

O SIGNIFICADO DO COMPROMETIMENTO DO ESTUDANTE EM CONTEXTO: Esclarecendo Concepções Familiares em Âmbitos Estrangeiros

*Deryl K. Hatch*¹

É um adágio popular dizer que quando se viaja para o exterior, aprende-se tanto sobre o país que se está visitando, quanto sobre o próprio país de origem. De fato, nas palavras do escritor de viagens Bill Bryson (2000) “a maior recompensa e ostentação de viajar é poder experimentar coisas cotidianas como se fosse pela primeira vez; é poder estar em uma posição em que quase tudo é suficientemente desconhecido de modo a não ser dado como certo” (p. xix, tradução própria). Na minha experiência, isso se estende para o mundo acadêmico também. Uma das coisas mais difíceis em apresentar a própria pesquisa acadêmica em um país estrangeiro é que ela põe em causa os pressupostos fundamentais do próprio trabalho. Principalmente isso é o caso quando se trata de uma das ciências sociais como a educação, a qual é necessariamente interdisciplinar e variável de acordo com o contexto social. Isso faz questionar até que ponto as coisas que estão sendo estudadas em nosso país de origem são concepções reais e concretas e em que grau elas são construções sociais com relevância fora do próprio ambiente.

Ao viajar para o Brasil em setembro de 2011 para apresentar a minha pesquisa de tese de doutorado no terceiro Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação (III SIPASE) na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), eu fui confrontado com a seguinte realidade: eu tinha que estar preparado para descrever sucintamente não só a minha questão de pesquisa, mas o cenário histórico e sociológico em que surgiu, tudo no espaço dos meus alocados 20 minutos. (E aqui, lembro-me outro adágio popular, atribuído a Albert Einstein, que se você não pode explicar alguma coisa em termos simples, você realmente não a entende.) Sem esse pano de fundo, a minha mensagem seria de outro modo desconectada e aleatória. Eu precisava torná-la relevante para meus ouvintes.

¹ *Doutorando em administração de ensino superior pela Universidade do Texas em Austin, EUA. Pesquisador associado, Center for Community College Student Engagement Department of Educational Administration The University of Texas at Austin.*

Minha pesquisa atual concentra-se na estrutura programática e natureza curricular de práticas inovadoras de grande impacto nos *community colleges* nos Estados Unidos, com respeito ao comprometimento dos alunos. Embora essa frase pareça ser simples no meu país e entre os meus colegas imediatos, é necessária uma análise detalhada de cada um dos seus elementos: a história, o desenvolvimento e o papel dos *community colleges* no sistema de ensino superior dos EUA. O contexto histórico informa o que entende-se por *grande impacto* quando se trata de programas inovadores (como os que eu chamo *experiências estruturadas de aprendizagem de grupo* [EEAG]); e os fundamentos teóricos da construção de comprometimento do aluno (HATCH, vindouro).

Embora este tipo de análise detalhada seja precisamente característica de uma tese, o momento do SIPASE III foi providencial, pois eu estava escrevendo os meus capítulos introdutórios e, ao mesmo tempo, a apresentação deles em outro país, com cultura, costumes e idioma distintos dos meus. Isso me levou a questionar ainda mais criticamente minhas suposições fundamentais, mais do que se eu teria feito em outras circunstâncias. Passando por esse território intelectual desconhecido, eu vim a entender melhor o meu campo de pesquisa.

Aprofundei meu conhecimento sobre a origem histórica dos *community colleges* públicas em meu país. Tais instituições de ensino, de admissão aberta a todos e de baixo custo, apareceram nos Estados Unidos em meados do século 20, em resposta aos acontecimentos históricos, às circunstâncias locais em constante evolução e às forças globais. Todas as instituições educacionais experimentaram uma diversificação naquele tempo, desde o nível elementar até o ensino superior. Ainda hoje, as faculdades enfrentam diariamente questões de como organizar e reorganizar seus sistemas à luz dos desafios de seus alunos, o ímpeto institucional e os recursos disponíveis para implementar programas. Nos *community colleges* nos EUA, isso levou a um modelo abrangente que visa atender uma ampla gama de missões quer seja a formação profissional, ou a preparação acadêmica para a universidade, ou a emissão dos certificados e títulos técnicos, ou a capacitação profissional para os trabalhadores locais. Embora essa versatilidade seja um ponto forte em muitos

aspectos, alguns criticam a situação atual, caracterizando o *community college* como sofrendo de uma “esquizofrenia de missão” (PRAGER, 1988, p.1).

