

ESTUDAR “DENTRO” OU “FORA”? EXPERIÊNCIAS DE ENGAJAMENTO E PERCEPÇÃO DA QUALIDADE NO ENSINO SUPERIOR EM DIFERENTES CONTEXTOS EDUCACIONAIS

Carla Queiroz*

Resumo: Apesar da suposição geral de que estudar em universidades no exterior do país é uma experiência educacional mais positiva e enriquecedora, poucas evidências empíricas conseguem provar a diferença entre ambas as opções. Este artigo apresenta os resultados de um estudo comparativo que envolveu 1.010 estudantes angolanos “em casa” (em Angola) e “no exterior” (em Cuba, Portugal e Reino Unido) sobre as suas experiências de engajamento e percepções da qualidade no ensino superior. Para este estudo utilizou-se uma abordagem quantitativa, através de um inquérito que explorou nove escalas psicométricas, adaptadas do *National Survey on Student Engagement* (NSSE) dos EUA. Os resultados mostram diferenças estatisticamente significativas em todas as nove escalas, com os estudantes angolanos no exterior do país a apresentarem avaliações mais positivas. Essas diferenças consistem, predominantemente, em: (a) percepção da qualidade do ensino, currículo e avaliação (Angola 54,2 contra 81,3 no contexto internacional); (b) percepção da qualidade dos recursos institucionais e infraestruturas (Angola 32,3 comparada com 78); (c) satisfação geral com a experiência educacional (Angola 53,9 comparada a 73,4).

Palavras-chave: Engajamento dos Estudantes. Estudantes Internacionais. Estudantes Internacionais Negros Africanos. Estudantes Angolanos. Escalas Psicométricas.

Abstract: Despite the general assumption that studying at universities abroad is a more positive and enriching educational experience, little empirical evidence can prove the difference between the two options. This article presents the results of a comparative study involving 1.010 Angolan students “at home” (in Angola) and “abroad” (in Cuba, Portugal, and the United Kingdom). A quantitative approach was adopted where nine psychometric scales were explored, adapted from the National Survey on Student Engagement (NSSE). The results show statistically significant differences in all nine scales, with Angolan students “abroad” giving more positive assessments. These differences predominantly consist of: (a) perception of the quality of teaching, curriculum, and assessment (Angola 54.2 against 81.3 in the international context); (b) perception of the quality of institutional resources and infrastructure (Angola 32.3 compared to 78); (c) overall satisfaction with the educational experience (Angola 53.9 compared to 73.4).

Keywords: Student Engagement. International Students. Black African International Students. Angolan Students. Psychometric Scales.

Introdução

Medir o sucesso dos estudantes tem sido uma preocupação de quase todas as instituições de ensino superior. Porém, existem várias formas de fazê-lo. A maioria das instituições utilizam principalmente métricas tradicionais ou indicadores de resultados ou desempenho (KUH et al., 2006), tais como taxas de matrícula, de persistência, de conclusão e graduação ou ainda através de outros processos como os resultados dos exames de admissão,

* Doutora em Estudos de Ensino Superior pela Queen’s University Belfast. Docente universitária, pesquisadora e Administradora Executiva da Fundação BAI. Diretora Geral do Instituto Superior Técnico de Administração e Finanças da Academia BAI, Luanda, Angola. E-mail: carla.queiroz@isaf.co.ao

o progresso dos estudantes nos cursos ou nas disciplinas ou, ainda, através das taxas de empregabilidade e rendimentos auferidos pelos graduados. Esses indicadores são considerados medidas padrão da eficiência dos sistemas de ensino superior (OCDE, 2019) e são amplamente utilizados para medir a qualidade institucional e o sucesso dos estudantes (KUH et al., 2006; ARAÚJO, 2017).

Estudos mais recentes demonstram outras formas de avaliação do sucesso dos estudantes no ensino superior. Destacam-se estudos sobre: (a) o nível de satisfação dos estudantes (TINTO, 1993; ASTIN, 1993); (b) indicadores de persistência dos estudantes e a sua integração acadêmica e social na universidade (TAM, 2004; ASTIN, 1993); (c) ganhos ou benefícios da experiência dos estudantes na universidade (KUH, 2001; KUH 2005; PASCARELLA; TEREZINI, 2005); (d) nível de engajamento dos estudantes (COATES, 2005; KUH, et al., 2006; KAHU, 2013; ZEPKE, 2016; BRYSON, 2016).

Estudos sobre o engajamento dos estudantes são cada vez mais utilizados tanto na formulação de políticas de garantia da qualidade do ensino superior, como no desenvolvimento das práticas educativas dentro e fora das salas de aulas. Porém, de acordo com Coates (2005), a maioria das determinações (decisões) tomadas na gestão das IES continua a ser feita sem informações sobre como os estudantes estão engajados nos processos de aprendizagem ou sem um conhecimento sobre as condições reais que existem nas IES que propiciam uma aprendizagem eficaz.

Neste artigo apresentam-se os resultados de uma pequena parte do trabalho de pesquisa de Métodos Mistos, desenvolvida para a obtenção do grau de doutor pela Queen's University Belfast. O trabalho foi desenvolvido entre 2017 e 2020. Aqui são apresentados os aspectos ligados à pesquisa quantitativa, que envolveu 1.010 estudantes em Angola, Cuba, Portugal e no Reino Unido. Estes estudantes frequentavam os cursos de licenciatura em Direito, Enfermagem, Contabilidade, Psicologia e Educação.

A análise teórica é feita com base nas perspectivas da teoria sistêmica socioecológica do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1979; 2005), e nos conceitos centrais, pressupostos e pesquisas sobre o engajamento dos estudantes (ver KUH, et al., 2006; KAHU, 2013; ZEPKE, 2016; BRYSON, 2016; LAWSON e LAWSON, 2013).

A análise é comparativa de dois grupos principais (estudantes dentro e fora do país), possibilitando a análise multidimensional dos contextos educacionais. Esta análise é feita não apenas como um exercício para a identificação de semelhanças e diferenças nas experiências e oportunidades para o sucesso dos estudantes, mas sobretudo para trazer ao debate as

discrepâncias na narrativa universal do acesso e da qualidade do ensino superior entre os países do Norte Global e do Sul Global.

