

AVALIAÇÃO DAS BOAS PRÁTICAS DE UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS E PORTUGUESES A PARTIR DO IBPEES

Luís Gonzaga*, Suely Mascarenhas** & M^a. Rosário Pinheiro ***

* ESDRM / Instituto Politécnico de Santarém, Portugal (lgonzaga@esdrm.pt)

** Universidade Federal do Amazonas, Brasil

*** FPCE / Universidade de Coimbra, Portugal

Resumo

Este estudo avalia as boas práticas realizadas por estudantes universitários de Portugal e do Brasil averiguando como tais práticas se diferenciam. Para avaliação das boas práticas escolares recorremos ao Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior (Chickering & Schlossberg, 1995; Pinheiro, 2007) e a uma amostra de 237 estudantes do ensino superior da Universidade Federal do Amazonas (Brasil) (65,8%) e da Escola Superior de Desporto de Rio Maior (Portugal) (34,2%), sendo 55,3% do sexo feminino e 44,7% do sexo masculino, e idade média de $23,08 \pm 5,57$. Da análise dos dados apurados constata-se diferenças entre os estilos de boas práticas nos grupos do Brasil e de Portugal em praticamente todas as dimensões que caracterizam o instrumento: trabalho cooperativo, aprendizagem activa, procura de feedback, optimização do tempo, manutenção de expectativas positivas, respeito pelas diferenças, e gestão de recursos (gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas e gestão dos recursos pessoais e sociais). Os dois grupos não se diferenciam significativamente quanto à interacção com os professores.

INTRODUÇÃO

O ensino superior português encontra-se a atravessar um intenso período de mudança previsto há mais de dez anos. A designada Declaração de Bolonha, assinada a 19 de Junho de 1999, cria um mesmo espaço de ensino superior para os 29 países signatários que exige o reconhecimento mútuo do ensino superior europeu, a transparência, com conteúdos compatíveis e garantias de qualidade e competitividade internacional. A implementação deste processo tem mexido com os esquemas mentais e representações instituídos e convida à modificação de algumas práticas de ensino e de aprendizagem enraizadas de décadas. A acrescentar às naturais exigências, pressões e desafios colocadas por qualquer situação de ensino-aprendizagem, os professores são agora confrontados com um novo desafio: combater a alegada e indesejável passividade dos estudantes. O repto é, portanto, aumentar e manter o desejado envolvimento de todos os protagonistas do processo formativo nas suas actividades académicas (Pinheiro, 2008). Este é o contexto de funcionamento pedagógico que actualmente aguarda o estudante e a passagem pelo ensino superior constitui, naturalmente, e cada vez mais, uma *época especial* (Pinheiro, 2003) que o convida a aceitar activamente um grande desafio: o de efectuar importantes mudanças relativamente às suas vivências e práticas do Ensino Secundário, mudanças essas que acontecerão no plano das relações interpessoais, das rotinas no seu dia-a-dia, dos papéis sociais

e das próprias concepções acerca de si e do mundo que o rodeia. Configura-se, assim, do ponto de vista psicológico, a possibilidade de viver a entrada para o ensino superior como uma transição de vida (Schlossberg, Waters, & Goodman, 1995; Chickering & Schlossberg, 1995) de natureza ecológica, académica e desenvolvimental (Pinheiro, 2003; 2004)

Ora, considerando que um processo de mudança desta natureza acarretará um forte impacto psicológico (Schlossberg, 1981) é de esperar que o indivíduo, por um lado, e numa fase inicial, se desorganize e que, por outro, necessite de algum tempo para se reorganizar. Uma certa fase de *confusão e de algum desânimo* é mesmo de esperar que aconteça, pois o ajustar de expectativas, que podem ter começado por ser demasiado elevadas (*the freshman myth* como referem Baker & Schultz, 1992) pode mesmo ser perturbador ao ponto de, numa primeira fase, resultar na diminuição dos indicadores de adaptação (Pinheiro, 2003), sendo necessário mais tempo para tornar as vivências mais adaptativas e academicamente mais satisfatórias assim como para implementar *boas práticas académicas*.