Contudo, a forma da educação superior pública deste setor não é invariável, e vem passando por constantes mudanças mesmo que se transforma ao longo de muitos anos. Este é um ponto que foi reforçado durante uma minha visita organizada por anfitriões da PUCRS ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e ao Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) em Porto Alegre (IFRS Campus Porto Alegre, 2011). Eu pude presenciar as maneiras como o setor de educação superior tecnológica no Brasil está se-organizando nesses anos e compará-lo com a situação dos *community colleges* nos EUA. Apesar de cinco décadas de história, ainda são instituições relativamente jovens, ainda um experimento – o que alguns chamaram de uma *revolução inacabada* do ensino superior (ROSENBAUM; *et al.*, 2006), uma revolução que é um experimento democrático na massificação do ensino superior (BRINT, 2003; GURI-ROSENBLIT *et al.*, 2007).

Portanto, não há nenhuma razão pela qual a experiência dos estudantes que estão no sistema atual não possa mudar, e que essa mudança não possa ser para melhor. Os programas inovadores que estão sendo desenvolvidos aqui representam, em muitos aspectos, um afastamento dos programas desestruturados e estão se inclinando cada vez mais em direção às *experiências estruturadas de aprendizagem de grupo* (EEAG), as quais dão mais coerência e apoio aos estudantes para eles terem sucesso após o ingresso nos *community college*. Ao comparar o contínuo desenvolvimento do sistema de educação superior no Brasil com as transformações em andamento nos Estados Unidos, passei a apreciar mais a idéia que talvez haja uma tensão inevitável entre o acesso e o sucesso (GURI-ROSENBLIT *et al.*, 2007), uma tensão que tanto o Brasil quanto os Estados Unidos estão experienciando em momentos diferentes, mas fundamentalmente de maneira relacionada. Em ambos os contextos, a qualidade da educação é medida ao longo de um *continuum* de índices, incluindo o acesso e o sucesso. O que vai sendo enfatizado, em qualquer que seja o momento, parece ser em função dos valores e das exigências da sociedade. Em outras palavras, os desafios de aumentar o acesso ao ensino superior são fundamentalmente

o mesmo nos Estados Unidos e no Brasil em um sentido conceitual, mesmo se o arco histórico de desenvolvimento e as soluções implementadas até agora tenham sido de caráter particular a cada país.

O que eu aprendi sobre o comprometimento do aluno, tema este que estou usando para medir o impacto de estruturas, é que é um conceito que tem sido raramente considerado fora dos Estados Unidos, Reino Unido e Austrália (TROWLER, 2010). Contudo, eu aprendi também que eu não estava sozinho em procurar dar sentido a este conceito de acordo com seu próprio contexto. Minhas colegas Vera Lúcia Felicetti e Marília Morosini, que conheci durante o tempo que elas passaram em trocas internacionais na Universidade de Texas em Austin, foram as primeiras a trazer à tona na literatura acadêmica brasileira a proposta que o comprometimento do aluno é um aspecto essencial para a compreensão da qualidade no ensino superior. Felicetti e Morosini (2010) ressaltam que “o comprometimento é muito maior que o compromisso” já que “Compromisso é entendido e relacionado a tudo aquilo que é feito, enquanto que o comprometimento refere-se a como se faz, ou seja, este último é constituído do que se faz e como se faz” (p. 25). Esta definição que elas oferecem surge do estado da arte na literatura brasileira, e tem sido instrutivo para mim ver como esta conceituação compara-se à definição surgida da literatura de língua Inglês, onde o “como se faz” é especificamente atribuído tanto ao indivíduo quanto à instituição.