Contexto e Problema

O ensino superior em Angola teve um crescimento muito rápido nos últimos 50 anos. A primeira universidade foi criada em 1962, com uma população de apenas 531 estudantes (LIBERATO, 2012). Em 2017, estavam a funcionar 72 Instituições de Ensino Superior (IES), com 261.214 estudantes matriculados (MESCTI, 2018). Apesar desse crescimento massivo, a qualidade do ensino superior no país tem sido frequentemente questionada por académicos e profissionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO [MED], 2005; NASCIMENTO, 2007; DA SILVA, 2016; MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR [MES], 2014; FONTEYNE; LANGA, 2017; KOKOSWSKI; MARANDE, 2017).

Dados sobre a eficácia do ensino superior no país revelam baixas taxas de retenção e de promoção (NASCIMENTO, 2007); altas taxas de desistência (DITUTALA, 2015); e baixas taxas de promoção (QUEIROZ, 2020). De 2002 a 2016, o número de licenciados em todo o país totalizou apenas 62.407 (JORNAL DE ANGOLA, 2019), representando uma média anual de apenas 4.400 graduados, o que representa um número bastante insuficiente para as necessidades do mercado de trabalho de um país em vias de desenvolvimento. Em 2017, o número relatado de graduados foi de 21.310, representando apenas 9,8% do total de estudantes matriculados naquele ano. Analizando as taxas de conclusão do ensino superior em Angola comparando o número de alunos que entraram pela primeira vez em 2014 com o número dos que terminaram em 2017, continua-se a observar uma taxa de conclusão muito baixa, estimada em apenas 9,6% (QUEIROZ, 2020).

Outros estudos levantam preocupações em relação a relevância e ao desempenho nos diferentes cursos, reconhecendo-se uma oferta deficitária de cursos importantes para o desenvolvimento económico do país (GOVERNO DE ANGOLA, 2013; KOKOSWSKI; MARANDE, 2017). São ainda apontados problemas na qualidade dos processos de ensino-aprendizagem relacionados com: (a) currículos de formação desalinados, não actualizados e nem aprovados oficialmente pelo órgão de tutela; (b) abordagens de ensino e procedimentos de avaliação que não seguem as boas práticas e não promovem bons resultados de aprendizagem; (c) deficiências na acção pedagógica dos docentes e maus hábitos de estudo e aprendizagem dos estudantes (MES, 2014, p. 17-19).

Por causa dos problemas enunciados e devido à percepção de instabilidade, milhares de estudantes angolanos deslocam-se para fora do país a procura de melhores condições para sua formação e qualificação profissional. Poucos estudos foram feitos que investiguem as condições de estudo e aprendizagem destes estudantes angolanos fora do país.

Por esta razão, este estudo levanta a seguinte **questão de pesquisa**: Até que ponto os estudantes angolanos a frequentarem o ensino superior em Angola (contexto C1) e no exterior do país (contexto C2) estão engajados em processos de aprendizagem efectiva?

Enquadramento Teórico

O conceito de engajamento do estudante (student engagement, em Inglês) é complexo e tem sido considerado um dos metaconceitos no ensino superior (MACFARLANE; TOMLINSON, 2017; BRYSON, 2014). Também é visto como um metaconstruto abrangente que incorpora uma variedade de noções que ajudam a compreender os níveis e processos de aprendizagem, bem como o sucesso dos estudantes (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004; KUH et al., 2006).

O conceito de engajamento dos estudantes é geralmente entendido como um grande medidor da qualidade de ensino e da aprendizagem no ensino superior (ZEPKE, 2017); e um indicador do desempenho institucional e da qualidade do ensino superior (MCCORMICK; KINZIE; GONYEA, 2013; KUH, 2009).

No campo da educação superior, a aplicação contemporânea do conceito de engajamento dos estudantes é considerada relativamente nova e tornou-se mais perceptível no final da década de 1990. A sua utilização está muito ligada ao contexto do ensino superior nos EUA e, mais explicitamente, ligada aos desenvolvimentos em 1998 e aos trabalhos de pesquisa de George Kuh e colegas da Universidade de Indiana que propuseram uma Pesquisa Nacional sobre o Engajamento dos Estudantes (NSSE) (MCCORMICK; KINZIE; GONYEA, 2013).

De acordo com Kuh et al. (2007, p. 44), o engajamento dos estudantes define-se como “a participação dos estudantes em práticas educativas eficazes, tanto dentro como fora da sala de aula, o que leva a uma série de resultados mensuráveis”. Os autores englobam dois componentes importantes: o que os estudantes fazem para aprender, ou seja, a quantidade de tempo e esforço que dedicam às atividades educacionais; e de que forma as instituições

oferecem oportunidades e condições para uma aprendizagem efetiva, incentivando a participação e o sucesso dos estudantes.

Essa definição é considerada uma das explicações mais conhecidas e, provavelmente mais usadas (MACFARLANE, 2017; BRYSON, 2014). Outras conceituações sobre o engajamento dos estudantes são encontradas, por exemplo, em Bryson (2014); Zepke (2015; 2016); Kahu (2013); Lawson e Lawson (2013); McCormick, Kinzie e Gonyea (2013); Quaye e Harper (2015); Krause e Coates (2001). Esses autores consideram o engajamento dos estudantes como uma prática educacional viável e uma base importante na formulação de políticas públicas no ensino superior.

A pesquisa sobre engajamento dos estudantes entrelaça diferentes áreas do conhecimento (Psicologia, Educação, Sociologia, Antropologia e Filosofia) e diversas correntes de pensamento e paradigmas de ensino-aprendizagem. O engajamento dos estudantes está positivamente correlacionado com persistência e retenção (ASTIN, 1993; PASCARELLA; TEREZINI, 2005; TINTO, 1993; 2005). Também se correlaciona com o aumento da participação dos estudantes em atividades educacionais, especialmente para grupos de estudantes sub-representados ou menos favorecidos (KUH, 2009; KUH et al., 2009; PASCARELLA; TEREZINI, 2005).

Como conceito organizador, o engajamento dos estudantes integra outras ideias e noções, como pertencimento ou sentido de pertença, conectividade escolar ou rede de interações, participação interativa e comportamental, motivação e autoeficácia (FREDRICKS; BLUMENFELD; PARIS, 2004).

