

Engajamento do estudante no ensino superior como indicador de avaliação

Letícia Martins de Martins
José Luis Duarte Ribeiro

Resumo: O engajamento é um fator já estudado e avaliado internacionalmente, assim como é utilizado como um indicador para avaliar a qualidade de oferta no ensino. Nesse sentido este artigo pretende apresentar uma revisão da literatura internacional sobre o engajamento do estudante. Inicialmente é definido o conceito de engajamento, a seguir a relação de engajamento do estudante e sucesso acadêmico. O artigo também busca apresentar os modelos de avaliação do engajamento encontrados na literatura internacional, assim como as práticas institucionais e o engajamento do estudante. Por fim, são traçadas as considerações finais do artigo.

Palavras-chave: Engajamento do estudante. Avaliação da educação superior. Indicadores da educação superior. SINAES.

Student engagement in higher education as an evaluation indicator

Abstract: The engagement is a factor already studied and evaluated internationally as it is used as an indicator to assess the provision of teaching quality. This article aims to present a review of the international literature on student engagement. Initially the concept of engagement is set, the following student engagement and academic success. The article also seeks to present the models of engagement found in the international literature, as well as institutional practices that can improve student engagement. Finally, the conclusions remarks of the article are drawn.

Key words: Student engagement. Higher education evaluation. Higher education indicators. SINAES.

Introdução

Para Astin (2012), a avaliação é uma realidade em todas as instituições de ensino superior do mundo. Particularmente no Brasil, a discussão sobre avaliação do ensino superior tem sido tema de debates e pesquisas nas mais variadas áreas do conhecimento. A preocupação com a garantia da qualidade do ensino é marcadamente um dos focos desse debate. Desde o final da década de 90 até os dias de hoje, o Ministério da Educação do Brasil vem elaborando inúmeros instrumentos que visam medir os padrões de qualidade ofertados pelas Instituições de Ensino Superior. Os instrumentos buscam avaliar as diversas dimensões da oferta de ensino por meio de instrumentos de avaliação externa, conjugando elementos como infraestrutura, corpo docente e projeto pedagógico do curso. Além dessa avaliação, é feita a avaliação do rendimento acadêmico dos estudantes por meio da aplicação da prova do Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE). Essas avaliações, em conjunto, formam o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES). O SINAES avalia os aspectos que transitam em torno de algumas dimensões: o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos. Esses elementos integrados formam a ótica da avaliação e regulação do ensino superior brasileiro.

Analisando o modelo utilizado, pode-se afirmar a carência no que se refere a formas de avaliar a interação do estudante com a instituição de ensino, uma vez que, a avaliação ou é realizada analisando-se a Instituição de Ensino ou analisando-se os resultados de aprendizagem do estudante. Pode-se afirmar que não existe nenhuma medida que correlaciona às práticas institucionais com os estudantes. Atestando assim a necessidade de desenvolvimento de indicadores que permitam avaliar em que medida os estudantes interagem com a Instituição de Ensino. Por exemplo, a Instituição pode disponibilizar livros e periódicos em quantidades excelentes, porém, os estudantes não são estimulados a utiliza-los. A maioria das discussões sobre a qualidade na educação superior mostra pouca preocupação sobre a forma como o estudante interage com a Instituição e as práticas que geram aprendizagem produtiva (BRENNAN; SHAH, 2003). Refletindo sobre a questão, conclui-se que é importante incorporar indicadores nas avaliações de qualidade que busquem informações sobre os fatores que conduzem ao processo de interação estudante-instituição de ensino

(EWELL; JONES, 1996; PASCARELLA, 2001). Neste sentido, surge o engajamento do estudante. A ideia central do engajamento do estudante considera a aprendizagem do aluno, o ambiente da instituição, os recursos aplicados na aprendizagem e os professores, mantendo o foco no estudante e no ambiente universitário ao qual o mesmo está vinculado (COATES, 2005). Portanto, estudar o engajamento sobre esta perspectiva é oportuno, visto que o modelo de avaliação brasileiro encontra-se em um processo contínuo de desenvolvimento e aprimoramento, de modo que esteja constantemente buscando por novos olhares e formas que visem garantir a qualidade da educação superior. A literatura internacional sobre o tema indica uma série de medidas que poderiam agregar valor às já existentes no modelo Brasileiro. Porém, uma leitura crítica permite concluir que a maioria dessas medidas apenas somaria as já existentes, sem caracterizar uma nova perspectiva. Já ao revisar os estudos sobre o engajamento do estudante, pode-se afirmar que estes apresentam medidas que caracterizam uma nova dimensão para as já existentes.

O engajamento é um fator já estudado e avaliado internacionalmente. Particularmente nos Estados Unidos é medido por meio do *National Survey of Student Engagement* (NSSE), na Austrália pelo *Australasian Survey of Student Engagement* (AUSSE) e na África do Sul pelo *South Africa Survey of Student Engagement* (SASSE). No Brasil, o estudante ao realizar o ENADE, além de responder questões que dizem respeito a aspectos relativos ao seu aprendizado, também avalia as condições de ensino e o seu comportamento ao longo de seu curso. Isso é feito respondendo algumas questões que fazem parte de um instrumento chamado questionário socio-econômico. Porém, estas questões por si só não podem ser atribuídas ao conceito de engajamento, conforme exposto na literatura. O engajamento do estudante, tradução feita para o termo inglês *engagement*, segundo Coates (2005), é um termo amplo, utilizado frequentemente para abranger características acadêmicas e não acadêmicas da experiência de aprendizagem do estudante, incluindo a aprendizagem ativa e colaboradora ou o conceito atribuído pela universidade das comunidades de aprendizagem. Banff et al. (2006) afirmam que o engajamento acadêmico é um tema importante para estudantes e administradores, pois faz uma ligação entre o aprendizado do estudante e seu desenvolvimento pessoal, relacionando-os com uma variedade de atividades e serviços oferecidos no campus. Desta forma, investigar o engajamento pode trazer importantes contribuições para o desenvolvimento do projeto de curso assim como o institucional.