Este “moving through” (Schlossberg, Waters e Goodman, 1995, *cit. in* Pinheiro, 2004:13) dos estudantes pelo ensino superior, na maior parte dos casos agora reduzido a três anos lectivos, exige a resposta rápida e eficaz a questões como: “No meu dia-a-dia o que resulta melhor?” “Qual a melhor forma de ser estudante?” “É mesmo importante ir às aulas?” “E é mesmo necessário trabalhar com os colegas?”. Esta é “a outra face da Pedagogia do Ensino Superior”, como refere Pinheiro (2007).

De forma cíclica, voltamos a um discurso que se repete e progressivamente se instala: é exigida uma resposta rápida e adaptativa a estudantes e professores *em crise*. Os professores, *em crise de convicções pedagógicas*, por serem confrontados com uma pedagogia que se revela perene, agora convidados a ensinar para a incerteza (Gonzaga, 1999) e percebendo que as aulas magistrais e de cátedra já não servem os objectivos do tempo actual. Por outro lado, os estudantes em crise por, de um momento para o outro, se sentirem responsabilizados pelo seu próprio percurso formativo e terem de estruturar a sua autonomia académica num terreno que percebem movido e de referências que ainda geram controvérsias.

Num exercício de focalização abreviada, mas orientada, para as *boas práticas* no ensino, Arthur W. Chickering e Zelda F. Gamson, em 1987 (plena reforma do ensino superior americano) formularam sete princípios (*Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*) destinados a sensibilizar e desafiar os docentes do ensino superior para, através das suas práticas educativas, inovarem as suas estratégias de ensino e facilitarem os processos de aprendizagem e socialização dos estudantes e que poderão revelar-se úteis no abreviar do período de adaptação aos tempos de mudança e transição do estudante do ensino superior.

Inspirada nos princípios da aprendizagem experiencial, como referem Chickering e Gamson (1991, 1999), a versão de 1987 dos *sete princípios*, consistia numa formulação clara e acessível de que *uma boa prática pedagógica no ensino superior* (1) estimula o contacto estudante-faculdade, (2) estimula a cooperação entre os estudantes, (3) estimula a aprendizagem activa, (4) fornece atempadamente feedback, (5) enfatiza o tempo em tarefa, (6) comunica expectativas elevadas, e (7) respeita os diversas talentos/capacidades e modos de aprendizagem.

De seguida apresentamos cada um destes princípios acrescentando-lhes as considerações que achamos oportunas face ao contexto pedagógico actual que vivemos.

Como primeiro princípio consideremos que *as boas práticas encorajam os contactos entre estudantes e docentes*. Na era das tecnologias, de informação, de comunicação e de relação, deve ser estimulado, fomentado e diversificado o contacto interactivo e a comunicação entre ambos os protagonistas do acto pedagógico. Promover a multiplicação desses contactos produz no estudante o compromisso intelectual e a oportunidade de reflectir sobre os valores próprios e os seus projectos futuros. As tecnologias devem assumir-se como alternativa neste processo interactivo proporcionando-lhe flexibilidade temporal e geográfica, mas nunca enquanto substituto exclusivo das modalidades tradicionais de relação pedagógica.

Um segundo princípio sublinha, em complemento, que *as boas práticas desenvolvem a reciprocidade e a cooperação dos estudantes entre si*. Assume-se que a eficácia da aprendizagem resulta de um esforço colectivo, colaborativo e social. O desenvolvimento de parcerias e a cooperação em projectos conjuntos constitui um importante incentivo à construção comunitária, combatendo o individualismo e a competição desmedida.

As boas práticas usam técnicas de aprendizagem activa. A aprendizagem não é um desporto para espectadores (como se aprender fosse um desporto que se pudesse praticar na bancada!). De um dia para o outro, já não basta aos estudantes ir às aulas (em ensino presencial), registarem o discurso dos professores e memorizarem as matérias que deveriam saber reproduzir. O desafio actual é reflectir sobre a própria aprendizagem, falar sobre os conteúdos aprendidos ou a aprender, escrever sobre isso, relacioná-los com as suas experiências passadas ou transferi-los para as situações do dia-a-dia, assumindo o papel de actor principal. A generalizada introdução de plataformas de tutoria electrónica, como o *Moodle*, estimula nos estudantes a sua implicação directa no próprio processo de aprendizagem e de produção de conhecimento.