De acordo com Samuelsen (2012), este conceito continua a ser bastante polêmico e contestado, desafiando, sobretudo, novas interpretações em relação à sua complexidade, contextos e resultados. Alguns acadêmicos argumentam que é um conceito ambíguo, emaranhado e até enganoso (KAHU, 2013; TROWLER, 2010), enquanto outros consideram ser um termo nebuloso e controverso (TROWLER, 2010; MACFARLAN, 2016; 2017; TROWLER, 2010; EVANS; MUJIS; TOMLINSON, 2016). Entre os aspectos críticos, destacam-se: a falta de consistência, ambiguidade e confusão conceitual, bem como a sujeição a múltiplas interpretações (MACFARLANE; TOMLINSON, 2017; EVANS; MUJIS; TOMLINSON, 2016; MACFARLANE, 2016); a insuficiente clareza nas conceituações atuais e na compreensão do termo de engajamento, especialmente em relação aos diversos grupos da população estudantil; bem como conhecimentos e evidências limitados sobre as experiências e

desafios de integração, nível de engajamento ou de alienação dos estudantes internacionais, principalmente daqueles que provêm dos países africanos do Global Sul (QUEIROZ, 2020).

Metodologia

Desenho da pesquisa e procedimentos de coleta de dados

Este estudo utilizou uma abordagem quantitativa, mas foi desenvolvido como parte de um estudo mais abrangente de Métodos Mistos (Mixed-Methods Reserach). Foi desenvolvido como instrumento de pesquisa um inquérito sobre o Engajamento dos Estudantes e a Qualidade da Aprendizagem (sigla em inglês SSEQL), que foi adaptado do *U.S. National Survey of Student Engagement (NSSE)* no seu formato de 2011. O SSEQL integrou nove escalas psicométricas, das quais seis foram adaptadas do NSSE, duas escalas do UK National Student Survey (2017) e uma escala do questionário do *African Quality Rating Mechanism (AFRICAN UNION, 2013)*, implementado no âmbito da Iniciativa de Harmonização do Ensino Superior em África.

As nove escalas psicométricas estudadas foram: (i) nível de esforço acadêmico (LAE); (ii) aprendizagem ativa e colaborativa (ACL); (iii) interação aluno e equipe acadêmica (SSI); (iv) experiência educacional enriquecedora (EEE); (v) ambiente de apoio do *campus* (SCE); (vi) ensino de qualidade (QT); (vii) qualidade dos recursos de aprendizagem (LR); (viii) qualidade e satisfação geral (OQS) e (viii) impacto da instituição no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores (IIPD).

Na Angola e em Cuba, o inquérito foi administrado em formato impresso distribuído em várias IES. Na Angola, foram recolhidos os dados nas províncias de Luanda, Kuanza-Sul e Huambo. Em Portugal e no Reino Unido, o inquérito foi preenchido online. A taxa de resposta na Angola foi satisfatória (924/1.300, representando 71%), e noutros contextos a taxa de resposta foi altamente satisfatória (86/101, 85%).

As escalas foram agrupadas em duas dimensões, de acordo com os dois componentes principais da teoria do engajamento dos estudantes desenvolvida por Kuh et al. (2007). A primeira dimensão foi a das experiências de engajamento dos estudantes, e a segunda sobre as percepções dos estudantes acerca da qualidade do ensino. No total, o SSEQL mediu 71 indicadores, dos quais 35 (itens) estiveram relacionados com a primeira dimensão sobre as

experiências dos estudantes (engajamento individual) e 36 estiveram relacionados com a segunda dimensão sobre a percepção acerca da qualidade da aprendizagem.

Procedimentos de inserção e tratamento dos dados com SPSS

Todos os dados dos questionários foram inseridos primeiramente no questionário desenvolvido no *Google Forms* e, em seguida, transferidos para uma planilha Excel gerada pelo *Google Forms* que foi exportada para o SPSS 25. As respostas ao questionário foram inseridas em duas bases de dados separadas (uma para Angola e outra para os outros países); compreenderam 114 variáveis e um total de 115.140 registros. Os dados foram organizados na forma de uma “grade de dados variável por caso” (DE VAUS, 2014, p. 4).

A análise dos dados foi realizada via SPSS 25. Cada indicador ou item do questionário foi pontuado de 0 a 100 pontos. Como as questões utilizaram uma escala Likert com três, quatro ou cinco opções, as respostas obtidas foram categorizadas em variáveis nominais (por exemplo, feminino e masculino), em variáveis ordinais (nunca, muito frequentemente, às vezes, nunca) ou variáveis intervalares (1-7). Essas variáveis foram transformadas em valores numéricos e recodificadas no SPSS por meio do procedimento de recodificação.

Procedimentos de análise e interpretação de dados

A análise estatística dos dados da pesquisa compreendeu a preparação e interpretação de tabelas e medidas resumidas, incluindo distribuições de frequência, escores médios e intervalos e algumas análises mais avançadas (MOSER; KALTON, 1971, p. 227). A análise dos dados seguiu as seguintes etapas, a saber: (a) descrição das atitudes e características da amostra, incluindo a produção de estatísticas elementares e intermediárias (tabelas, diagramas, análise das medidas elementares de localização e dispersão); (b) análise das medidas de tendência central (a média), análise de variância e do desvio padrão e distribuição da amostra. A análise de distribuição permitiu avaliar as propriedades da distribuição dos escores e possibilitou a geração de histogramas para plotar valores de observação no eixo horizontal, com uma barra mostrando quantas vezes cada valor ocorreu no conjunto de dados (FIELD, 2013, p. 64); (c) análise de estatística inferencial, produzida para “generalizar os resultados da amostra para uma população mais ampla e fornecer uma ideia sobre se os padrões descritos na amostra são prováveis de serem aplicados na população da qual a amostra é extraída” (DE VAUS, 2014, p.68). Nesse caso, foram realizados testes de significância estatística.

Análise dos Resultados da Pesquisa

Descrição da amostra

A amostra total do Inquérito sobre Engajamento e Qualidade de Aprendizagem dos Estudantes (SSEQL) envolveu 1.010 estudantes angolanos, dos quais 924 estudavam na Angola (91,5%) e 86 alunos frequentavam o ensino superior em Cuba, Portugal e Reino Unido (8,5%).

Na Angola, os inquiridos foram selecionados aleatoriamente entre oito IES que aceitaram participar deste estudo. Os estudantes em Cuba, Reino Unido e Portugal foram provenientes de 27 IES que concordaram participar da pesquisa online ou que foram contactados diretamente pela pesquisadora. Na Angola, os estudantes representaram três regiões geográficas principais: província do Huambo (29,8%), província do Kuanza-Sul (30,8%) e província de Luanda (39,4%). Os inquiridos que estudavam noutros contextos foram 51 em Cuba (5%), 16 no Reino Unido (1,5%) e 19 em Portugal (1,9%).

