

## A UNIVERSIDADE ENQUANTO (NÃO) LUGAR: REFLEXÕES SOBRE FATORES DE ENGAJAMENTO E LUGARIZAÇÃO DE ESTUDANTES

Adriana Justin Cerveira Kampff<sup>1</sup>, Rosa Eulógia Ramirez<sup>2</sup>, Lidiane Ramirez de Amorim<sup>3</sup>

Eixo temático: Permanência e Fidelização na Educação Superior

**Resumo:** As instituições de Ensino Superior, num cenário de competitividade cada vez mais acirrado, compartilham, atualmente, de um mesmo desafio: além de atrair novos estudantes, como mantê-los? Como engajá-los no cotidiano a fim de que considerem a Universidade um *lugar* de permanência e não somente um (*não*)*lugar* (AUGÉ, 2010, 2012) de passagem? Escolhemos a perspectiva antropológica sobre *lugares e não-lugares* proposta por Augé para tecer reflexões acerca do engajamento estudantil, enquanto dimensão central na gestão da permanência e fidelização na Educação Superior. Augé define os *lugares* como espaços que se pretendem identitários, históricos e relacionais. Ambientes dotados de valor, de sentimentos, de experiência, de sentidos, de vínculos. Já os não-lugares, ao contrário, são espaços, normalmente, de circulação, onde não se inscrevem relações sociais duradouras e as relações são baseadas em contratos, com discursos prescritivos, imperativos, que não chegam a gerar vínculos (AUGÉ 2010, 2012). Acreditamos que as estratégias de engajamento das IES configuram-se em dimensões fundamentais para tornarem o ambiente acadêmico *lugares antropológicos*, relacionais, repletos de sentidos para seus estudantes, desenvolvendo não somente suas habilidades cognitivas, mas gerando experiências e aprendizagens significativas e relevantes. Tal envolvimento, por sua vez, além de influenciar positivamente no desempenho acadêmico do estudante (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; ASTIN 1977, 1993), também contribui para a permanência do aluno e a consolidação de sua trajetória universitária (TINTO, 2000), impactando na sustentabilidade institucional. De acordo com Augé (2012, p. 87) “assim como os lugares antropológicos criam um social orgânico, os não lugares criam tensão solitária”. Nessa perspectiva, o lugar se constrói em meio a sensibilidades e fragmentos identitários do sujeito e/ou da dimensão que ali se lugariza. Uma dimensão lugarizada, significa dizer que entre ela e o lugar há um vínculo constituído, uma ligação que a torna parte, uma sensação plena de pertencimento. A proposta do artigo é aprofundar as reflexões sobre o engajamento estudantil em uma Universidade confessional do Rio Grande do Sul, como fator de *lugarização*. Metodologicamente, trata-se

---

<sup>1</sup> Doutora em Informática na Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestre em Ciência da Computação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Especialista em Gestão Curricular pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduação em Informática - Bacharelado pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). É Diretora de Graduação, compondo a equipe da Pró-Reitoria de Graduação e Educação Continuada, da PUCRS. E-mail: [adriana.kampff@pucrs.br](mailto:adriana.kampff@pucrs.br)

<sup>2</sup> Pós-Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Mestre em Psicopedagogia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Especialização em Neuropsicologia pela Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Graduação em Pedagogia Orientação Educacional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: [rosa.eulogia@gmail.com](mailto:rosa.eulogia@gmail.com)

<sup>3</sup> Doutora em Comunicação pela Pontifícia Universidade Católica do RS (PUCRS), com estágio doutoral na Universidad Complutense de Madrid (UCM-Espanha). Mestre em Comunicação pela mesma universidade, com formação em Comunicação Institucional pela Universidade Austral (Arg) e graduação em Comunicação Social, habilitação Jornalismo, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Atua profissionalmente como Assessora de Comunicação e Marketing da PUCRS. PUCRS. E-mail: [Lidiane.amorim@pucrs.br](mailto:Lidiane.amorim@pucrs.br); [lidyamorim@gmail.com](mailto:lidyamorim@gmail.com)

de um estudo bibliográfico a partir dos autores de referência, já mencionados, complementado com análise documental.