Definição do conceito de Engajamento

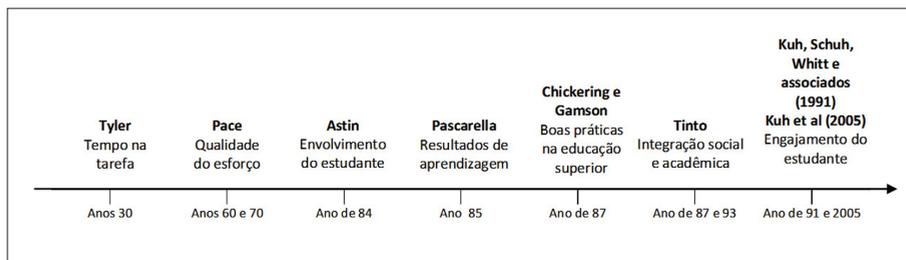
Historicamente, o conceito de engajamento foi abordado pela primeira vez nos estudos de Tyler nos anos 30 relativos ao tempo que o estudante se dedica em determinada tarefa acadêmica (KUH, 2005). Pace (1984), nos anos 70, aprimorou o conceito incluindo a questão da qualidade do esforço que foi posteriormente retomado por Astin (1984) com a teoria do envolvimento, incluindo no conceito dimensões psicológicas e comportamentais sobre o tempo, apresentado o conceito de envolvimento do estudante. O impacto da universidade em estudantes demonstra ligações entre o envolvimento, atitudes e resultados no desenvolvimento acadêmico (ASTIN, 1993). Contribuindo para o desenvolvimento do conceito utilizado atualmente de engajamento do estudante, Pascarella e Terezini (1991) conduziram um estudo em mais de 2000 publicações, buscando identificar quais os impactos produzidos pela educação superior nos indivíduos. Nesse estudo, os autores traduziam os conceitos atribuídos a resultados de aprendizagem, buscando entender como a Universidade afeta seus alunos.

Posteriormente, Chickering e Gamson (1987) apresentaram as sete boas práticas de alta qualidade de ensino e aprendizagem (i) contato estudante-corpo acadêmico da universidade (ii) aprendizagem ativa (iii) feedback rápido (iv) tempo na tarefa (v) altas expectativas do estudante (vi) respeito pela diversidade nos estilos da aprendizagem (vii) cooperação entre os estudantes, práticas estas que fundamentaram mais tarde a elaboração de um dos principais estudos sobre engajamento nos Estados Unidos, o NSSE. Cada uma dessas práticas representam diferentes dimensões de engajamento segundo os autores.

Nos anos 90, outra vertente sobre engajamento chamou atenção dos pesquisadores, apontando que o engajamento está relacionado com as maneiras pelas quais as instituições alocam seus recursos e organizam os seus currículos. Essas maneiras devem oportunizar diferentes estratégias para desenvolver a aprendizagem do estudante. As instituições de ensino devem ofertar serviços que encorajem a participação dos estudantes em atividades positivamente associadas à persistência, satisfação, aprendizagem e conclusão do curso superior (KUH; HU, 2001; KUH, 2005). 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 (HARPER; QUAYE, 2009).

A Figura 1 aponta o desenvolvimento do conceito de engajamento do estudante desde os primeiros estudos de Tyler até mais recentes pesquisas realizadas por Kuh (2009).

Figura 1 - Evolução do conceito de Engajamento do estudante



Fonte: KUH, George. What student affairs professionals need to know about student engagement. *Journal of College Student Development*, Maryland, USA, v. 50, n. 6, p. 683–706, 2009.

A teoria do engajamento do estudante abordada na maioria dos estudos verificados na literatura apresenta basicamente como principais referências os trabalhos de Astin (1984), Pace (1984) e Kuh e Vesper (1997). O conceito de engajamento do estudante é baseado na premissa que: (i) os estudantes aprendem a partir de suas experiências ao longo da Universidade; (ii) as políticas e práticas institucionais influenciam o nível de engajamento no campus (KUH, 2005).

O engajamento do estudante envolve toda a cultura organizacional da instituição de ensino, incluindo o grau de interação entre estudantes e seus colegas, estudantes e membros do corpo docente. O engajamento também envolve o nível de apoio que o ambiente da instituição oferece (KUH, 2009; MARTI, 2009; MCCLENNY; MARTI; ADKINS, 2012)

Coates (2007) descreve o engajamento como um construto que pretende salientar aspectos acadêmicos e não acadêmicos das experiências dos estudantes.

Apesar das diferentes terminologias utilizadas para a definição de engajamento do estudante, tais como engajamento acadêmico, envolvimento, participação ativa, seu conceito converge para as mesmas premissas: (i) os estudantes aprendem a partir de suas experiências ao longo de sua vida acadêmica e (ii) a forma em que se engajam nestas experiências difere (PIKE; KUH, 2005). O conceito de engajamento do estudante é baseado na concepção construtivista afirmando que a aprendizagem é influenciada pela forma pela qual como os estudantes participam em atividades educa-

cionais (COATES, 2005). De acordo com Kuh e Hu (2001), engajamento do estudante pode ser definido como o tempo e a energia devotados para atividades educacionais individualmente pelo estudante e em que extensão a instituição de ensino cria oportunidade e proporciona recursos para que os estudantes participem destas atividades resultando no sucesso do estudante. O significado e a aplicação desta definição envolvem um complexo entendimento das relações entre resultados da universidade e quantidade de tempo e esforço que os estudantes devotam para seus estudos assim como para outras atividades relacionadas. O engajamento dos estudantes com suas instituições de ensino influencia importantes resultados dos estudantes em relação a aprendizagem e persistência (CAMPBELL; CABRERA, 2011).

Portanto, engajamento é um termo utilizado representando duas perspectivas diferentes, a primeira sob a ótica do estudante e a segunda conforme a perspectiva da instituição de ensino. Quando abordado pela ótica do estudante, engajamento é representado por construtos como a qualidade e quantidade do esforço e envolvimento em atividades de aprendizagem (KUH, 2009; ASTIN, 1993) e o seu desenvolvimento pessoal. Quando abordado sob a ótica da instituição de ensino, o conceito envolve elementos como as políticas e estratégias adotadas no sentido de envolver seus alunos em atividades acadêmicas tendo como objetivo final também a sua aprendizagem (KUH, 2009). O engajamento do estudante ainda será afetado pelos aspectos sociais, culturais e características pessoais que o estudante traz consigo ao ingressar no ensino superior, assim como as suas experiências no campus, o tamanho e a forma de seleção usada para o seu ingresso na universidade (PORTER, 2006)

Chen, Lattuca e Hamilton (2008) afirmam que engajamento é um conceito multidimensional, portanto, não existe uma única abordagem para assegurar que esse será satisfatório, porém, grande parte dos estudos tipicamente abordam descrições operacionais. Engajamento do estudante pode ser caracterizado como o tempo dedicado a aprendizagem, representado como o comportamento de estudo no que diz respeito ao uso de estratégias de estudo assim como gerenciamento do tempo, procura de instrutores, professores ou estudos em grupo. Já no contexto de sala de aula, engajamento pode se referir ao nível de concentração do estudante, avaliado por sua atenção durante o período de aula (KUH, 2005). Strydom, Mentz e Kuh (2010) afirmam que o engajamento do estudante é definido por dois componentes chaves. O primeiro, diz respeito a quantidade de tempo e esforço dedicado pelo estudante em atividades acadêmicas e envolvido em outras experiên-

cias que conduzam a resultados de aprendizagem que constituem sucesso do estudante. O segundo componente, refere-se às maneiras pelas quais as instituições de ensino alocam recursos e oportunizam momentos de aprendizagem, assim como os seus serviços de suporte para tal fim (KUH, 2005).