Características da Amostra - Informações comportamentais e “atitudinais” dos inquiridos

Conforme se descreve na **Tabela 1**, foram inquiridos 1.010 estudantes, sendo 924 na Angola e 86 nos demais países (Cuba, Portugal e Reino Unido). A maioria dos participantes que estudam no estrangeiro é do sexo masculino (57%), enquanto em Angola a maioria dos inquiridos é do sexo feminino (53,2%). Na Angola, a maior parte dos participantes tinha entre 18 e 28 anos (73,8%). Noutros países, os participantes tinham majoritariamente entre 23 e 28 anos (61,6%). Mais abaixo se descrevem outras características da amostra (curso, situação laboral, modo de financiamento dos estudos, grau académico dos pais).

Tabela 1 - Resultados dos entrevistados com base em seis características demográficas principais

Características	Angola		Outros contextos	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Sexo				
Não especificado	15	1.6	-	-
Feminino	492	53.2	37	43.0
Masculino	417	45.1	49	57.0
Total	924	100.0	86	100.0
Grupo etário				
18 a 22	246	26.6	28	32.6
23 a 28	436	47.2	53	61.6
29 e mais	233	25.2	5	5.8
Sistema em falta	9	1.0	-	-
Total	924	100.0	86	100.0

Curso matriculado				
Contabilidade	249	26.9	2	2.3
Direito	237	25.6	4	4.7
Psicologia	81	8.8	1	1.2
Enfermagem	357	38.6	1	1.2
Outros cursos	-	-	78	90.7
Total	924	100.0	86	100.0
Situação laboral				
Não trabalha	491	53.1	69	80.2
Trabalha	433	46.9	17	19.8
Total	924	100.0	86	100.0
Modo de financiamento dos estudos				
Bolsa de estudo	190	20.6	58	67.4
Pais e outros	392	42.4	24	27.9
Com o meu próprio salário	320	34.6	4	4.7
Sistema em falta	22	2.4	-	-
Total	924	100.0	86	100.0
Grau académico dos pais				
Diploma universitário	279	30.2	49	57.0
Até o Ensino Médio	465	50.3	33	38.4
Até o Ensino Primário	159	17.2	4	4.7
Sistema em falta	21	2.3	-	-
Total	924	100.0	86	100.0

Fonte: Queiroz (2020)

Outras características da amostra

A maioria significativa dos inquiridos é solteira (83,3% na Angola e 95,4% nos outros contextos internacionais). Grande parte dos estudantes matriculados em IES na Angola e no exterior é proveniente da província de Luanda, capital da Angola, com uma grande percentagem de estudantes (30,8% e 47,1%, respectivamente). A maioria dos participantes que estuda no exterior vive num dormitório ou residência dentro do *campus* universitário (58,1%), enquanto na Angola, os estudantes vivem, principalmente, com os pais ou familiares (55,7%).

Boa parte dos participantes nos dois contextos não auferem salários (57% na Angola, e 90,7% nos demais países). Em termos de afiliação religiosa, o vasto número de estudantes declarou-se protestante (52,3% na Angola, e 56,9% no contexto internacional), enquanto os católicos são 39,8% na Angola, e 40,7% nos demais países. No que diz respeito ao *background* étnico e linguístico, 20% dos estudantes no exterior indicaram não saber a que grupo étnico pertencem, já na Angola, essa percentagem é inferior, apenas 6,1% indicaram o mesmo. Isso pode indicar um certo grau de aculturação ou indiferença em relação à sua origem étnica por parte dos discentes que estudam no exterior.

Os participantes, nos dois contextos, são predominantemente do grupo étnico Kimbundu (40% na Angola, e 30% em outros países). Isto não é representativo da demografia do país, de acordo com o último Censo, o grupo étnico Ovimbundo representa 37%, e o Kimbundo 25% (Instituto Nacional de Estatística, 2015). Isto pode indicar um domínio étnico do grupo Kimbundu no tocante ao acesso ao ensino superior na Angola e a privilégios no acesso às bolsas de estudo no exterior.

Análise Descritiva das escalas de pontuação média nos contextos C1 e C2

Foram encontradas grandes variações nas pontuações médias das escalas de engajamento dos estudantes nos dois contextos em análise (C1 - Angola e C2 - Cuba, Reino Unido e Portugal). A Tabela 2, a seguir, ilustra as pontuações médias gerais para as escalas comparando os resultados nos dois contextos analisados. As pontuações de todas as escalas são uma pontuação média calculada de 0 a 100 pontos cada. Os alunos que estudam no C2 (Cuba, Portugal e Reino Unido) têm pontuações médias mais altas em todas as escalas. A extensão do engajamento é de 49,06% no C1 e 68,2% no C2.

No conjunto de dados de Angola, a extensão da média das escalas de pontuação de engajamento dos inquiridos variou entre 31,7% (SSI) e 65,1% (ACL), enquanto no contexto internacional as pontuações médias variaram entre 46,7% (SSI) e 81,0% (QT). As escalas mais bem classificadas estão no ensino de qualidade (QT = 81), recursos de aprendizagem (LR = 78), no impacto institucional (IIPD = 74,5) e na qualidade e satisfação gerais (OQS = 73,4).

Tabela 2 - Pontuações médias para todas as escalas de engajamento dos estudantes na Angola e noutros contextos internacionais

Escalas	Número de itens/ indicadores	Angola (C1) Pontuação média geral	Contexto internacional (C2) Pontuação média geral
LAE - Nível de esforço acadêmico	11	51.7	58.1
ACL - Aprendizagem ativa e colaborativa	7	65.1	71.2
SSI - Interações estudante-corpo docente	6	31.7	46.7
EEE - Experiência Educacional Enriquecedora	11	33.1	59.8
SCE - Apoio do ambiente do <i>campus</i>	14	55.9	71.1
QT - Ensino de qualidade	4	54.2	81.0
LR - Recursos de aprendizagem	10	32.3	78.0
OQS - Satisfação com a qualidade geral	2	53.9	73.4
IIPD - Impacto institucional no desenvolvimento pessoal do estudante	14	64.0	74.5
Média	79	49.06	68.2

Fonte: Queiroz (2020)

Nos dois contextos, a pontuação média mais baixa é na interação entre estudantes e professores (SSI) (na Angola, é 31,7%; noutros contextos, é de 46,7%). Verifica-se que os estudantes, na Angola, perceberam mais negativamente três escalas principais: SSI (31,7%), LR (32,2%) e EEE (33%). No entanto, eles têm uma percepção mais positiva em duas escalas: ACL = 65 e na percepção do impacto das Instituições e da educação nas suas vidas (IIPD = 64). Noutros contextos, a principal preocupação parece estar na interação com os professores SSI (46,7%) e no nível de engajamento acadêmico LAE (58,1%).