**Palavras-chave:** engajamento; permanência; universidade; lugar; não lugar

## Introdução

A Educação Superior se encontra diante de diferentes desafios, que se desencadeiam a partir da complexidade e dinamismo que a sociedade contemporânea apresenta. As instituições de ensino se veem diante da necessidade de responder às novas tendências, ao uso contínuo de novas ferramentas tecnológicas; novas exigências curriculares voltadas ao protagonismo e a outras formas de ensinar e aprender, novos perfis geracionais, especialmente de adolescentes e jovens e novos formatos de relacionamentos e sociabilidades ou a sua ausência, entre outros.

No que diz respeito aos processos de captação e fidelização, soma-se a isso, um cenário de alta competitividade e acirrada concorrência. Por outro lado, notamos a queda no número de estudantes no ensino privado<sup>4</sup>. Nesse cenário, o engajamento acadêmico torna-se dimensão central, que merece total atenção por parte das instituições, sobretudo quando agregamos à reflexão a necessidade de conter índices de evasão e, concomitantemente, fortalecer as estratégias de permanência. De acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), houve, entre 2010 e 2014, um expressivo crescimento na taxa de desistência do curso de ingresso por parte dos alunos. De acordo com o Inep, em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos, porém, em 2014, esse número atingiu a marca de 49%.

De acordo com Harper e Quaye (2009), o engajamento é mais do que o simples envolvimento do estudante ou sua participação. Ele também envolve a percepção do aluno em sentir-se pertencente ao local de ensino. A relação entre engajamento e pertencimento nos motivaram a refletir sobre a Universidade enquanto um *lugar* de permanência e/ou um *(não)lugar* (AUGÉ, 2010, 2012) de passagem. Escolhemos, portanto, a perspectiva antropológica sobre *lugares e não-lugares* proposta por Augé para tecer reflexões acerca do engajamento estudantil, enquanto dimensão central na gestão da permanência e fidelização na Educação Superior.

Augé define os *lugares* como espaços que se pretendem identitários, históricos e relacionais. Ambientes dotados de valor, de sentimentos, de experiência, de sentidos, de

---

<sup>4</sup> Conforme dados do Censo da Educação Superior de 2016 (MEC, 2017)

vínculos. Já os não-lugares, ao contrário, são espaços, normalmente, de circulação, onde não se inscrevem relações sociais duradouras e as relações são baseadas em contratos, com discursos prescritivos, imperativos, que não chegam a gerar vínculos (AUGÉ 2010, 2012). Acreditamos que as estratégias de engajamento das IES configuram-se em dimensões fundamentais para tornarem o ambiente acadêmico *lugares antropológicos*, relacionais, repletos de sentidos para seus estudantes, desenvolvendo não somente suas habilidades cognitivas, mas gerando experiências e aprendizagens significativas e relevantes. Tal envolvimento, por sua vez, além de influenciar positivamente no desempenho acadêmico do estudante (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; ASTIN 1977, 1993), também contribui para a permanência do aluno e a consolidação de sua trajetória universitária (TINTO, 2000), impactando na sustentabilidade institucional.

Nesse sentido, o objetivo do presente artigo é aprofundar as reflexões sobre o engajamento estudantil em uma Universidade confessional do Rio Grande do Sul, como fator de *lugarização*. Metodologicamente, trata-se de um estudo bibliográfico a partir dos autores de referência, já mencionados, complementado com análise documental.

### **Engajamento no ensino superior**

Utilizada nos mais diferentes contextos e nas mais diferentes áreas de conhecimento, a palavra *Engagement* aparece, de maneira global, como uma variável que se preocupa em investigar por quais razões, por quais meios e em quais circunstâncias um indivíduo consegue desenvolver e manter uma linha de condução, um foco, um direcionamento em relação a uma pessoa, um grupo, uma atividade ou um projeto (BRAULT-LABBÉ e DUBÉ, 2009).

No que se refere ao campo educacional, conforme destacam Pirot e De Ketele (2000), desde o final da década de 1980, a dimensão do *engagement* vêm sendo considerada nas pesquisas que visam identificar os fatores de sucesso e fracasso na universidade, bem como os fatores e indicadores de uma formação universitária de qualidade. Segundo Coates (2005), é um termo amplo, utilizado para abranger características acadêmicas e não acadêmicas da experiência de aprendizagem do estudante, incluindo a aprendizagem ativa e colaboradora ou o conceito de comunidades de aprendizagem.