Para Kuh et al. (2006), o envolvimento em diversas atividades desenvolvidas durante o período em que os estudantes estão cursando seus estudos na graduação conduz a melhores resultados do que a escolha da Universidade que frequentam. Pascarella (2001) afirmam que uma grande quantidade de pesquisas realizadas com estudantes universitários mostra que o seu tempo e a sua energia despendida para atividades com propósito educacional são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem. Para os autores, as instituições de ensino que melhor envolvem seus estudantes em uma variedade de atividades relacionadas ao seu processo de aprendizagem, conseguem atingir melhores níveis de qualidade do que outras em que os estudantes são menos envolvidos. As atividades desenvolvidas pelos estudantes durante o período de sua graduação contam mais em termos de aprendizagem e de permanência no curso do que quem é o estudante ou até mesmo qual a Instituição de ensino que frequenta (PASCARELLA, 2001).

Pesquisadores na área de educação superior ainda afirmam que os melhores preditores que indicam se o estudante terminará ou não seu curso de graduação dizem respeito ao seu preparo para o mundo acadêmico assim como a sua motivação para o estudo (PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005). Strydom, Mentz e Kuh (2010) apontam um terceiro fator que pode marginalmente elevar as perspectivas de sobrevivência do estudante após realizar sua matrícula no ensino superior: o próprio engajamento. Evidências apontam que o engajamento do estudante contribui para a satisfação e o sucesso acadêmico (PASCARELLA; TERENCEZINI, 2005; KUH, 2005).

Kift e Field (2009) afirmam que o currículo do curso, se intencionalmente elaborado, pode impactar o engajamento do estudante motivando-os a aprender, promovendo um clima positivo e encorajando os estudantes a serem ativos em sua aprendizagem. Evans, Hartman e Anderson (2013) apontam que a instituição de ensino deve oportunizar ao aluno momentos de lazer no campus, não apenas para promover o equilíbrio entre as atividades acadêmicas, mas, também, para melhorar o nível de engajamento do estudante.

O engajamento do estudante auxilia professores e estudantes a se envolverem ativamente em experiências de aprendizagem. Ele pode ser visto como uma parceira que envolve alunos, professores e instituição de ensino para promover aprendizagem de qualidade (ZEPKE, 2013).

Engajamento e Sucesso Acadêmico

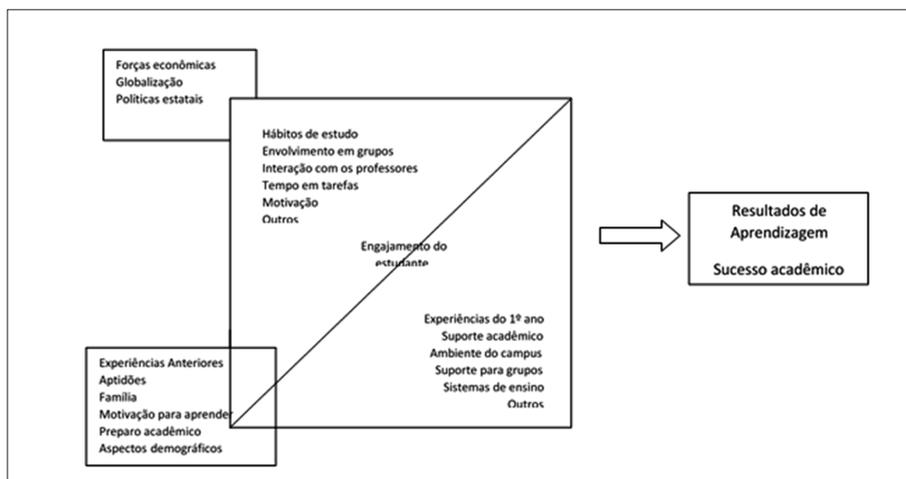
Segundo os autores que atualmente se dedicam ao estudo do engajamento, o seu conceito está diretamente ligado ao de sucesso acadêmico (COATES, 2009; KINZIE et al., 2008). Neste sentido, Kuh et al. (2006) define o sucesso acadêmico como o êxito acadêmico, satisfação com aquilo que se aprende, aquisição do conhecimento desejado, habilidades e competência, persistência, realização dos objetivos educacionais, desempenho pós-universitário e o próprio engajamento nas atividades acadêmicas. Tavares (2008) afirma que o estudo do sucesso acadêmico tem evoluído da investigação de variáveis mais factuais para variáveis mais relacionadas no sentido processual de ensino-aprendizagem. O autor discute que o sucesso acadêmico é relacionado com a qualidade dos desempenhos e depende dos processos de intenção (motivos) e das cognições (estratégias) dos alunos. Burton e Dowling (2005) apontam para três fatores que frequentemente são mencionados na literatura como sendo relevantes para o sucesso acadêmico, são eles: (i) êxito escolar anterior; (ii) auto eficiência; (iii) estilos de aprendizagem. Para os autores, em geral, estudantes que alcançam altos desempenhos ao ingressarem em processos seletivos resultam em melhores desempenhos ao finalizarem seu curso superior.

Kuh (2007) expõem que a maioria dos modelos que explora a questão do sucesso acadêmico inclui cinco variáveis: (i) características demográficas, escola que estudaram e outras experiências anteriores; (ii) características estruturais da instituição como sua missão, tamanho e processo de seleção; (iii) interações, formas de socialização com seus colegas e membros da universidade; (iv) percepção dos estudantes em relação ao ambiente de aprendizagem, e; (v) o esforço dedicado pelos estudantes para atividades educacionais. Zepke e Leach (2008) acrescentam que os serviços de suporte acadêmico são importantes para o sucesso acadêmico. Hutto e Fenwick (2002) sustentam que existem ao menos três características além do ensino que influenciam o sucesso acadêmico, são elas: institucionais, a disposição do aluno e o ambiente social.

A Figura 2 demonstra, por meio de um *framework*, os fatores que circunstanciam o engajamento e resultam em sucesso acadêmico.

Para melhor explorar as causas e consequências do sucesso acadêmico no ensino superior, a relação de todos os fatores citados anteriormente deve considerar ainda as diferenças relativas ao gênero, raça e etnia, assim como outras características relacionadas com o desempenho estudantil (KUH, 2007).