As boas práticas devem proporcionar um feedback atempado. Este quarto princípio releva o papel formativo da avaliação. Nenhum feedback poderá ser adiantado se não houver uma avaliação da aprendizagem e, esta, sem o complementar feedback em bom tempo de pouco serve lhe serve. Por outro lado, a dúvida e a consciência do que não se sabe, quando

devidamente esclarecidas, tal como os momentos de síntese em torno do que se sabe, sugerem a monitorização permanente e auto-avaliativa do processo de desenvolvimento de conhecimentos e de competências.

Como quinto princípio assume-se que *as boas práticas devem enfatizar a definição de prazos para a conclusão de tarefas*. A gestão do tempo e do esforço no processo de aprendizagem define a qualidade da mesma. Aprender exige um tempo, gerido na razão do esforço e dos conteúdos a aprender pelo que deve ser estimulada nos estudantes a adequada gestão do tempo e o cumprimento de prazos na conclusão das tarefas escolares, em paralelo com as restantes dimensões da sua vida.

As boas práticas devem traduzir expectativas elevadas. Renaud Lavillenie melhorou a sua marca pessoal no salto com vara de 5,96 para 6,01, em Leiria, no passado domingo, 21 de Junho. O francês bateu o record nacional de França e, com apenas mais uma tentativa, mandou subir a fasquia para os 6,10 metros. Os estudantes que colocam a fasquia alto arriscam-se a atingir os melhores resultados. Boas expectativas acerca do próprio desempenho, quando em contexto pedagógico, arriscam-se a funcionar como profecias que se realizam na medida em que elevadas expectativas dos professores sobre si próprios, na presença de estudantes que elevam a fasquia, proporcionam esforços adicionais de ambas as partes e os resultados podem surgir.

As boas práticas respeitam os vários talentos e as diferentes formas de aprender. A composição das turmas do Ensino Superior acrescenta à heterogeneidade característica dos grupos a variedade de proveniências geográficas. Reconhecer as distintas expressões de talento e respeitar a diversidade de caminhos para a aprendizagem constitui a última boa prática sugerida por Chickering e Gamson (1987). A prática docente deve proporcionar situações de aprendizagem que respeitem os ritmos e talentos individuais.

Plenos de actualidade, estes sete princípios têm sido adaptados e operacionalizados para fins de investigação e formação facilitadora para estudantes (Chickering & Schlossberg, 1995; Kuh, Pace & Vesper, 1997), para professores (Gamson & Poulsen, 1989), e para os administradores e outros responsáveis por serviços sociais e académicos das instituições e ensino superior (Heller, 1989; Chickering & Gamson, 1991; Chickering, Gamson, & Barsi, 1989). Não pretendem assumir-se como os 7 mandamentos da educação mas apenas e só constituírem-se como linhas de orientação definindo boas práticas que proporcionam à educação a interacção, a cooperação, a actividade, as expectativas positivas, a responsabilidade e a diversidade (Chickering & Gamson, 1987).

Desde 1995 que existe a versão para estudantes dos 7 inventários, publicada e disponível para fins de intervenção e investigação na obra “How to get the most out of college” de Chickering e Schlossberg (1995), com a indicação de que se trata da versão de auto-relato. Podendo ser

utilizados separadamente ou em formato de bateria, num total de 49 itens (7 por cada princípio) estes questionários carecem, mesmo na versão americana, de estudos de natureza psicométrica. Num estudo de Pinheiro (2007) a tradução e adaptação destes inventários para a língua portuguesa resultou numa primeira versão dos Inventários de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior (Pinheiro, 2007). Numa amostra de 79 estudantes do ensino superior, as análises psicométricas efectuadas revelam-se favoráveis aos 7 inventários em análise e pode-se verificar que as *boas práticas de interacção com os professores* foram as que se revelaram mais fragilizadas, seguindo-se as que se referem à procura de feedback junto dos professores e as que podem contribuir para a manutenção de expectativas positivas. Verificou-se ainda que quanto mais se *praticam* expectativas positivas mais se *pratica* a procura de aprendizagem activa, de pedidos de feedback aos professores e a optimização do tempo nas tarefas. Ainda a salientar o facto de se ter verificado uma associação positiva entre todas as boas práticas dos estudantes (com algum destaque para o pedido de feedback aos professores) e a satisfação académica.