Os estudantes, em ambos os contextos, percebem que toda a sua experiência educacional na universidade é boa (31,5% em contextos internacionais, e 11,1% na Angola avaliaram a sua experiência como excelente). Apenas 8,8% na Angola, e 1,1% em contextos internacionais consideram a sua educação pobre. O grau de satisfação dos estudantes parece ser inferior na Angola, onde 26,5% dos estudantes expuseram que se voltassem a estudar não iriam frequentar a mesma universidade, dezenove por cento disseram que provavelmente não frequentariam a mesma instituição e apenas 23,2% referiram que eles iriam para a mesma instituição. O grau de satisfação é maior em contextos internacionais (36% relataram sim; 53% provavelmente sim; 6% provavelmente não; e apenas 2,2% não).

As maiores variações entre os dois contextos focam em quatro domínios principais: (a) classificação do acesso e a qualidade dos recursos de aprendizagem, com uma grande lacuna entre os dois contextos (diferença = 45), a favor dos contextos internacionais; (b) percepção da qualidade do ensino (professores, currículo e avaliação) com uma diferença = 26,8; (c) dedicação às tarefas e atividades intelectualmente desafiadoras (diferença = 26,7); (d) percepção dos estudantes sobre a qualidade e satisfação geral da sua educação (diferença = 19,5).

Análise Inferencial: diferenças entre C1 e C2 em relação a todas as pontuações da escala de Engajamento dos Estudantes

Esta questão examina duas dimensões do engajamento dos estudantes: a dimensão individual/comportamental que compreende quatro escalas (LAC, ACL, SSI e EEE), e a dimensão sobre as condições institucionais para a aprendizagem efetiva que abrange cinco escalas (SCE, QT, LR, OQS e IIPD).

Em relação à **Dimensão Individual/Comportamental do Engajamento dos Estudantes**, foram analisadas as LAC (11 itens), ACL (7 itens), SSI (6 itens) e EEE (11

itens) do inquérito de engajamento dos estudantes. O número de respostas obtidas em cada subescala e o resultado são apresentados na **Tabela 3**.

Tabela 3 - Mann-Whitney U test results for LAC, ACL, SSI, EEE

Item	Group	N	Mean/ Median	Sd	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p	η^2
LAC	Angola	924	53.32/50.00	46.93	494.34	456767	29417	0	0.016
	Others	86	58.12/60.00	15.33	625.44	53788			
ACL	Angola	745	65.07/68.75	16.01	406.17	302595.5	24710.5	0	0.015
	Others	86	71.22/75.00	14.61	501.17	43100.5			
SSI	Angola	765	31.74/30.00	20.42	408.67	312634	19639	0	0.042
	Others	86	46.71/41.67	20.3	580.14	49892			
EEE	Angola	608	33.06/31.82	14.6	307.14	186740	1604	0	0.03
	Others	15	59.85/68.18	22.84	509.07	7636			

Fonte: Queiroz (2020)

Em relação à **Dimensão das Condições Institucionais e da Qualidade da Aprendizagem**, foram analisadas cinco escalas SCE, QT, LR, OQS e IIPD.

A escala SCE da pesquisa de engajamento de estudantes possui 14 itens, aos quais 768 participantes responderam. Como o teste de Kolmogorov-Smirnov sugere, os dados SCE desses participantes são distribuídos normalmente (Estatística = 0,031, df = 768, p = 0,058).

Portanto, foi realizado um teste t de amostra independente, e os seus resultados mostram que houve uma diferença significativa ($t = 7,452$, $p < 0,001$) no SCE para o C1 em comparação com o C2. A mediana do SCE foi de 55,85 unidades para o C1, em comparação com 71,13 unidades para o C2, sugerindo que o C2 tem uma maior percepção de apoio do ambiente do *campus*. Observe a Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Resultados do teste T para o SCE

Grupo	N	Média / Mediana	sd	df	t	p	d_{cohen}
Angola	754	55.85/55.60	18.01	838	7.452	.000	.848
Outros	86	71.13/71.57	18.01				

Fonte: Queiroz (2020)

As escalas restantes QT (4 itens), LR (10 itens), OQS (2 itens) e IIPD (14 itens) do inquérito de engajamento dos estudantes foram analisadas, e o número de participantes que responderam está indicado na Tabela 5.

Com base nos resultados do teste de Kolmogorov-Smirnov, os dados para QT, LR, OQS e IIPD desses participantes não são distribuídos normalmente. Portanto, foi realizado um teste U de Mann-Whitney, e os seus resultados mostram que houve uma diferença significativa em todas as escalas, sugerindo que o C2 tem uma perspectiva mais positiva sobre a qualidade do ensino, o acesso aos recursos de aprendizagem e as infraestruturas indicaram uma maior satisfação geral com a qualidade e têm uma maior percepção do impacto institucional no desenvolvimento pessoal.

Conclusão: os resultados dos cinco itens sobre a percepção das condições institucionais e da aprendizagem de qualidade sugerem que os discentes que estudam no exterior (C2) têm uma percepção mais positiva e estão expostos a condições institucionais mais favoráveis para uma aprendizagem eficaz comparada com aqueles que estudam na Angola (C1).