O comprometimento do aluno tem recebido muita atenção nesta parte do mundo graças, em grande parte, à pesquisa e a promoção pelas iniciativas do *National Survey of Student Engagement* (NSSE) no contexto de faculdades e universidades de quatro anos; o *Community College Survey of Student Engagement* (CCSSE) no setor de faculdades públicas de dois anos; e o *Australian Survey of Student Engagement* (AUSSE). Esses instrumentos de pesquisa – às vezes referidos coletivamente como iniciativas SSE – nasceram no final dos anos 90 sob o patrocínio de fundações beneficentes e sob a liderança de professores muito respeitados no campo de ensino superior. O propósito era oferecer um instrumento de avaliação capaz de identificar a qualidade e as realidades institucionais, bem como ser um indicador alternativo às medidas tradicionais usadas, baseadas na exclusividade, na

reputação e nos recursos financeiros – aspectos que indicam bem pouco em relação a qualidade de ensino e aprendizagem (KUH, 2003; MCCLENNY, 2004; 2007). Adicionalmente, esses instrumentos oferecem um meio para analisar a incidência de práticas eficazes de ensino e as experiências relativas de diferentes grupos no campus para que os líderes universitários possam desenvolver planos para aumentar a eficácia da faculdade e reinventar práticas baseadas em evidência empírica (MCCORMICK *et al.*, 2012). O comprometimento, que eu tinha provisoriamente traduzido em Português como "engajamento" antes de entender a visão de Felicetti e Morosini, foi definido no contexto dos EUA como “o tempo e o esforço que os alunos dedicam às atividades que são empiricamente relacionadas com os resultados desejados da universidade, e o que as instituições fazem para induzir os alunos a participarem de tais atividades” (KUH, 2009, p. 683, tradução própria). É importante ressaltar que essa conceituação enfatiza a importância crítica do contexto já que “o comprometimento é fundamentalmente situacional; pois surge da interação entre contexto e indivíduo” (KAHU, 2011, p. 6, tradução própria). Assim, o comprometimento está intimamente relacionado, mas não deve ser confundido, com as teorias e conceitos relacionados que têm como objeto de estudo o indivíduo, tais como o envolvimento de estudantes (ASTIN, 1984, 1985), a integração (PASCARELLA; *et al.*, 1991, 2005; TINTO, 1993), a qualidade do esforço (PACE, 1980, 1984), e os indicadores de boas práticas (CHICKERING; GAMSON, 1987).

O comprometimento do aluno como eu estudei, não é uma macro-teoria (institucional), nem uma micro-teoria (individual), mas uma meso-teoria (sócio-institucional) de sucesso do aluno. Em última análise, eu reconheci tendências e paralelos entre as duas conceituações, como elas surgiram em ambos os contextos, no Brasil e nos Estados Unidos. Na verdade, Felicetti e Morosini (2010) disseram muito bem quando afirmaram: “...conclui-se que o tema em questão – comprometimento do estudante com a aprendizagem – requer um vasto estudo, estendendo-se para além das fronteiras nacionais, enquanto teorias, e um trabalho *in loco* que possibilite a construção e validação de concepções teóricas” (p. 32).

Inegavelmente, esta sábia contraposição – da teorização comparativa internacional com o trabalho local de construção e validação de conceitos teóricos –

evidencia o grande valor que pode vir por meio de intercâmbios acadêmicos internacionais de todas as formas. E até a minha breve visita ao Brasil provou para mim, mais uma vez, o quanto se pode aprender do familiar quando no estrangeiro, mesmo sendo um investimento modesto de tempo e esforço. Com certeza, a colaboração continua, como é prova este artigo. Nesse sentido, eu diria que, sim, pode ser que a viagem seja um privilégio ou honra, mas não é um luxo do qual podemos nos permitir renunciar no ambiente acadêmico, pois nas ciências, não podemos deixar de ver as coisas como se fosse pela primeira vez. Como indivíduos e sociedades, precisamos ir além das nossas zonas de conforto, de modo a estar numa posição em que quase nada é familiar ou tido como certo, se realmente queremos entendê-lo.

