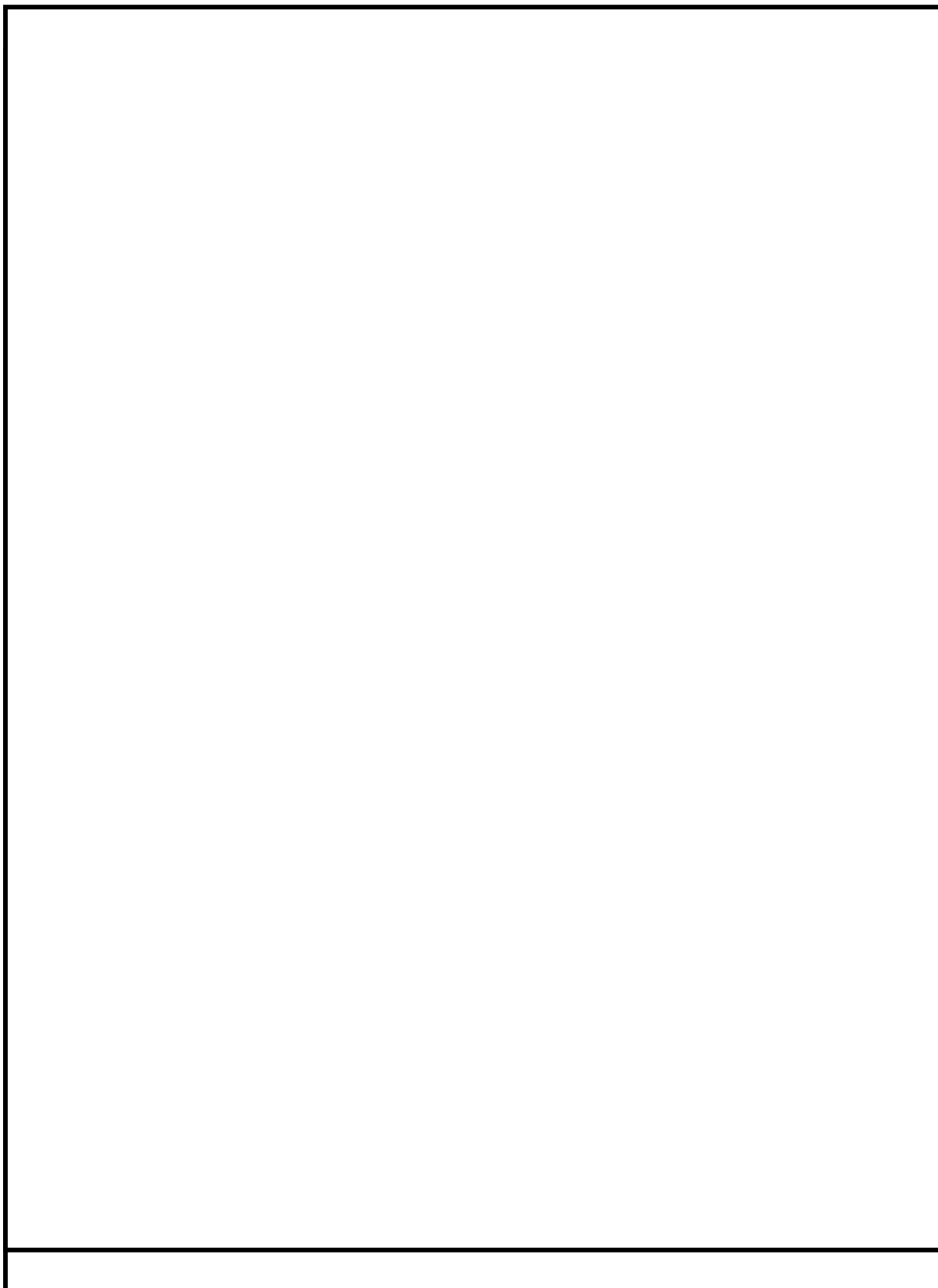
27. Você aceitaria participar das entrevistas gravadas (pelo *Google Meet*) e do mapeamento de sua jornada acadêmica, para colaborar com a próxima etapa desta pesquisa? Caso responda sim, entraremos em contato para marcarmos as entrevistas ainda para o mês de dezembro, no horário que for mais favorável para o entrevistado, dentro da disponibilidade também do entrevistador/pesquisador. As gravações, bem como toda a identidade do entrevistado serão mantidas em sigilo total. Usaremos os pseudônimos SD (Sujeito Docente), SD1, SD2, etc, com uma numeração de ordem para substituir toda a parte de identidade dos sujeitos da pesquisa.

() sim, aceito participar da pesquisa

() não, no momento não me interessa em participar da próxima etapa da pesquisa.

APÊNDICE C – MAPEAMENTO DE JORNADA EDUCACIONAL DOCENTE

Construa um mapa desenhado de sua trajetória acadêmica profissional até o atual cenário de docente do Ensino Superior. (Você pode usar recursos manuais ou digitais para sua construção e o desenho servirá de base para o relato assistido que será gravado posteriormente em reunião no Google Meet)



ANEXO 1: ESCALA COM TERMOS ORIGINAIS DA ETS

Item	Content	Factor
1	At school, I connect well with my colleagues	SEC
2	I am excited about teaching	EE
3	In class, I show warmth to my estudents	SES
4	I try my hardest to perform well while teaching	CE
5	I feel happy while teaching	EE
6	In class, I am aware of my students' feelings	SES
7	At school, I am committed to helping my colleagues	SEC
8	While teaching, I really "throw" myself into my work	CE
9	At school, I value the relationship I build with my colleagues	SEC
10	I love teaching	EE
11	While teaching I pay a lot of attention to my work	CE
12	At school, I care about the problems of my colleagues	SEC
13	I find teaching fun	EE
14	In class, I care about the problems of my students	SES
15	While teaching, I work with intensity	CE
16	In class, I am empathetic towards my students	SES
Note. CE = cognitive engagement, EE = emotional engagement, SES = social engagement: students, SEC = social engagement: colleagues.		