Tabela 5 - Resultados do Mann-Whitney U test para QT, LR, OQS, IIPD

Subscale	Group	N	Mean/ Median	Sd	Mean Rank	Sum of Ranks	U	p	η^2
QT	Angola	338	54.23/56.25	15.79	180.56	61029	3738	.000	0.267
	Others	86	81.03/87.50	17.66	338.03	29071			
LR	Angola	440	32.25/30.00	17.6	225.01	99005.5	1985.5	.000	0.328
	Others	86	77.97/82.50	19.48	460.41	39595.5			
OQS	Angola	726	53.92/66.66	29.32	390.06	283184	19283	.000	0.041
	Others	86	73.45/83.33	18.85	545.28	46894			
IIPD	Angola	682	63.96/64.29	20.84	371.92	253651.5	20748.5	.000	0.025
	Others	86	74.46/75.00	17.22	484.24	41644.5			

Fonte: Queiroz (2020)

Discussão dos Resultados

Os resultados deste estudo demonstram, em primeiro lugar, que o contexto onde se estuda, influencia significativamente a forma como os estudantes se envolvem nos processos de aprendizagem. Por um lado, as circunstâncias, o regime de matrícula e a situação laboral dos estudantes¹, bem como a possibilidade de acesso ao apoio financeiro (bolsas de estudo)

influenciam os resultados da aprendizagem. Conforme sugerem pesquisas anteriores, trabalhar enquanto se está matriculado no ensino superior pode reduzir o desempenho acadêmico e/ou diminuir o tempo de dedicação às tarefas acadêmicas (STINEBRICKNER; STINEBRICKNER, 2003; DESIMONE, 2008). No entanto, outros estudos sugerem o contrário, argumentando que trabalhar enquanto se está matriculado na faculdade tem pouca influência no desempenho acadêmico (NONIS; HUDSON, 2006).

Em relação ao apoio financeiro², estudantes que recebem bolsas de estudo podem ser capazes de dedicar mais tempo aos estudos e se engajar em experiências de aprendizagem significativas dentro e fora da sala de aula, em atividades acadêmicas e extracurriculares do que os pares que não se beneficiam de qualquer apoio financeiro (BOATMAN; LONG, 2016). Outros estudos também demonstram o impacto da ajuda financeira a estudantes de baixo rendimento no ensino superior, especialmente na redução das taxas de abandono e no aumento da persistência (SCOTT-CLAYTON, 2015; CHEN; DESJARDINS, 2010). O fato de se beneficiarem de bolsas de estudo tem grande impacto sobre as oportunidades de integração dos estudantes, sobre os seus relacionamentos e na criação de redes sociais e sentimentos de pertença.

De modo geral, os resultados deste estudo levantam algumas preocupações sobre a qualidade do ensino nos países do Sul Global, mas também sobre o valor das condições e experiências dos estudantes internacionais nos países do Norte Global. Foram visíveis as diferenças em favor dos estudantes “fora” do país, ligadas aos fatores como qualidade dos docentes, do currículo e o acesso a recursos e infraestruturas de ensino mais adequadas. Por isso, talvez, a suposição de que a qualidade da educação oferecida pelas IES nos contextos internacionais, principalmente nos países desenvolvidos (do Norte Global) é maior - e melhor - em comparação com a educação oferecida pelas instituições em países em desenvolvimento (PERKINS; NEUMAYER, 2014). Porém, é um fato que deve ser interrogado e problematizado. Que factores condicionam o desenvolvimento da educação superior nos países do Sul Global? Que impactos têm a formação no exterior sobre o desenvolvimento de sentimentos de pertença e de auto-confiança? Será que o que acontece no contexto dos países

¹ Os dados do estudo revelaram que no contexto internacional, todos os participantes estudavam em regime de tempo integral (diurno), enquanto que em Angola mais de um terço (37,4%) estudava em regime nocturno ou pós-laboral. Na amostra em Angola, 46,9% dos participantes eram estudantes trabalhadores, contra apenas 19,8% no contexto internacional (ver QUEIROZ, 2020).

² Dados do estudo demonstram que 67,4% dos estudantes no contexto internacional se beneficiam de bolsas de estudo, enquanto que na Angola essa percentagem é de apenas 20,6%. Os estudantes, na Angola, pagavam em grande parte pelos seus próprios estudos (34,6%), enquanto essa proporção é de apenas 4,7% no exterior. (ver Queiroz, 2020).

do Norte Global pode ser replicado ou adaptado para os países dos Contextos Emergentes ou com menos tradição e história de desenvolvimento dos seus sistemas de ensino superior?

Sem tentar responder aos questionamentos, propomos três considerações importantes. Em primeiro lugar, as experiências de engajamento dos estudantes são circunscritas às ecologias e contextos do ensino superior, aos meios e condições criados para a sua aprendizagem, e à qualidade das interações. De acordo com Kahu (2013, p. 763), “o engajamento dos estudantes é fundamentalmente situacional, pois surge da interação com o contexto e com os indivíduos”.

Por outro lado, à luz da Teoria Socio-Ecológica de Bronfenbrenner (1979, 2005), é necessário que o contexto (político, social, econômico, institucional e das salas de aulas) formate as vivências individuais, as experiências e comportamentos dos estudantes, mesmo antes deles entrarem para a universidade, e influenciem todo o seu percurso, engajamento e sucesso no ensino superior.

Em terceiro lugar, os resultados deste estudo demonstram que o engajamento dos estudantes não depende apenas do esforço individual (tempo de dedicação aos estudos, esforço pessoal e capacidade intelectual). Depende também das condições e das oportunidades oferecidas ou criadas pelas próprias instituições de ensino superior que permitem e estimulam a aprendizagem eficaz (KUH, 2001; 2007; ZEPKE, 2016). Tais condições devem promover uma ação educacional que deve maximizar a excelência, as boas práticas (PASCARELLA, 2001), e o desenvolvimento de uma cultura e *ethos* institucional de promoção do sucesso dos estudantes (CHICKERING; GAMSON, 1987; STRYDOM; MENTZ, 2010).

Explicam-se estas questões através da análise do modelo transacional de engajamento dos estudantes proposto por Lawson e Lawson (2010), onde o engajamento dos estudantes compreende: (a) os atos de engajamento; (b) as condições e os contextos de engajamento; (c) as disposições e os motivadores do engajamento; e (d) os benefícios e consequências do engajamento (LAWSON; LAWSON, 2013). A partir desta perspectiva, as universidades, as famílias, o ambiente político, econômico e social, as condições infraestruturais, o ambiente acadêmico e a qualidade das interações entre estudantes (pares) e entre estudantes e os seus professores e funcionários devem ser considerados.

Os resultados aparentemente “desfavoráveis” nas escalas de engajamento dos estudantes na Angola (e por extensão, dos estudantes universitários nos contextos do Sul Global), podem ser analisados, também, em função do modelo dos processos proximais

“*Processo-Pessoa-Contexto-Tempo*” (BRONFENBRENNER, 2005), entendendo-se a aprendizagem como resultado de um processo de construção, onde as dinâmicas nacionais, regionais e internacionais, bem como os paradigmas da garantia da qualidade e da governação educativa parecem continuar a promover e a perpetuar a desigualdade, a marginalização e a alienação dos menos favorecidos.