Referências

- ASTIN, A. W. Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of College Student Development**, Nashville, TN, v. 25, nº 4, p. 297-308, out. 1984.
- _____. Involvement: the cornerstone of excellence. **Change: The Magazine of Higher Learning**, Philadelphia, PA, v. 17, nº 4, p. 35-39, ago. 1985.
- BRINT, S. Few remaining dreams: community colleges since 1985. **The Annals of the American Academy of Political and Social Science**, Thousand Oaks, CA, v. 586, nº 1, p. 16-37, mar. 2003.
- BRYSON, B. **The Best American Travel Writing 2000**. Boston, MA: Houghton-Mifflin, 2000.
- CHICKERING, A. W.; GAMSON, Z. F. Seven principles for good practice in undergraduate education. **AAHE Bulletin**, Washington, DC, v. 39, nº 7, p. 3-7, mar. 1987.
- FELICETTI, V. L.; MOROSINI, M. C. Do compromisso ao comprometimento: o estudante e a aprendizagem. **Educar em Revista**, Curitiba, nº spe2, p. 23-43, 2010.

- GURI-ROSENBLIT, S.; ŠEBKOVÁ, H.; TEICHLER, U. Massification and diversity of higher education systems: interplay of complex dimensions. **Higher Education Policy**, Basingstoke, Reino Unido, v. 20, nº 4, p. 373–389, dez. 2007.
- HATCH, D. K. Unpacking the black box of student engagement: the need for programmatic investigation of high impact practices. **Community College Journal of Research and Practice** (vindouro).
- IFRS Campus Porto Alegre recebe visita de pesquisador americano da Universidade do Texas. **IFRS Campus Porto Alegre**, Porto Alegre, set. 2011 Disponível em: <<http://www.poa.ifrs.edu.br/?p=15605>>. Acesso em: 21 maio 2012.
- KAHU, E. R. Framing student engagement in higher education. **Studies in Higher Education**, Londres, 10 ago. 2011. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075079.2011.598505>>. Acesso em: 9 oct. 2011.
- KUH, G. D. What we're learning about student engagement from NSSE. **Change: The Magazine of Higher Learning**, Philadelphia, PA, v. 35, nº 2, p. 24–32, abr. 2003.
- _____. What student affairs professionals need to know about student engagement. **Journal of College Student Development**, Nashville, TN, v. 50, nº 6, p. 683–706, dez. 2009.
- MCCLLENNEY, K. M. Redefining quality in community colleges: Focusing on good educational practice. **Change: The Magazine of Higher Learning**, Philadelphia, PA, v. 36, nº 6, p. 16–21, dez. 2004.
- _____. Research update: The Community College Survey of Student Engagement. **Community College Review**, Londres, v. 35, nº 2, p. 137–146, out. 2007.
- MCCORMICK, A. C.; MCCLLENNEY, K. M. Will these trees ever bear fruit? A response to the special issue on student engagement. **The Review of Higher Education**, Baltimore, MD, v. 35, no 2, p. 307–333, inverno 2012.
- PACE, R. C. Measuring the quality of student effort. **Current Issues in Higher Education**, Washington, DC, v. 2, p. 10–16, 1980.
- _____. **Measuring the quality of college student experiences**: an account of the development and use of the college student experiences questionnaire. Los

- Angeles, CA: Higher Education Research Institute, University of California Los Angeles, 1984.
- PASCARELLA, E. T.; TERENZINI, P. T. **How college affects students**: findings and insights from twenty years of research. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1991.
- _____. **How college affects students**: a third decade of research. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2005.
- PRAGER, C. Editor's notes. In: PRAGER C. (Ed.), **Enhancing articulation and transfer**. San Francisco, CA: Jossey-Bass, p. 1-5, 1988.
- ROSENBAUM, J. E.; DEIL-AMEN, R.; PERSON, A. E. **After admission**: from college access to college success. New York, NY: Russell Sage, 2006.
- TINTO, V. **Leaving college**: rethinking the causes and cures of student attrition, 2a ed. Chicago, IL: University Of Chicago Press, 1993.
- TROWLER, V. (2010). **Student engagement literature review**. York, Reino Unido: The Higher Education Academy. Disponível em: <<http://www.heacademy.ac.uk/assets/York/documents/ourwork/studentengagement/StudentEngagementLiteratureReview.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2011.