Figura 2 – Framework engajamento



Fonte: KUH, George et al. Connecting the dots: Multi-faceted analyses of the relationships between student engagement results from the NSSE, and the institutional practices and conditions that foster student success. Indiana University, Bloomington, p. 547-56, 2006. Disponível em: <https://www.soe.vt.edu/highered/files/Perspectives_PolicyNews/08-06/StudentEngagement.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2014.

Ao discutir seu modelo para um ensino de competências e habilidades Cabrera e La Nasa (2000) afirmam que os resultados dos alunos com relação à aprendizagem acontecem num contexto que é modelado pelas próprias características dos alunos, pelas práticas de ensino e pelo ambiente que é criado em sala de aula tanto pelos docentes como pelos colegas.

Kuh et al. (2006), como é demonstrado em seu framework, atribuem o engajamento do estudante como a intersecção entre o comportamento do estudante e as condições institucionais. Para esses autores, igualmente importante é o conjunto de práticas e condições, incluindo interação do estudante com membros do corpo docente, aprendizagem ativa e colaborativa e o ambiente percebido pelo estudante para melhoria do desempenho do engajamento do estudante.

Banff et al. (2006) desenvolveram um *framework* apontando a influência de variáveis independentes como o curso, o ano em que o estudante está cursando e seu gênero. Em sua pesquisa os autores encontraram que especificidades em relação ao curso escolhido pelo estudante levam a diferentes comportamentos, desta forma diferentes percepções e formas de avaliação do engajamento acadêmico. O curso traz consigo diferentes habilidades a serem

desenvolvidas, conseqüentemente diferentes “personalidades profissionais”. Segundo os estudos realizados pelos autores, estas diferenças devem ser diagnosticadas uma vez que é a partir delas que deverão ser traçados os métodos de trabalho apropriados assim como os serviços a serem desenvolvidos no campus com objetivo de melhorar o engajamento do estudante.

Em relação ao ano, os estudos demonstram que dependendo do ano em que estão no curso, os estudantes possuem diferentes fatores de engajamento. Hu e Kuh (2002) apontaram que estudantes em anos iniciais são menos envolvidos do que estudantes que estejam cursando os últimos anos. Ainda, o *framework* de Banff et al. (2006) demonstra que há uma associação positiva entre o nível de engajamento com o número de anos na universidade. Em relação ao gênero, segundo os autores mencionados, existe uma série de estudos que relacionam o gênero do estudante com seu desempenho acadêmico. Os estudos apontam que mulheres são mais envolvidas em atividades acadêmicas (BANFF et al., 2006).

No estudo desenvolvido por Banff et al. (2006), encontrou-se uma forte correlação positiva entre o envolvimento do estudante e sua satisfação com o curso em geral e suas notas. Os resultados encontrados pelos autores são consistentes com aqueles encontrados por Kuh acerca da forte correlação existente entre o envolvimento do estudante em atividades tanto de sala de aula como fora dela com o seu sucesso acadêmico. Por fim, esses autores apontam para o esforço que Universidades devem fazer para criar projetos e serviços que envolvam seus estudantes no sentido de gerar melhores resultados de aprendizagem.

A maioria dos modelos que estuda o sucesso do estudante aborda cinco distintas variáveis: (i) a vida pregressa do estudante, incluindo suas características demográficas e experiências antes do ingresso na instituição de ensino; (ii) as características estruturais da instituição de ensino como sua missão, tamanho e forma de seleção; (iii) a interação com os colegas, corpo docente e outros membros da instituição de ensino (iv) a percepção dos estudantes sobre o ambiente de aprendizagem, e (iv) a qualidade do esforço devotado para atividades com propósitos educacionais (ASTIN, 1993).

McCormick, Kinzie e Gonyea (2013) apontam que o engajamento do estudante incorpora componentes comportamentais e perceptuais. A dimensão comportamental inclui questões de como os estudantes utilizam seu tempo dentro e fora de sala de aula (por exemplo, fazendo questionamentos, colaborando com seus colegas em atividades de aprendizagem, integrando diferentes ideias, lendo ou escrevendo, interagindo com o corpo docente),

assim como de que forma os membros do corpo docente estruturam oportunidades de aprendizagem e fornecem *feedback* para seus alunos. A segunda dimensão incorpora a percepção do aluno sobre seu relacionamento com os colegas, corpo docente e outros membros da Universidade; a crença de que o corpo docente tem altas expectativas de seus estudantes; e o entendimento das normas institucionais.

Modelos de avaliação do engajamento encontrados na literatura internacional

Nos anos 90 agências de acreditação norte-americanas solicitaram que as instituições de ensino demonstrassem evidências que elas estavam avaliando os resultados dos estudantes e os aspectos associados ao ambiente no campus e se esses resultados eram utilizados para melhorar a aprendizagem do estudante e atingir seu sucesso (EWELL, 2005). Como resultado houve uma frustração em relação à atenção dada para os rankings mais baseados em recursos das instituições do que na qualidade que pode melhorar o ensino-aprendizagem. Informações de como os estudantes passam seu tempo e o que as instituições enfatizam em termos de resultados do estudante podem falar de maneira mais acurada (EWELL; JONES, 1996; GONYEA; KUH, 2009). Nesse sentido, um grupo de pesquisadores da Universidade de Indiana reuniu-se e elaborou um instrumento que permitia avaliar o nível de engajamento dos estudantes da educação superior.

Durante mais de uma década a Universidade de Indiana, nos Estados Unidos, tem conduzindo inúmeros estudos que buscam verificar as relações existentes entre engajamento do estudante e o sucesso do estudante na educação superior. Os resultados demonstram de forma consistente a existência de um impacto positivo na participação do estudante em práticas educacionais em diversos tipos de instituições de ensino superior. Kuh (2007) apontam que engajando estudantes em práticas educacionais, os resultados nas notas e na persistência em manter-se cursando em sua graduação melhoram. Ainda, para melhorar o sucesso acadêmico e a efetividade da instituição é preciso o desenvolvimento de políticas e práticas que guiem o estudante para utilizar mais energia em atividades apropriadas para seu aprendizado. O instrumento de avaliação de engajamento do NSSE foi desenvolvido em 1998 e aplicado no ano posterior em 75 *colleges* nos Estados Unidos, tendo como objetivo principal investigar o nível de engajamento dos estudantes de nível superior assim como as políticas e práticas desenvolvidas pelas

instituições com esse propósito. Desde então o número de instituições participantes dessa pesquisa vem crescendo, alcançando mais de dois milhões de estudantes em todos os Estados Unidos, atualmente.