Conclusões

Este artigo apresentou os resultados de um estudo quantitativo sobre o engajamento dos estudantes realizado através de uma análise das respostas a um inquérito realizado em que participaram 1.010 estudantes angolanos a estudarem em IES, na Angola, em Cuba, Portugal e Reino Unido. Os dados descritivos e inferenciais demonstram que os estudantes nos contextos internacionais relataram uma experiência mais rica e positiva em todas as nove escalas de engajamento estudantil analisadas. As discrepâncias identificadas mostram que os estudantes que estudam no exterior têm uma percepção e uma satisfação mais positivas e apontam para uma experiência educativa mais enriquecedora.

Os resultados levantam um questionamento sobre as opções e melhores escolhas dos estudantes para obter uma aprendizagem de qualidade e conduzem a uma discussão do conceito de engajamento em aprendizagens efetivas como parte de um debate que, em última instância, nos remete para a análise da missão e propósito da universidade. Os resultados do estudo induzem sérios questionamentos acerca das narrativas e dos modelos de construção do ensino superior “dentro” e “fora”, ou seja, nos países do Sul Global ou do Norte Global, induzindo uma reflexão sobre os preceitos, as práticas e o propósito da educação superior inclusiva e de qualidade para todos.

Referências

AFRICAN UNION (2013). **African Quality Rating Mechanism (AQRM) Survey Questionnaire**. Disponível em: https://au.int/sites/default/files/newsevents/workingdocuments/27609-wd-aqrm_q_english_august_2013.pdf. Acesso em: 24/04/2019.

ARAÚJO, A. M. (2017). Sucesso no ensino superior: uma revisão e conceptualização. **Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación**, ISSN: 1138-1663; eISSN:

2386-7418 UDC / Uminho, v. 4, n. 2, p. 132-141, 2017. Disponível em:
<<https://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/reipe.2017.4.2.3207>>. Acesso em: 22 jun. 2019.

ASTIN, A. W. **What matters in college?** Four critical years revisited. San Francisco: Jossey-Bass, 1993.

BOATMAN, A.; LONG, B. T. Does financial aid impact college student engagement? **Research in Higher Education**, v. 57, n. 6, p. 653-681, 2016. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1007/s11162-015-9402-y>>_Acesso em: 18 jun. 2019.

BRONFENBRENNER, U. **The ecology of human development**. Harvard University Press, 1979.

_____. **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. Sage, London, 2005.

BRYSON, C. **Understanding and developing student engagement**. London: Routledge, 2014.

CHEN, R.; DESJARDINS, S. L. Investigating the impact of financial aid on student dropout risks: racial and ethnic differences. **The Journal of Higher Education**, v. 81, n. 2, p. 179-208, 2010.
Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00221546.2010.11779048>>. Acesso em: 10 out. 2019.

CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education. **AAHE Bulletin**, p. 3-7, 1987. Disponível em:
<<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED282491.pdf>>. Acesso em: 20 dez. 2018.

COATES, H. The value of student engagement for higher education quality assurance. **Quality in higher education**, v. 11, n. 1, p. 25-36, 2005. Disponível em:
<<https://doi.org/10.1080/13538320500074915>>. Acesso em: 10 nov. 2018.

DA SILVA, E. A. **Gestão do ensino superior em Angola: realidades, Tendências e desafios rumo à qualidade**. Luanda: Mayamba Editora, 2016.

DESIMONE, J. S. **The impact of employment during school on college student academic performance** (No. 14006). National Bureau of Economic Research, 2008.

DE VAUS, D. **Analysing social science data: 50 key problems in data analysis**. London: Sage publications, 2002.

_____. **Surveys in social research**, Abingdon: Routledge, 2014.

DITUTALA, D. M. P. A. **Abandono escolar no ensino superior: estudo de caso do instituto superior politécnico metropolitano de Angola, Luanda**. 2015. (Dissertação). ISCTE, Lisboa, (pp. 30-33).

EVANS, C., MUIJS, D., & TOMLINSON, M. (2016). Engaged student learning: High-impact strategies to enhance student achievement. York, UK: Higher Education Academy. Disponível em: <<https://eprints.soton.ac.uk/417143/>>. Acesso em 20 jun. 2019.

FIELD, A. **Discovering statistics using IBM SPSS statistics**. Sage, Londres, 2013.

FONTEYNE, B.; LANGA, P. **The diagnostic study**: identification and formulation mission of EU support to higher education in Angola. European Union, Internal Document. March, 2017.

FREDRICKS, J. A.; BLUMENFELD, P. C.; PARIS, A. H. School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. **Review of educational research**, v. 74, n. 1, p. 59-109, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102%2F00346543074001059>>. Acesso em: 08 fev. 2019.

GOVERNO DE ANGOLA. **Formar para a realidade, formar com qualidade**. Plano Nacional de Formação de Quadros, 2013. Disponível em: <http://www.pnfq.gov.ao/sites/default/files/docs/brochura_pnfq_web.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTATISTICA [INE, 2015]. **Resultados definitivos do recenseamento da população e habitação**, Censo 2014. Disponível em: <https://www.ine.gov.ao/images/populacao_sociedade/estudos_tematicos/publicacao_resultados_definitivos_do_censo_2014.pdf>. Acesso em: 08 mar. 2019.

JORNAL DE ANGOLA. **Mais de dois mil angolanos estudam em Cuba**. Published on 1 July, 2019. Disponível em: <<http://jornaldeangola.sapo.ao/politica/mais-de-dois-mil-angolanos-estudam-em-cuba>>. Acesso em: 07 out. 2019.

KAHU, E.R. (2013). Framing student engagement in higher education. **Studies in Higher Education** v. 38, n. 5, p. 758-773, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03075079.2011.598505>>. Acesso em: 24 jan. 2018.

KRAUSE, K.L.; COATES, H. Students' engagement in first-year university. **Assessment & Evaluation in Higher Education**, 2008, 33.5: 493-505.

KOKOSWSKI, A.; MARANDE, H. **Relatório sobre a implicação do sector privado no ensino superior e na investigação em Angola**. Relatório dos Peritos, Ministério do Ensino Superior, African Development Bank e pela Commission Nationale de la Certification Professionnelle, 2017.