Para Barkley (2010), o engajamento acadêmico é um processo composto por dois elementos-chave assim definidos: a) a quantidade de tempo e esforço que os estudantes colocam em seus estudos e outras atividades que levam a experiências e resultados que constituem seu sucesso e; b) as formas através das quais a instituição aloca recursos e

organiza oportunidades de aprendizagem e serviço para motivar os alunos a participarem e se beneficiarem de tais atividades.

Já de acordo com Kuh (2005), o conceito de engajamento do estudante é baseado na premissa que os estudantes aprendem a partir de suas experiências ao longo da Universidade e que as políticas e práticas institucionais influenciam o nível de engajamento no campus. Sendo assim, o engajamento acadêmico se apresenta como um processo dualístico (COSTA, VITÓRIA, 2017) que envolve não apenas o esforço (físico e psicológico) dos estudantes nas suas dimensões afetiva, comportamental e cognitiva, mas, também, engloba a atuação das instituições de ensino superior e seus docentes e as atividades que promovem com o intuito de engajar os estudantes nos processos de ensino e aprendizagem e nas atividades acadêmicas. Nesse sentido, Campbell e Cabrera (2011) ressaltam que o engajamento dos estudantes com suas instituições de ensino influencia o desempenho discente e impacta em importantes resultados em relação à aprendizagem e persistência.

O engajamento do estudante vai além da interação entre eles, envolve o relacionamento e o desempenho de professores, os ambientes institucionais assim como as políticas e as práticas oferecidas pela universidade no intuito de acolhê-lo não só no contexto da aprendizagem, mas também no desenvolvimento pessoal (KUH, 2009; MARTI, 2009; MCCLENNEY; MARTI; ADKINS, 2012). Ou seja, diz respeito à experiência vivida nesse ambiente peculiar, e à relação que se estabelece com o *espaço* da Universidade, enquanto um *lugar* de identificação e vinculação, ou um *não-lugar* (AUGÉ, 2010, 2012), um espaço de passagem e transitoriedade com o qual não há identificação mais profunda e sentimento de pertença.

Atualmente, entende-se que o Engajamento Estudantil, faz parte de uma importante variável de investigação na Educação Superior, uma das mais influentes nos resultados de aprendizagem e aderência aos estudos. Como fator vinculado à qualidade da experiência vital dos estudantes na sua trajetória universitária permite, também, ir além dos resultados acadêmicos e analisar outras dimensões reconhecidas como componentes importantes do contexto universitário.

Não é, portanto, surpreendente que o engajamento estudantil tenha se tornado um importante foco de pesquisa atual ao contribuir na análise, a partir da perspectiva dos alunos, de aspectos de grande relevância na educação universitária: a qualidade da aprendizagem, os motivos do abandono, a riqueza ou não das metodologias oferecidas, a adequação do currículo, entre outros.

De acordo com Zepke (2011), ao engajamento não cabe numa única definição. Sua estrutura multidimensional, embora permanecendo no escopo do indivíduo, foi destacada por

vários autores (FREDRICKS, BLUMENFELD E PERIS, 2004, TROWLER, 2010, CHAPMAN, 2003). As análises consideram que o engajamento contém diferentes dimensões: (1) Comportamental: participação ativa em atividades curriculares e extracurriculares; (2) Emocional: reações afetivas de interesse, gozo ou sentimento de pertencimento em relação aos pares, professores, atividades; bem como a atitude de compromisso com a própria aprendizagem e com o ambiente em que ela ocorre; (3) Cognitivo: apropriação da própria aprendizagem e aproveitamento do desafio intelectual, indo além do que é requerido e desejando fazer um esforço para entender ideias complexas e adquirir competências de alto nível.

Em suma, como apontado por Paricio (2016, p. 507), nos deparamos com um construto complexo que inclui eventos psicológicos observáveis, como assistir à aula, envolver-se em atividades dentro do campus, etc. junto com outros que são inobserváveis e que só podem ser acessados através de inferências, por exemplo, prazer, energia envolvida na aprendizagem, entre outros.

### **Universidade, um (não) lugar**

Considerando que o engajamento resulta de vivências e experiências dos sujeitos no ambiente universitário, podemos afirmar que a natureza dessas experiências pode tornar a Universidade em um *lugar e/ou não-lugar antropológico*, a partir das concepções propostas por Augé (2010, 2012). Essa proposta reflexiva sugere que se compreenda a Universidade como *lugar e espaço*, tendo clareza da importância das experiências sociais que brotam das relações com esse ambiente. Compreender essas relações e aceitar sua existência, por sua vez, nos possibilita perceber que os processos de *lugarização*<sup>5</sup> dos sujeitos no espaço da Universidade passam pelas condições que permitem a criação de vínculos (RIVIÈRE, 1998; ZIMMERMAN, 2010; BAITELLO, 2008), que despertem o sentimento de pertença e que motivem a realização pessoal.