O NSSE elaborou esse instrumento apoiado em um *framework* sobre engajamento do estudante, concebido por décadas de pesquisa sobre o impacto da universidade no estudante (CAMPBELL; CABRERA, 2011). O instrumento foi desenvolvido para medir o engajamento do estudante e o grau pelo qual as instituições de ensino oportunizam efetivos ambientes de aprendizagem (KUH, 2001; KUH; HU, 2001). O instrumento proposto pelo NSSE fornece para as instituições de ensino informações sobre quais atividades os estudantes se engajam mais e apontam quais áreas necessitam de melhorias (PIKE; KUH, 2005).

O instrumento desenvolvido é especificamente desenhado para avaliar a extensão na qual os estudantes estão engajados e os seus ganhos no ensino superior. Ele busca avaliar o engajamento em práticas efetivamente educacionais por meio de cinco *benchmarks*: (i) desafio acadêmico, (ii) interações dos estudantes, (iii) aprendizagem ativa e colaborativa (iv) experiências educacionais enriquecedoras e (v) suporte no ambiente do campus (KUH, 2001). Para cada *benchmark*, o instrumento é desdobrado em um bem desenvolvido e já validado conjunto de itens direcionados para avaliar comportamentos e experiências dos estudantes. Os conjuntos de itens não são ponderados, apresentando o mesmo peso, e pretendem compor uma ferramenta de avaliação interna assim como uma forma de comparação entre diferentes tipos de instituições (KUH, 2001). Os itens derivaram dos trabalhos desenvolvidos em 1984 por Astin sobre a teoria do envolvimento e 1987 por Chickering e Gamson sobre boas práticas no ensino superior (KUH, 2001). Por fim, anualmente, após a aplicação do instrumento junto a estudantes vinculados a grupos diversificados de instituições de ensino superior, é publicado um relatório com os resultados da pesquisa. Porém, os estudos não se resumem unicamente ao relatório. Verifica-se um crescente número de pesquisadores utilizando os resultados obtidos na aplicação do NSSE para tentar entender e fazer novas e possíveis análises com os dados gerados. Alguns artigos buscam entender as diferentes formas de engajamento entre grupos, por exemplo, comparando a forma de engajamento de estudantes internacionais com estudantes nativos, ou então estudantes pertencentes a grupos minoritários (HU; WOLNIAK, 2013). Outras pesquisas buscam criar tipologias de diferentes formas de engajamento de acordo com o perfil do estudante (NELSON LAIRD et al., 2007; UMBACH; MILEM, 2004) ou diferentes

tipos de instituições (PIKE; KUH, 2005) e suas práticas para engajar seus estudantes (MITCHELL; CARBONE, 2011; ZHAO; KUH, 2004).

Pelo aspecto da aplicabilidade dos resultados obtidos no NSSE, as instituições podem utilizá-lo para contribuir na melhoria de suas políticas, práticas e distribuição de recursos de forma que estejam alinhados com as práticas que elevem o engajamento de seus estudantes. O NSSE também pode ser amplamente utilizado por pais, supervisores, pesquisadores, legisladores e estudantes e todos os demais interessados na qualidade das instituições de ensino superior. O NSSE tem como potencial avançar no entendimento do papel das várias experiências dos estudantes (por exemplo, experiências com os membros da instituição de ensino, envolvimento em organizações estudantis) nos resultados de aprendizagem, como persistência e aprendizado (CAMPBELL; CABRERA, 2011). O instrumento ainda inclui itens específicos do currículo, do comportamento dos docentes e estudantes, reações do estudante, ganhos percebidos em suas habilidades. Os resultados dos dados fornecidos pelo NSSE permitem ainda que as instituições façam estudos de benchmarking de suas práticas (ANGELL, 2009).

Os indicadores avaliados ao longo do NSSE são definidos pelas seguintes características (KUH, 2005):

1. Nível de desempenho acadêmico – investiga se o estudante acredita que seus trabalhos realizados são desafiantes e criativos.
2. Aprendizagem ativa e colaborativa: esse grupo de questões é baseado na premissa de que estudantes aprendem mais quando eles estão intensamente envolvidos em sua própria aprendizagem e são chamados para refletir sobre tal. Esses itens questionam sobre em que extensão os estudantes estão ativamente discutindo durante as aulas, questionando ou apresentando trabalhos, se eles são envolvidos em projetos da instituição de ensino ou estão engajados em discussões sobre os temas que envolvem seu aprendizado fora de sala de aula.
3. Interações dos estudantes com os membros do corpo acadêmico das instituições de ensino: como os estudantes se relacionam com os professores e outros membros da instituição tanto no ambiente de sala de aula como fora dela. Neste momento, são feitas questões se os estudantes discutem suas notas e planos de futuro, se eles realizam trabalhos em parceria com professores fora de sala de aula e como eles acessam *feedbacks* relativos a essas atividades desenvolvidas.

4. Experiências educacionais: avalia o uso de oportunidades para complementar a aprendizagem dos estudantes como estágios, serviços comunitários e outras experiências nas quais os estudantes possam aplicar seus conhecimentos desenvolvidos.

5. Ambiente de apoio do campus: os estudantes são questionados sobre como convivem no campus e como é sua relação com os seus colegas.

Os resultados do NSSE foram e ainda são utilizados em uma série de outros estudos. Carini et al. (2006) compararam os resultados com indicadores de *performance* acadêmica como o GPA (*Grade Point Average*). Foi observada a existência de uma relação positiva entre o engajamento do estudante e habilidades de pensamento crítico e maiores notas. Umbach e Wawrzynski (2005) analisaram a relação entre práticas e atitudes do corpo docente com relação ao engajamento do estudante. Os autores compararam as respostas dos estudantes no instrumento do NSSE e respostas do corpo docente em outro instrumento.

Posterior ao desenvolvimento do NSSE, e baseando-se nele, no Canadá foi desenvolvido *Australasian Survey of Student Engagement* (AUSSE) e na África do Sul o *South African Survey of Student Engagement* (SASSE). Esses passaram por adaptações para compreender a realidade de seus estudantes. O AUSSE utiliza os cinco construtos propostos pelo NSSE, porém amplia o modelo utilizando um sexto construto denominado de trabalhos integrados de aprendizagem, caracterizado pelo relacionamento de experiências no mercado de trabalho com aprendizagem do aluno e suas práticas internamente na Instituição de ensino. Os construtos avaliados pelo AUSSE são mostrados na Figura 3.

Figura 3 – Construtos avaliados no AUSSE, 2009

Desafio acadêmico	Aprendizagem ativa	Experiências educacionais enriquecedoras	Ambiente de apoio para aprendizagem	Trabalhos integrados de aprendizagem
<ul style="list-style-type: none"> Expectativas Avaliações desafiantes 	<ul style="list-style-type: none"> Esforço dos estudantes para construir ativamente seu conhecimento Interação com membros da Universidade 	<ul style="list-style-type: none"> participação em atividades educacionais ofertadas pela Universidade 	<ul style="list-style-type: none"> sentir-se como parte da Universidade 	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar na área

O AUSSE fornece informações que avaliam se os estudantes estão engajados em práticas de aprendizagem e se as instituições fornecem os

mecanismos de apoio para facilitar tal apoio, avaliando a satisfação geral do aluno (COATES, 2007).