Posteriormente num segundo estudo Pinheiro (2008) procedeu à construção de uma nova boa prática, “gerir recursos”, cuja operacionalização decorreu a partir do modelo da transição de Schlossberg e colaboradores (1995), em que são quatro os recursos que influenciam a capacidade individual de lidar com as mudanças e transições e que a autora perspectivou como facilitadores das boas práticas dos estudantes (Pinheiro,2003; Pinheiro, 2007). Assim, de acordo com o modelo dos 4S’s (como também é conhecido o modelo de Schlossberg e colaboradores) um recurso fundamental é a situação (situation), outro o suporte social (social support), outro ainda o Self, e, por fim, as estratégias (strategies).

No seu conjunto, estes *recursos versus fragilidades* ajudam a compreender porque indivíduos diferentes reagem diferentemente ao mesmo tipo de desafio, mudança ou transição e porque a mesma pessoa reage diferentemente em tempos diferentes. A *Situação*, um primeiro recurso a considerar, significa sobretudo o papel da percepção na avaliação da situação, sendo que a opinião do indivíduo acerca do que lhe está a acontecer afecta os restantes recursos e responsabilidades. Assim, a percepção acerca do controlo da situação e do carácter positivo ou negativo do que lhe está a acontecer, a percepção acerca da responsabilidade pessoal e dos outros sobre o que vivencia, e ainda as experiências semelhantes anteriores são factores situacionais que podem influenciar a gestão das boas práticas de aprendizagem (Pinheiro, 2006). O segundo ‘S’ é Self, e as duas áreas a considerar são, por um lado, as características pessoais e demográficas (género, idade, estatuto económico, etapa de vida, estado de saúde e etnicidade) e, por outro, as características psicológicas (desenvolvimento do ego, optimismo, auto-eficácia, compromisso e valores). O terceiro ‘S’ é o suporte social, recurso considerado muito importante

muito determinante das respostas adaptativas às mudanças, pois é um tipo de recursos explicitamente favorável à cooperação e comunicação, aspectos em causa nas boas práticas. O tipo de suporte social que uma pessoa tem pode incluir relacionamentos íntimos, familiares, redes dos amigos e instituições ou comunidades. O quarto 'S' refere-se às estratégias. Schlossberg e colaboradores (1995) sugerem que há 3 categorias principais de estratégias para lidar com a transição: respostas que mudam uma situação, respostas que controlam o significado do problema e respostas que controlam o nível de stresse.

Como referido por Pinheiro (2003; 2008), os dois primeiros tipos de recursos (situação, suporte social) predominantemente externos e interpessoais e os dois segundos predominantemente internos ou intrapessoais (Self e estratégias) influenciam a capacidade individual de lidar com os desafios académicos e a construção de respostas às mudanças que se operam na vida de estudante (Chickering e Schlossberg,1995). Caso contrário, isto é, caso se configurem como fragilidades podem ser impeditivos da produção dessas respostas adaptativas, afectando o ajustamento académico, pessoal e social, no que diz respeito às boas práticas dos estudantes,

OBJECTIVOS

Nos tempos actuais, praticamente todas as instituições do ensino superior em Portugal têm uma ligação formalizada com o Brasil. Estabelecem-se acções de formação conjunta e programas promotores de intercâmbio e de mobilidade para professores e estudantes de ambos os países. Por seu lado, as indicações mais recentes dadas pelo Ministério da Educação do Brasil para o seu ensino superior revelam igualmente uma orientação para a expansão, a diversificação do sistema, a avaliação, a supervisão, a qualificação e a modernização.