Segundo Tuan (2013, p. 14), “na experiência, o significado de espaço, frequentemente se funde com o de lugar. O que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor”. Ao ser lugar de estudo, crescimento, desenvolvimento, atuação profissional, a Universidade pode ter caráter de “lar”, de acolhida,

---

<sup>5</sup>A expressão *lugarização e lugar em itálico* advém da compreensão de *lugar antropológico* proposto por Augé (2010, 2012) e significa o processo de inclusão, legitimação e reconhecimento (ZIMMERMANN, 2010) de uma determinada dimensão em um dado contexto espacial e social. Uma dimensão, ao estar *lugarizada*, mesmo que provisoriamente, plenamente inserida, incluída e, sobretudo, compreendida no contexto em que se insere. Há, portanto, um vínculo constituído entre a dimensão *lugarizada* e o espaço (lugar) (AMORIM, 2015).

de pertencimento, ou então pode ser um lugar de passagem, de pouca importância, transitório e até mesmo ausente de sentidos mais profundos, enquanto um espaço indiferenciado.

Recorrendo à concepção de *lugar* e *não-lugar* de Augè (2010), acreditamos ser possível afirmar que as Instituições de Ensino Superior podem ser, ao mesmo tempo, lugar para algumas pessoas e não-lugar para outras, dependendo das relações, do tempo, da intensidade das experiências e da importância que as vivências na Universidade assumem na vida de cada sujeito. De acordo com Augé (2012, p. 87) “assim como os lugares antropológicos criam um social orgânico, os não lugares criam tensão solitária”. Nessa perspectiva, o lugar se constrói em meio a sensibilidades e fragmentos identitários do sujeito e/ou da dimensão que ali se lugariza.

Para Castrogiovanni (2007), o *não-lugar* parece ser a simples negação do *lugar*. Porém o *lugar* e o *não-lugar* são, antes, polaridades fugidias: o primeiro não ser completamente apagado e o segundo nunca se realiza totalmente (AUGÈ, 2010). O *não-lugar* diferencia-se do *lugar* pelo seu processo de constituição, e não apenas pelas suas formas. ambos são frutos de construções sociais, no entanto, o *não-lugar* é a medida da época (CASTROGIOVANNI, 2007), a ausência do lugar em si mesmo.

O lugar existe, também pelas próprias contradições que encerra em si, que lhe dão existência. Para Augé (2010, 2012), o espaço se faz *lugar* ao ser identitário, histórico e relacional. Instituições que são não-lugares tendem a ser marcadas pela indiferença e pelo anonimato, pelo fazer e relações vazias de sentido. Modelos de organização verticalizados e extremamente hierárquicos tendem a se configurar em não-lugares, que é o caso das Instituições de Ensino Superior, especialmente de grande porte. Contudo, quando o ambiente institucional possibilita a construção de vínculos e espaços de interação, quando a dimensão humana é considerada relevante, quando há um clima favorável para a cooperação e coabitação, a instituição pode alcançar o status de *lugar*. As instituições que repousam sobre modelos de racionalidade que, conseqüentemente, racionaliza os lugares neutralizando as qualidades sensíveis do espaço, provavelmente tornam-se não-lugares para quem ali convive, estuda, aprende, trabalha.

As instituições, entre elas as Universidades, são um microcosmo social, e, por isso, sujeitas à instabilidade, fragilidade, complexidade, ao encantamento, à frustração e a todas às demais características intrínsecas a qualquer ambiente habitado por pessoas. Parece-nos evidente que as IES não são somente locais de estudo, de preparar-se profissionalmente, mas também lugares onde se desenvolve a identidade humana. Neste contexto, Mumby (2010) lembra a descrição das organizações de Peter Frost (et al. 2000) como “locais de cura e dor diárias”.