Outra pesquisa amplamente utilizada nos Estados Unidos é o *Community College Survey of Student Engagement* (CCSSE), construído com a premissa que o engajamento do estudante – também traduzido como envolvimento, integração, qualidade do esforço em experiências sociais e acadêmicas – é significativamente relacionado com a aprendizagem do aluno e sua persistência (MCCLENNEY; MARTI; ADKINS, 2012). Uma das diferenças fundamentais entre o NSSE e o CCSSE é o fato do primeiro ser construído para aplicação em instituições com curso de longa duração (acima de quatro anos), enquanto, o segundo, é construído para aplicação em instituições com cursos de curta duração (dois anos). Vale destacar que o CCSSE foi construído tomando como base o NSSE.

O CCSSE possui cinco conjuntos de dimensões, conforme apresentado na Figura 4.

Figura 4 – Construtos avaliados no CCSSE



O instrumento aplicado pelo SASSE denominado de (SLS) é composto por 39 itens desenvolvido para avaliar as experiências e interesses dos estudantes em oportunidades ofertadas pelas atividades curriculares e não curriculares que envolvam seu curso, assim como as barreiras para o envolvimento. O instrumento ainda apresenta questões demográficas. O instrumento utiliza uma escala Likert variando de concordo totalmente até discordo totalmente (STRYDOM; MENTZ; KUH, 2010).

Tipologias do engajamento

Engajamento é mais do que envolvimento ou participação, requer o sentimento de fazer parte da instituição (HARPER; QUAYE, 2009). Bloom desenvolveu em 1956 três tipologias de engajamento (TROWLER, 2010), o qual envolvia três formas de engajamento, o engajamento comportamental,

o engajamento emocional e o engajamento cognitivo.

Aspectos relacionados à cultura organizacional das instituições de ensino tem impacto no engajamento do estudante (PIKE; KUH, 2005). As instituições de ensino superior

apresentam diferentes missões, portanto, diferentes formas de engajar seus alunos. Pike e Kuh (2005) desenvolveram outra tipologia avaliando a perspectiva da instituição e classificando-as de acordo com as formas mais abordadas para engajar seus estudantes. O engajamento é diretamente relacionado com características da instituição e cada uma possui uma forma de engajar seus estudantes.

Outros estudos buscam classificar o engajamento de acordo com os resultados de aprendizagem do primeiro ano de estudo dos alunos na Universidade, notas médias dos estudantes e sua persistência em permanecer estudando (HU; MCCORMICK, 2012). O modelo de Hu e McCormick baseia-se em cinco fatores: desafio acadêmico, aprendizagem ativa e colaborativa, interação com o corpo docente, experiências enriquecedoras de aprendizagem e ambiente de apoio do campus.

Práticas institucionais e engajamento do estudante

Kuh (2008) enfatiza a importância de identificar boas práticas que possibilitem aumentar os níveis de engajamento dos estudantes. McCormick, Kinzie e Gonyea (2013) apontam que, para conceituar engajamento, é fundamental focar nas atividades e nas experiências vivenciadas pelos estudantes ao longo de sua vida acadêmica. Pascarella e Terenzini (2005) afirma que existem duas orientações para o conceito de engajamento do estudante. A primeira envolve características pessoais dos alunos no que diz respeito a sua motivação para estudar, desenvolvimento pessoal e identificação com o que se estuda. A segunda orientação, diz respeito a instituição, seu ambiente e suas práticas acadêmicas e não-acadêmicas.

O ambiente da instituição de ensino percebido pelos estudantes é importante, assim como a clareza nas expectativas em relação ao desempenho esperado dos estudantes (KUH, 2001; KUH, 1991; PASCARELLA, 2001). A ênfase em boas práticas educacionais auxilia os estudantes alcançarem melhores resultados de aprendizagem. Neste sentido, administradores devem planejar os cursos de forma a buscar essas práticas e aproximar os estudantes delas, tais como escrever mais, ler mais livros, usar de maneira apropriada a tecnologia com foco na aprendizagem. Essas práticas poderão

conduzir a ganhos como pensamento crítico, resolução de problemas, melhor comunicação e mais responsabilidade. Pascarella e Terenzini (2005) afirmam que é importante focar nas maneiras pelas quais as instituições podem organizar suas atividades acadêmicas, a forma de relacionamento interpessoal e as ofertas de atividades extracurriculares encorajando o engajamento do estudante.

McCormick, Kinzie e Gonyea (2013) afirmam que, considerando as evidências apontadas pela avaliação do engajamento do estudante, as instituições de ensino podem ter mais informações de modo a desenvolver experiências e práticas educacionais que melhorem o sucesso acadêmico. Nelson Laird et al. (2007) afirmam que se o engajamento do estudante é importante para o sucesso e retenção do estudante, as instituições de ensino superior precisam constantemente monitorar o engajamento do estudante, particularmente os de primeiro ano, e mais importante, buscar práticas para intervir junto aos estudantes que apresentem sinais de desengajamento. Chickering e Gamson (1987) apontam para uma variedade de práticas educacionais associadas com altos níveis de engajamento do estudante. Neste sentido, os autores desenvolveram 7 princípios para boas práticas na Educação Superior baseados em 50 anos de pesquisas nas maneiras pelas quais professores ensinam e alunos aprendem, como os estudantes atuam e como se relacionam com seus colegas e outros membros da Instituição de Ensino (CHICKERING; GAMSON, 1987). Os 7 princípios são: o contato estudante-corpo docente, cooperação entre estudantes, aprendizagem ativa, *feedback*, tempo na tarefa, respeito a diferentes formas de aprendizagem e altas expectativas. Tendo como referência os princípios deste capítulo, dedica-se ao levantamento das boas práticas apontadas na literatura que permitam melhorar o nível de engajamento do estudante, buscando adaptar para a modalidade de ensino a distância.

Kuh et al. (2006) apontam ainda como central para o engajamento do estudante o papel do professor. Para esses autores, professores que promovem e conduzem experiências de aprendizagem adequadas e com significado conseguem obter maiores níveis de engajamento de seus alunos. Zepke e Leach (2010) afirmam que o professor tem papel central para a promoção do engajamento do estudante, portanto, as instituições devem favorecer subsídios para que o professor desempenhe o seu papel de forma adequada.