O estudo que a seguir apresentamos tem como objectivo principal avaliar as boas práticas dos estudantes do ensino superior no Brasil e em Portugal. Pretende-se averiguar as aproximações e divergências em termos das realidades pedagógicas num e noutro lado do Atlântico e perspectivar o grau de adaptação de estudantes em potenciais acções de intercâmbio e mobilidade para daí recolhermos importantes indicadores que possam agilizar a adopção de estratégias e práticas educativas facilitadoras da socialização dos estudantes abreviando, em última instância, o seu período de adaptação ao ensino superior.

Pretendeu-se ainda reavaliar as propriedades psicométricas dos Inventários de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior (Chickering & Schlossberg, 1995; versão portuguesa de Pinheiro, 2007, 2008) agora na sua versão adaptada e aumentada.

MÉTODO

Participantes

Na realização deste estudo foi utilizada uma amostra de 237 estudantes do ensino superior, sendo 131 (55,3%) do sexo feminino e 106 (44,7%) do sexo masculino, e com idades compreendidas entre os 17 e os 55 anos (média de $23,08 \pm 5,57$ anos). Todos frequentam o grau de licenciatura na Universidade Federal do Amazonas (Brasil) (65,8%) ou na Escola Superior de Desporto de Rio Maior (Portugal) (34,2%) matriculados em oito cursos das áreas de Ciências Humanas (Pedagogia: 21,5%; Letras: 4,6%), Ciências da Terra (Agronomia: 9,3%; Engenharia Ambiental: 9,7%), Ciências Exactas (Física / Matemática: 15,6%), Ciências Biológicas (Biologia / Química: 5,1%) e Ciências Sociais Aplicadas (Psicologia do Desporto e do Exercício: 25,3%; Gestão de Organizações Desportivas: 8,9%).

Quadro 1
Descritivos da amostra em função do país de origem

	Idade					Sexo			
	n	Média	DP	Mín.	Máx.	Feminino		Masculino	
						n	%	n	%
Brasil	156	23.77	5.53	18	50	90	57.7%	66	42.3%
Portugal	81	21.75	5.45	18	55	41	50.6%	40	49.4%

Instrumentos

A versão portuguesa do *Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior* – IBPEES utilizada neste estudo, é composta por um conjunto 9 áreas de auto-avaliação das boas práticas de aprendizagem dos estudantes do ensino superior que representam uma proposta de operacionalização, das 7 boas práticas operacionalizadas por Chickering e Schlossberg, em 1995, a partir dos dos *seven principles for a good practice* propostos por Chickering e Gamson (1987, 1991) e Chickering, Gamson, e Barsi (1989).

A actual versão portuguesa adaptada do QBPEES incluiu, para além dos 49 itens originais, 14 itens que resultaram de um estudo de Pinheiro (2008) no qual foram operacionalizados os quatro naipes de recursos (The 4S's resources: a situação/situation, o suporte social/social support, o Eu/Self e as estratégias/strategies), que de acordo com o modelo de Chickering e Schlossberg (1995) influenciam a capacidade individual de lidar com os desafios académicos, as mudanças e transições que se operam na vida.

Composto por um total de 63 itens o IBPEES apresenta a possibilidade de através de agrupamentos de 7 itens respondíveis numa escala de tipo Likert com 5 pontos (*Nunca, Raramente, Algumas Vezes, Frequentemente e Sempre*) obter 9 pontuações parciais: interagir

com os professores, trabalhar cooperativamente com os colegas, aprender activamente, procurar feedback, otimizar o tempo nas tarefas, manter as expectativas positivas, respeitar diferentes capacidades, backgrounds e formas de aprendizagem, gestão de recursos pessoais e sociais da e gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas. No IBPEES quanto maior a pontuação obtida mais frequentes são as boas práticas dos estudantes.

Numa amostra de 179 indivíduos (Pinheiro, 2007) as análises psicométricas revelaram-se favoráveis. As Análises de Componentes Principais (Rotação Varimax) reforçaram a validade das secções que constituem a versão portuguesa adaptada do IBPEES. As análises de consistência interna, que mostram o contributo de todos os itens para cada constructo, reforçam o sentido de uma única pontuação para cada boa prática (valores de alfa de Cronbach entre .68 e .82). No referido estudo as médias mais baixas foram obtidas nas *boas práticas de interacção com os professores*), seguindo-se as que se referem à *procura de feedback acerca dos desempenhos junto dos professores e colegas*, e as que podem contribuir para a *manutenção de expectativas positivas*, tendências já registadas num estudo anterior (Pinheiro, 2007). Os *scores* mais elevados situam-se ao nível do *respeito de diferentes capacidades e backgrounds dos colegas* e ao nível *aprender activamente*.