As Instituições de Ensino, a nosso ver, são lugares em que a presença humana é central, intrínseca e determinante. Ou seja, são *lugares* de vínculos, de produção de sentido, de significado, lugares antropológicos e de experiência que geram desenvolvimento e crescimento em todos os sentidos. São lugares de vínculos que nascem de espaços que possibilitam, motivam, estimulam a interação (BAITELLO Jr, 2008). De acordo com Baitello Jr. (2008) somos predispostos a favorecer ambientes que nos possibilitam realizar vínculos, e são eles que nos permitem sobreviver apesar das carências e fragilidades. Isso porque somos seres de incompletudes e dependentes desde o nascimento, e nossa sobrevivência depende dos vínculos que realizamos ao longo da vida.

### **Engajamento como fator de lugarização**

O engajamento do estudante vai além da interação entre pares e com os professores, englobando a percepção sobre o acolhimento institucional, as políticas de apoio ao desenvolvimento pessoal e à permanência (KUH, 2009; MARTI, 2009; MCCLENNY; MARTI; ADKINS, 2012). Nesta seção, por meio da análise de documentos de uma Universidade confessional localizada no Rio Grande do Sul, aprofundaremos as reflexões sobre o engajamento estudantil como fator de *lugarização*.

Para encontrar evidências de *lugarização* na Universidade pesquisada, analisamos o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI, 2015), que apresenta as diretrizes da instituição e suas estruturas, e o Relatório Social (RS, 2017), que destaca as iniciativas desenvolvidas pela Universidade junto aos seus públicos de relacionamento.

Em 2016, a Instituição possuía mais de 25.000 estudantes, englobando graduação e pós-graduação, além de cerca de 3.500 colaboradores, abrangendo professores e técnicos-administrativos (RS, 2017).

É objetivo da Universidade o aprimoramento constante das ações de aproximação e relacionamento com a comunidade (...) O discente dos diversos níveis de ensino, recebe atendimento em todos os setores pedagógico-administrativos das Unidades Universitárias e/ou na Central de Atendimento ao Aluno, que integra os setores de registro acadêmico, financeiro, bolsas e créditos, estágios, mobilidade acadêmica, iniciação científica, educação continuada, atendimento pedagógico, ouvidoria institucional e diplomados. Com relação à permanência dos estudantes, a Universidade desenvolve um conjunto de ações nas (...) Escolas, centros e laboratórios, como as dedicadas à Atenção Psicossocial, além de apoio pedagógico na construção de competências e conceitos básicos por meio de atividades de aprendizagem. (PDI, 2015, p. 56)

Para criar condições para o engajamento dos estudantes, a Instituição de Ensino Superior busca oferecer currículos flexíveis, laboratórios para superação de dificuldades de

aprendizagem e para suporte a necessidades específicas, atividades de iniciação científica e práticas profissionais, apoio para desenvolvimento de carreira, oportunidades de internacionalização, espaços adequados para conviver e estudar, além de benefícios e possibilidades de financiamento das taxas acadêmicas.

O PDI aborda o processo de formação integral, destacando o desenvolvimento da autonomia e engajamento do estudante em seu percurso formativo, por meio de escolhas em contextos amplos e complexos, conferindo significado à sua formação universitária.

Um processo de formação integral consiste em despertar e desenvolver as capacidades e riquezas mais profundas do ser humano; levá-lo ao desenvolvimento de autonomia, o que pressupõe um processo compartilhado e contínuo de aprendizado interativo, reconhecendo os valores que estão presentes em cada ação (...). A educação é um sistema complexo que transcende a sala de aula. O estudante é embebido do contexto institucional, social e global. (...) A construção de modelos de formação, adaptados às novas possibilidades de aprendizagem associadas à pesquisa e à inovação, oferecendo ao estudante flexibilidade e exigindo, ao mesmo tempo, proatividade e autonomia, permeiam o ensino na Universidade. O envolvimento e a dedicação por parte do estudante são de importância crescente, com a possibilidade de liberdade na seleção de disciplinas e currículos. (PDI, 2015, p. 25)

Para além dos currículos, os programas de iniciação científica contribuíram para instituir a pesquisa na graduação e inserir os estudantes em comunidades científicas mais amplas, ganhando força a partir da década de 90 e consolidando-se a partir de 2000 (PDI, 2015). Em 2016, 656 estudantes da graduação foram bolsistas de iniciação científica. Além da iniciação científica, o Relatório Social da instituição cita o envolvimento de estudantes em programas com finalidade de ensino e extensão, como o Programa de Educação Tutorial (PET), o Programa de Educação pelo Trabalho para Saúde (PET-Saúde) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Na maioria das vezes, os estudantes permanecem nos programas pelo tempo máximo de suas vigências, identificados com seus propósitos.