Umbach e Wawrzynki (2005) exploram em sua pesquisa a importância da aplicação de técnicas de aprendizagem ativa e colaborativa. Segundo os autores,

O engajamento não é um produto, mas, um processo, e uma das práticas fundamentais é o *feedback* (PRICE;HANDLEY; MILLAR, 2011). O *feedback* é uma prática inerente ao processo educacional. Ao receber uma avaliação sobre suas atividades os alunos refletem sobre suas ações. Neste sentido, para melhorar o nível de engajamento dos estudantes, o *feedback* deve ser visto como um processo também. Gibbs e Simpson (2004) argumentam que o engajamento pode ser melhorado se o aluno receber o *feedback* no tempo adequado, ou seja, enquanto ainda é importante para ele. Porém, não só o tempo é um fator importante, também deve ser considerada a forma que é realizada a avaliação e se existe a possibilidade de diálogo para discutir as questões apontadas.

Considerações finais

Observa-se por parte de governos, mercado de trabalho, estudantes e pela sociedade em geral uma crescente preocupação com a avaliação da educação superior. Neste sentido, buscando dar uma resposta a esta preocupação, são propostas na literatura diferentes abordagens que visam tanto fazer alguma avaliação, assim como entender os resultados gerados pelas Universidades. Uma dessas abordagens é o estudo do engajamento do estudante. Conforme discutido ao longo deste artigo, o engajamento tem dois enfoques principais. O primeiro, voltado para as vivências e comportamentos do estudante ao longo do período em que está cursando o ensino superior. O segundo baseia-se nas interações, práticas e sistemas de apoio desenvolvidos e ofertados pela Universidade de modo a melhorar os níveis de engajamento de seus estudantes.

O primeiro enfoque, o do estudante, é influenciado pelas experiências, comportamentos e pelo meio no qual o estudante convivia antes de ingressar na Universidade. Portanto, verificam-se fatores relacionados com a vida do estudante anterior ao seu ingresso na Universidade. Neste sentido, primeiramente, faz-se necessário a compreensão desses fatores. Já durante o período em que o estudante está cursando a Universidade, o engajamento está relacionado tanto com as características e comportamentos próprios do estudante ao tornar-se universitário, assim como com fatores relacionados com a própria instituição de ensino e suas práticas. Com relação à Instituição de ensino, são observados fatores que envolvem desde a disciplina até o ambiente geral do campus e seus serviços e atividades ofertados, assim como o corpo docente e as interações entre os colegas.

O engajamento também está correlacionado com fatores relativos aos resultados de aprendizagem e ao sucesso acadêmico. Esses podem ser considerados como fatores que dizem respeito às expectativas dos alunos ao concluírem seus cursos e ingressarem no mercado de trabalho. Portanto, o engajamento do estudante pode ser relacionado com fatores antes do ingresso no ensino superior, ao longo do curso e com as expectativas relativas aos seus resultados de aprendizagem.

Referências

- ANGELL, Lance. Construct validity of the community college survey of student engagement (CCSSE). **Community College Journal of Research and Practice**, UK, v. 33, n. 7, p. 564-570, 2009.
- ASTIN, Alexander. Student involvement: a developmental theory for higher education. **Journal of College Student Development**, Maryland, USA, v. 25, p. 297–308, 1984.
- ASTIN, Alexander. **What matters in college?:** Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
- ASTIN, Alexander. **Assessment for excellence:** the philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. Blue Ridge Summi: Rowman & Littlefield Publishers, 2012.
- BANFF, Alberta et al. **Student engagement among business students.** 2006. Disponível em: <<http://attila.acadiau.ca/library/ASAC/v27/content/authors/c/chua,%20clare/STUDENT%20ENGAGEMENT.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2014.
- BRENNAN, Jonh; SHAH, Tarla. **Access to what?** Converting education opportunity into employment opportunity [Final report]. London, UK: Centre for Higher Education Research and Information, 2003.
- CABRERA, Alfredo; LA NASA, Steven. Understanding the college-choice process. In: CABRERA, Alfredo; LA NASA, Steven (Eds.). **Understanding the college choice of disadvantaged students.** San Francisco: Jossey-Bass, 2000, p. 5-22.

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

CARINI, Robert; KUH, George; KLEIN, Stephen. Student engagement and student learning: Testing the linkages. **Research in Higher Education**, Georgia, USA, v. 47, n. 1, p. 1-32, 2006.

CHEN, Helen; LATTUCA, Lisa; HAMILTON, Eric. Conceptualizing engagement: contributions of faculty to student engagement in engineering. **Journal of Engineering Education**, Washington DC, v. 97, n. 3, p. 339-353, 2008.

CHICKERING, Arthur; GAMSON, Zelda. Seven principles for good practice in undergraduate education. **AAHE Bulletin**, USA, v. 39, n. 7, p. 3-7, 1987.

COATES, Hamish. The value of student engagement for higher education quality. **Assurance in Higher Education**, USA, v. 11, n. 1, p. 25-36, 2005.

COATES, Hamish. A model of online and general campus-based student engagement. **Assessment and Evaluation in Higher Education**, USA, v. 32, n. 2, p. 121-141, 2007.

COATES, Hamish. **Engaging students for success**. Australasian student engagement report. Melbourne: ACER, 2009. Disponível em: <https://works.bepress.com/hamish_coates/58/>. Acesso em: 23 fev. 2014.

EVANS, Kate; HARTMAN, Cindy; ANDERSON, Denise M. “It’s more than a class”: leisure education’s influence on college student engagement. **Innovative Higher Education**, USA, v. 38, n. 1, p. 45-58, 2013.

EWELL, Peter. **Relating results of the ACT Work Keys and the Community College Survey of Student Engagement (CCSSE)**. Boulder: National Center on Higher Education Management Systems, 2005.

EWELL, Peter; JONES, Dennis. **Indicators of” good practice” in undergraduate education**: a handbook for development and implementation, 1996. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED403828.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2014.

GIBBS, Graham; SIMPSON, Claire. Conditions under which assessment supports students' learning. **Learning and Teaching in Higher Education**, York, United Kingdom, v.1, n. 1, p. 1–31, 2004.

GONYEA, Robert; KUH, George. NSSE, Organizational intelligence, and the institutional researcher. **New Directions for Institutional Research**, Malden, USA, v. 141, p. 107, 2009.

HARPER, Shaun; QUAYE, Stephen John. (Eds.). **Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations**. New York and London: Routledge, 2009. p. 137–155.

HU, Shouping; KUH, George. Being (Dis)engaged in educationally purposeful activities: the influences of student and institutional characteristics. **Research in Higher Education**, Georgia, USA, v. 43, n. 5, p. 555–575, 2002.