KUH, G. D. Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. **Change: The Magazine of Higher Learning**, v. 33, n. 3, p. 10-17, 2001. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00091380109601795>>. Acesso em: 02 mar. 2018

KUH, G. D.; KINZIE, J.; SCHUH, J. H.; WHITT, E. J. **Student success in college**: creating conditions that matter. San Francisco: Josey-Bass, 2005.

KUH, G. D.; KINZIE, J. L.; BUCKLEY, J. A.; BRIDGES, B. K.; HAYEK, J. C. **What matters to student success: a review of the literature.** Washington, DC: National Postsecondary, 2006. Education Cooperative (Vol. 8).

KUH, G. D.; CRUCE, T.; SHOUP, R.; KINZIE, J.; GONYEA, R. M. **Unmasking the effects of student engagement on college grades and persistence.** American Educational Research Association Annual Meeting, New York, 2007.

KUH, G. D. **Experiences that matter: enhancing student learning and success.** Bloomington: Center for Postsecondary Research, 2007.

_____. The national survey of student engagement: conceptual and empirical foundations. **New directions for institutional research**, v. 141, n. 1, p. 5-20, 2009. Disponível em: <<http://nsse.indiana.edu/pdf/NSSEConceptualandEmpiricalFoundations.pdf>>. Acesso em: 28 set. 2017.

LAWSON, M. A.; LAWSON, H. A. New conceptual frameworks for student engagement research, policy, and practice. **Review of Educational Research**, v. 83, n. 3, p. 432-479, 2013. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102%2F0034654313480891>>. Acesso em: 08 ago. 2019.

LIBERATO, E. A formação de quadros angolanos no exterior: estudantes angolanos em Portugal e no Brasil. **Cadernos de estudos africanos**, (23), 109-130, 2012. Disponível em <<https://doi.org/10.4000/cea.547>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

MACFARLANE, B. **Freedom to learn: the threat to student academic freedom and why it needs to be reclaimed**, London: Routledge, Taylor and Francis Group, 2016.

MACFARLANE, B.; TOMLINSON, M. Critiques of student engagement. **Higher Education Policy**, v. 30, n. 1, p. 5-21, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.1057/s41307-016-0027-3>>. Acesso em: 08 jun. 2019.

MCCORMICK, A. C.; KINZIE, J.; GONYEA, R. M. Student engagement: bridging research and practice to improve the quality of undergraduate education. In _____ **Higher education: handbook of theory and research**. Springer: Dordrecht, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MED). **Linhas mestras para a melhoria da gestão do sub-sistema de ensino superior**. Secretaria de Estado do Ensino Superior, Luanda, Secretaria de Estado do Ensino Superior, 2005.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR (MES). **Diagnóstico, políticas e medidas para a reforma e a melhoria da gestão e da qualidade do subsistema de ensino superior 2014-2020**. Documento de Trabalho Interno, 2014.

MINISTÉRIO DO ENSINO SUPERIOR, CIÊNCIA, TECNOLOGIA E INOVAÇÃO (MESCTI). **Anuário Estatístico do Ensino Superior**. Documento Interno, 2018.

MOSER, C. A.; KALTON. **Survey methods in social investigation**. London: Heinemann Educational Books, 1971.

NASCIMENTO, A. Novos Rumos do Ensino Superior. In: III CONFERÊNCIA DOS MINISTROS DA EDUCAÇÃO DE ÁFRICA (COMEDAF III), Johannesburg, 6-10 agosto, 2007.

NONIS, S. A.; HUDSON, G. I. Academic performance of college students: Influence of time spent studying and working. **Journal of education for business**, v. 81, n. 3, p. 151-159, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.3200/JOEB.81.3.151-159>>. Acesso em: 19 set. 2019.

PASCARELLA, E. T.; TERENCEZINI, P. T. **How college affects students**: a third decade of research. Indianapolis: Crosspoint Blvd, 2005. (Volume 2).

PASCARELLA, E. T. identifying excellence in undergraduate education are we even close? 2001. **Change: The Magazine of Higher Learning**, 33(3), 18-23. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/00091380109601796>>. Acesso em: 08 ago. 2018.

PERKINS, R.; NEUMAYER, E. Geographies of educational mobilities: exploring the uneven flows of international students. **The Geographical Journal**, v. 180, n. 3, p. 246-259, 2014. Disponível em: <<https://doi.org/10.1111/geoj.12045>>. Acesso em: 13 fev. 2020.

QUAYE, S. J.; HARPER, S. R. **Student engagement in higher education**: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations, New York: Routeledge, 2015.

QUEIROZ, C. C. **Student engagement and perceptions of quality learning in higher education in Angola and in other international contexts (Cuba, Portugal, and the United Kingdom)**: a convergent parallel MMR approach (Doctoral dissertation, Queen's University Belfast), p. 131-153, 2020.

SAMUELSEN, K. M. (2012). Part V commentary: possible new directions in the measurement of student engagement. In: CHRISTENSON, S. L.; RESCHLY, A. L.; WYLIE, C. (Eds.), **Handbook of research on student engagement**, p. 805-811, Boston, MA: Springer Science + Business Media.

SCOTT-CLAYTON, J. The role of financial aid in promoting college access and success: research evidence and proposals for reform. **Journal of Student Financial Aid**, v. 45, n. 3, p. 3, 2015. Disponível em: <<https://ir.library.louisville.edu/jsfa/vol45/iss3/3>>. Acesso em: 19 set. 2019.

STINEBRICKNER, R.; STINEBRICKNER, T. R. Working during school and academic performance. **Journal of Labor Economics**, v. 21, n. 2, p. 473-491, 2003. Disponível em: <<https://doi.org/10.1086/345565>>. Acesso em: 19 set. 2019.

STRYDOM, J. F.; MENTZ, M. **Focusing the student experience on success through student engagement**. Pretoria: The Council on Higher Education (CHE), 2010.

TAM, M. Using students' self-reported gains as a measure of value-added. **Quality in Higher Education**, v. 10, n. 3, p. 253-260, 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/1353832042000299531>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition. 2. ed.
Chicago: University of Chicago Press, 1993.

_____. Taking student success seriously: rethinking the first year of college. **Ninth Annual Intersession Academic Affairs Forum**, California State University, Fullerton, v. 19, n. 2, p. 5-9, jan. 2005.

TROWLER, V. Student engagement literature review. **The higher education academy**, 11, 1-15, 2010.

ZEPKE, N. **Student engagement in neoliberal times**: theories and practices for learning and teaching in higher education. Springer, Berlin/Germany, 2016.