O PDI destaca também a importância dos aspectos interculturais e internacionais, para convivência, compreensão do mundo e desenvolvimento da ciência. Reitera o compromisso institucional com o domínio da língua materna e com as oportunidades de desenvolvimento e aprimoramento de outras línguas, em especial a língua inglesa. Em 2016, foram 91 alunos em Mobilidade IN (alunos estrangeiros na Universidade) e 106 alunos em Mobilidade OUT (alunos da Universidade no Exterior). Os estudantes que chegam são acolhidos com aulas de língua portuguesa, contam com um colega brasileiro de apoio e com a assistência da Universidade. Os estudantes que saem em mobilidade são preparados como embaixadores institucionais e retornam com o compromisso de compartilhar as experiências vividas no exterior.

Os aspectos ligados à inserção no mercado de trabalho também estão presentes nos documentos analisados. O Relatório Social cita o Escritório de Carreiras, espaço dedicado a orientar os estudantes quanto ao planejamento de suas carreiras e a apoiá-los no desenvolvimento de competências coerentes com suas escolhas e necessidades, objetivando “construir, de forma conjunta, um plano de carreira que contemple a realização pessoal e profissional de seus alunos” (RS, 2017). Iniciativas que denotam o apoio aos estudantes em relação à inserção no mercado de trabalho.

Durante toda a trajetória acadêmica, é importante encontrar suporte para dificuldades que surjam, sejam cognitivas, emocionais ou sociais. A Universidade, em seu PDI, apresenta ambientes para apoio e desenvolvimento destes aspectos.

A instituição de ensino é espaço para o aprendizado, a reafirmação e a vivência de valores e práticas numa perspectiva, cada vez mais ampliada, de cidadania, que nos demanda, cotidianamente, o lidar com a diversidade. Promover a acessibilidade em todas as suas dimensões, reconhecer e valorizar a diferença em sala de aula, desenvolver atitudes de aceitação e respeito e trabalhar o imaginário social da comunidade universitária acerca dessa temática são ações que contribuem para a inclusão e o exercício da cidadania. É buscado um adequado atendimento aos estudantes com necessidades especiais, o que pode ser realizado por modalidades alternativas e variadas – uso de recursos pedagógicos apropriados, monitorias, atividades em laboratórios, atendimento individual ou em grupos em horários diferenciados, encaminhamento para atendimento especializado –, de modo a favorecer o êxito da aprendizagem e facultar a consequente inclusão. (PDI, p. 30)

Em 2006, foi inaugurado o Centro de Atenção Psicossocial (CAP), que atende a comunidade universitária, apoiando dificuldades de organização nos estudos, questões emocionais e de assistência estudantil. No corrente ano, foram realizados 3.270 atendimentos a alunos, 576 a professores e 122 a familiares (RS, 2017).

Em 2009, inicia o Laboratório de Aprendizagem (LAPREN), que tem por objetivo apoiar o desenvolvimento de conhecimento nas áreas de Matemática, Física, Química e Português. “Nesse espaço, os estudantes de diferentes cursos têm a oportunidade de receber apoio pedagógico na ampliação e/ou reconstrução de conceitos e no desenvolvimento de habilidades por meio de atividades de aprendizagem individuais e coletivas” (PDI, 2015, p. 42). O documento destaca que, além do apoio do LAPREN, há monitorias de outras áreas de conhecimento nas próprias Escolas. Em 2016, o LAPREN realizou 5.622 atendimentos (RS, 2017).

O Laboratório de Ensino e Atendimento a Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (LEPNEE) também foi implementado em 2009 e acolhe estudantes com deficiências, oferecendo-lhes ferramentas de apoio e acompanhamento diferenciado, de modo a possibilitar a acessibilidade – física, atitudinal e pedagógica –, ampliar seu bem-estar na

Instituição e, assim, promover seu desempenho acadêmico (PDI, 2015). Em 2016, o LEPNEE realizou 725 (RS, 2017).