HU, Shouping; MCCORMICK, Alexander. An engagement-based student typology and its relationship to college outcomes. **Research in Higher Education**, Georgia, USA, v. 53, n. 7, p. 738-754, 2012.

HU, Shouping; WOLNIAK, Gregory. College student engagement and early career earnings: differences by gender, race/ethnicity, and academic preparation. **The Review of Higher Education**, Maryland, USA v. 36, n. 2, p. 211-233, 2013.

HUTTO, Claude P.; FENWICK, Leslie T. **Staying in College: Student Services and Freshman Retention at Historically Black Colleges and Universities (HBCUs)**. 2002. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED468397.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2014.

KIFT, Sally; FIELD, Rachael. Intentional first year curriculum design as a means of facilitating student engagement: some exemplars. In: PROCEEDINGS of the 12th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference. Queensland University of Technology, 2009.

KINZIE, Jillian et al. Promoting persistence and success of underrepresented students: Lessons for teaching and learning. **New Directions for Teaching and Learning**, Malden, USA, v. 2008, n. 115, p. 21-38, 2008.

KUH, George. Rethinking research in student affairs. **Puzzles and pieces in Wonderland**. The promise and practice of student affairs research. Washington: National Association of Student Personnel Administrators, 1991. p. 55-79. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360598.pdf#page=68>>. Acesso em: 8 fev. 2014.

KUH, George. Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. **Change: The Magazine of Higher Learning**, USA, v. 33, n. 3, p. 10-17, 2001.

KUH, George. Student engagement in the first year of college. **Challenging and supporting the first-year student: a handbook for improving the first year of college**, New Jersey, USA, p. 86-107, 2005. (cap.8).

KUH, George. What student engagement data tell us about college readiness. **Peer Review**, USA, v. 9, n. 1, p. 4, 2007.

KUH, George. **High-Impact Practices: What they Are, Who has Access to them, and Why they Matter**. Washington DC: Association of American Colleges and Universities, 2008.

KUH, George. What student affairs professionals need to know about student engagement. **Journal of College Student Development**, Maryland, USA, v. 50, n. 6, p. 683–706, 2009.

KUH, George et al. Connecting the dots: Multi-faceted analyses of the relationships between student engagement results from the NSSE, and the institutional practices and conditions that foster student success. **Indiana University**, Bloomington, p. 547-56, 2006. Disponível em: <https://www.soe.vt.edu/highered/files/Perspectives_PolicyNews/08-06/StudentEngagement.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2014.

KUH, George, HU, Shouping. The effects of student faculty interaction in the 1990s. **Review of Higher Education**, USA, v. 24, n. 3, p. 309–332, 2001.

KUH, George; VESPER, Nick. A comparison of student experiences with good practices in undergraduate education between 1990 and 1994. **The Review of Higher Education**, Maryland, USA, v. 21, n. 1, p. 43-61, 1997.

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, 2009.

MCCLENNEY, Kay; MARTI, Nathan; ADKINS, Courtney. Student engagement and student outcomes: key findings from” CCSSE” validation research. **Community College Survey of Student Engagement**, USA, 2012.

MCCORMICK, Alexander; KINZIE, Jillian; GONYEA, Robert. Student engagement: Bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education. **Higher Education**, Springer Netherlands, p. 47-92, 2013.

MITCHELL, Ian; CARBONE, Angela. A typology of task characteristics and their effects on student engagement. **International Journal of Educational Research**, USA, v. 50, n. 5, p. 257-270, 2011.

NELSON LAIRD, Thomas F. et al. African American and Hispanic student engagement at minority serving and predominantly White institutions. **Journal of College Student Development**, Maryland, USA, v. 48, n. 1, p. 39-56, 2007.

PACE, C. Robert. **Measuring the quality of college student experiences**. Center for the Study of Evaluation University of California Los Angeles: Los Angeles, 1984.

PASCARELLA, Ernest; TERENCEZINI, Patrick. **How College Affects Students: a third decade of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2005. v. 2.

PASCARELLA, Ernest. Using student self-reported gains to estimate collegiate impact: a cautionary tale. **Journal of College Student Development**, Maryland, USA, v. 42, n. 5, p. 488–492, 2001.

PASCARELLA, Ernest; TERENCEZINI, Patrick. **How college affects students: findings and insights from twenty years of research**. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

PIKE, Gary; KUH, George. A typology of student engagement for american colleges and universities. **Research in Higher Education**, Georgia, USA, v. 46, n. 2, p. 185–209, 2005.

PORTER, Stephen. Institutional structures and student engagement. **Research in Higher Education**, Georgia, USA v. 47, n. 5, p. 521-558, 2006.

PRICE, Margaret; HANDLEY, Karen; MILLAR, Jill. J. Feedback: focusing attention on engagement. **Studies in Higher Education**, USA, v. 36, n. 8, p. 879–896, 2011.

STRYDOM; Jasper Francois; MENTZ, M.; KUH, George. Enhancing success in higher education by measuring student engagement in South Africa. **ActaAcademica**, USA, v. 42, n. 1, p. 259-278, 2010.

TROWLER, Vicki. Student engagement literature review. **The higher education academy**, USA, v. 11, p. 1-15, 2010.

UMBACH, Paul; MILEM, Jeffrey. Applying Holland's typology to the study of differences in student views about diversity. **Research in Higher Education**, Georgia, USA, v. 45, n. 6, p. 625-649, 2004

UMBACH, Paul; WAWRZYNSKI, Matthew. Faculty do matter: the role of college faculty in student learning and engagement. **Research in Higher Education**, Georgia, USA, v. 46, n. 2, p. 153-184, 2005.

ZEPKE, Nick. Threshold concepts and student engagement: revisiting pedagogical content knowledge. **Active Learning in Higher Education**, Brunel University, UK, april 2013.

ZEPKE, Nick; LEACH, Linda. Improving student engagement: ten proposals for action. **Active Learning in Higher Education**, Brunel University, UK, v. 11, n. 3, p. 167-177, 2010.

ZEPKE, Nick; LEACH, Linda. Improving student engagement in post-school settings: suggestions from a synthesis of literature. **NZARE Conference**, Palmerston North, New Zealand, 2008.

ZHAO, Chun-Mei; KUH, George. Adding value: learning communities and student engagement. **Research in Higher Education**, Georgia, USA, v. 45, n. 2, 2004.

Letícia Martins de Martins – Instituto Federal do Rio Grande do Sul
Rolante | RS | Brasil. Contato: leticia.martins@rolante.ifrs.edu.br

José Luis Duarte Ribeiro – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Porto Alegre | RS | Brasil. Contato: ribeiro@producao.ufrgs.br

Artigo recebido em 29 de setembro de 2015
e aprovado em 27 de abril de 2016.