Sobre as questões de acessibilidade, o PDI, destaca que:

O Campus oferece aos alunos e às demais pessoas com mobilidade reduzida diferentes recursos de apoio operacional tais como: vagas exclusivas nos estacionamentos; rampas de acesso aos prédios; sanitários apropriados; pias e vasos com barras de apoio; elevadores padrão; elevadores especiais devidamente sinalizados, localizados em diferentes prédios; telefones públicos adaptados; vestiário acessível; entrada adaptada para a piscina; bebedouros acessíveis; mesas de estudo e balcões adaptados para cadeirantes; cadeiras de rodas, além de outros recursos. São disponibilizados, ainda, veículos movidos a bateria para facilitar o transporte pelo Campus. (PDI, 2015, p. 74)

No PDI, observamos que a “Universidade favorece a convivência estudantil no Campus de diversas maneiras, destacando-se a disponibilização de espaços aprazíveis em diferentes praças e bosques, assim como espaços internos nas Unidades Acadêmicas” (PDI, 2015, p. 57). Também informa que além de 530 salas de aula e 140 salas de estudo, “espaços para atendimento aos alunos estão presentes em todas as Unidades e demais espaços institucionais” (item, p. 65). Na Biblioteca, o documento destaca que “os ambientes são climatizados, integrados, com acesso à rede sem fio e a recursos multimídia, com áreas destinadas à prática de leitura, além de um amplo espaço cultural localizado no pavimento térreo. Dispõe de 68 salas de estudo individuais e em grupo, sala de estudos externa e sala de treinamentos” (idem, p. 67). Em 2016, a Biblioteca contava com um acervo de 1.647.963 itens, contabilizando 144.976 empréstimos e 40.106 acessos de usuários da universidade (RS, 2017).

O PDI destaca o reconhecimento da importância da política estudantil para o exercício da cidadania, disponibilizando espaço para a sede do Diretório Central de Estudantes (DCE) e para os 22 Centros e Diretórios Acadêmicos existentes. Espaços da Universidade para ações acadêmicas, culturais, sociais e esportivas podem ser demandados pelos diretórios. Em 2016, 107 estudantes atuaram na gestão dos diretórios.

Como enfrentamento das questões econômicas, a Instituição participa e constrói políticas de subsídios financeiros aos estudantes, que em 2016 totalizaram 6.914 referente a bolsas, além de 3.871 estudantes beneficiados pelo Programa Universidade para Todos (PROUNI) e 1.731 estudantes com adesão ao Fundo de Financiamento Estudantil (FIES).

Na apresentação do Relatório Social, o Reitor da Instituição dá o seguinte depoimento:

Aqui, não conseguimos representar em tabelas o sorriso de um técnico administrativo ao ver seu filho com um diploma após receber incentivo à Graduação. Parece-nos difícil mostrar em gráficos a satisfação de um professor ao perceber o avanço de seus alunos. Tampouco é possível sentir a vibração pela

conquista de um pesquisador após uma descoberta científica. Igualmente é desafiador transmitir a emoção de uma estudante engajada em projetos de voluntariado, ou de um colega ao fazer a primeira viagem internacional e ser acolhido, em outra nação, durante a mobilidade acadêmica.

Ao analisar o Plano de Desenvolvimento Institucional e o Relatório Social da Universidade, encontramos diversas estratégias de engajamento e de possibilidades de *lugarização*, expressas em princípios e em números de estudantes participantes. Destacamos estruturas e serviços institucionais que vão: dos cuidados e ofertas de espaços de convivência e estudo à oferta de um currículo flexível; dos serviços de atendimento psicossocial às questões de inclusão de estudantes com necessidades específicas; das atividades de iniciação à pesquisas às práticas curriculares e oportunidades de refletir sobre as possibilidades de carreira.

### **Considerações finais**

Acreditamos que as estratégias de engajamento das IES configuram-se em dimensões fundamentais para tornarem o ambiente acadêmico *lugares antropológicos*, relacionais, repletos de sentidos para seus estudantes, desenvolvendo não somente suas habilidades cognitivas, mas gerando experiências e aprendizagens significativas e relevantes. Tal envolvimento, por sua vez, além de influenciar positivamente no desempenho acadêmico do estudante (GUERREIRO-CASANOVA; POLYDORO, 2010; ASTIN 1977, 1993), também contribui para a permanência do aluno e a consolidação de sua trajetória universitária (TINTO, 2000), impactando na sustentabilidade institucional.

A Universidade pesquisada, confessional e comunitária, por meio de seus documentos, registra em sua missão o compromisso com a “formação humana e profissional, orientada pela qualidade e pela relevância” (PDI, 2015, p. 9), apresentando princípios que favorecem o engajamento do estudante em sua trajetória acadêmica. Dados do Relatório Social (RS, 2017) permitem observar o volume expressivo de estudantes que utilizam as estruturas disponíveis como apoio a interesses diversos, engajando-se em espaços e atividades que conferem significado às suas experiências. Esses elementos são indícios importantes de *lugarização*. Para aprofundar a análise, como trabalho futuro, pretendemos realizar grupos focais com estudantes da graduação, investigando o significado que atribuem às suas experiências acadêmicas, de forma a ampliar a compreensão da relação entre engajamento e *lugarização* na Universidade.

### **Referências**

ASTIN, Alexander W. Student involvement: a developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, v. 40, n. 5, p. 518-528, set./out. 1999.

AUGÉ, Marc. Não-lugares. Introdução a uma antropologia da supermodernidade. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012a.

\_\_\_\_\_. Para onde foi o futuro? Campinas: Papirus, 2012b.

\_\_\_\_\_. Por uma antropologia da mobilidade. Maceió: Editora Unesp/UFAL, 2010.

BAITELLO, N. A era da iconofagia: Ensaios de comunicação e cultura. São Paulo: Hacker Editores. 2008.

BARKLEY, Elizabeth F. Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty. Jossey-Bass. 2016.

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

CAMPBELL, Corbin; CABRERA, Alberto. How sound is NSSE?: Investigating the psychometric properties of NSSE at a public, researchextensive institution. *The Review of Higher Education*, Maryland, USA, v. 35, n. 1, p. 77-103, 2011.

COSTA; Vitória. Engajamento acadêmico: aportes para os processos de avaliação da educação. superior XII Congresso Nacional de Educação. PUCPR, 2017. Acesso em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26956\\_13785.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/26956_13785.pdf), maio de 2018.

CASTROGIOVANNI, Antonio. Lugar, no-lugar y entre-lugares. *Los ángulos del espacio turístico. Estudios y Perspectivas en Turismo*, v. 16, p. 05-25, 2007.

Guerreiro-Casanova, D. C., & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 31(1), 50-65. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932011000100006>

HARPER, Shaun; QUAYE, Stephen John. (Eds.). Participación de los estudiantes en la educación superior: perspectivas teóricas y enfoques prácticos para poblaciones diversas. Nueva York y Londres: Routledge, 2014.

Portal INEP.GOV.br-<http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111>. Acesso em 05/2018

MARTI, Nathan. Dimension of student engagement in american community colleges: using the community colleges: using the community colleges student report in research and practice. *Community College Journal of Research and Practice*, USA, n. 33, p. 1-24, 2011.

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

MCCORMICK, Alexander; KINZIE, Jillian; GONYEA, Robert. Compromiso de los estudiantes: unir la investigación y la práctica para mejorar la calidad de la educación de pregrado. Educación superior, Springer Países Bajos, p. 4792, 2013.

MUMBY, Dennis K. Reflexões críticas sobre comunicação e humanização nas organizações. In: KUNSCH, Margarida M. K. A Comunicação como fator de humanização das organizações. São Caetano: Difusão Editora, 2010.

KUH, George. Participación de los estudiantes en el primer año de la universidad. Desafiando y apoyando al estudiante de primer año: un manual para mejorar el primer año de la universidad, Nueva Jersey, EE. UU. 2009.

PDI-PUCRS. Plano de Desenvolvimento Institucional PUCRS 2016-2022. PUCRS, 2016.

RIVIÈRE, Pichon- Enrique. Teoria do vínculo. São Paulo: Martins Fontes, 1998

RS-PUCRS. Relatório Social da PUCRS 2016. PUCRS, 2017. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/relatoriosocial/2016/#!/br/home>> Acessado em: 20/09/2018.

TROWLER, Vicki. Student engagement literature review. 2010. Disponível em: [https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview\\_1.pdf](https://www.heacademy.ac.uk/system/files/studentengagementliteraturereview_1.pdf). Acesso em: agosto, 2018.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Edue, 2013

ZEPKE, Nick; LEACH, Linda; BUTLER, Philippa. Noninstitutional influences and student perceptions of success. Studies in Higher Education, v. 36, n. 2, p. 227-242, 2011

ZIMMERMANN, David E. Os quatro vínculos: Amor, ódio, conhecimento, reconhecimento na psicanálise e em nossas vidas. Porto Alegre: Artmed, 2010.