A análise correlacional revelou associações positivas e significativas das sete boas práticas entre si, e com as duas novas dimensões da gestão de recursos. Os resultados revelaram ainda uma forte associação positiva entre os pedidos de feedback e as restantes boas práticas, em especial a interacção com os professores, aprender activamente, manter as expectativas positivas e gerir recursos pessoais e sociais.

Não se registaram correlações significativas com a idade nem diferenças de curso ou de ano. Apenas as raparigas apresentaram valores superiores na optimização do tempo nas tarefas.

Em termos de vantagens do IBPEES é de referir que a obtenção imediata de um *perfil de boas práticas* é possível graças ao facto de as 9 dimensões avaliadas nas 8 secções do inventário possuírem o mesmo número de itens (7 cada). Esta utilidade aplica-se a fins de investigação e intervenção, possibilitando a percepção imediata dos pontos fortes e fracos no que diz respeito às *boas práticas* de cada estudante.

Procedimentos

O questionário foi administrado¹ aleatoriamente aos estudantes do ensino superior dos estabelecimentos de ensino em causa que participaram voluntariamente respondendo individualmente no decurso do 2º semestre lectivo de 2009, no Brasil e em Portugal. Os participantes foram informados dos objectivos do estudo, do carácter facultativo da sua participação e da confidencialidade das suas respostas. O procedimento de tratamento dos dados

foi concretizado com o apoio do programa estatístico SPSS, versão 17.0 para Windows. Na verificação das propriedades psicométricas realizou-se a análise de fiabilidade dos dados, procedeu-se ao cálculo das médias dos grupos e avaliou-se a significação estatística dos itens nas respectivas dimensões estudadas, realizando finalmente uma análise das diferenças entre os sujeitos que integram as amostras dos respectivos países.

RESULTADOS

Na presente investigação procedeu-se à análise das características psicométricas do IBPEES, recorrendo, para cada dimensão, à determinação dos respectivos valores de alfa de Cronbach e cálculos que lhe estão associados. Destes, apresentam-se no Quadro 2 os índices de consistência interna de cada dimensão e o item que melhor correlaciona com a medida geral da respectiva dimensão. Os valores de alfa variaram entre .762 (interagir com os professores) e .920 (gestão de recursos) e nenhum dos itens apresentou uma correlação com a respectiva subescala inferior a .30 (Cronbach, 1984; Reckhase, 1984), sendo portanto de aceitar o seu contributo para o constructo que operacionalizam.

Quadro 2

IBPEES – Índices de consistência interna de cada dimensão e ilustração do item que melhor correlaciona com a medida geral da respectiva dimensão (n=237)

<i>Sub-Escala</i>	<i>Item</i>	<i>r</i>
Interagir com os Professores (7 itens: $\alpha = 0.762$)		
	<i>1. Procuo oportunidades para me relacionar com um ou mais dos meus professores.</i>	0.680**
Trabalho cooperativo com os colegas (7 itens: $\alpha = 0.792$)		
	<i>11. Quando meus colegas fazem algum trabalho costumo elogiá-los.</i>	0.799**
Aprender activamente (7 itens: $\alpha = 0.790$)		
	<i>18. Procuo experiências de vida para complementar as minhas aprendizagens nas disciplinas do curso.</i>	0.737**
Procurar feedback (7 itens: $\alpha = 0.773$)		
	<i>23. Se, para mim, alguma coisa não fica clara procuro falar com os professores assim que possível.</i>	0,723**
Optimizar o tempo nas tarefas (7 itens: $\alpha = 0.900$)		
	<i>30. Corrijo e revejo os meus trabalhos antes de entregar aos professores.</i>	0.893**
Manter as expectativas positivas (7 itens: $\alpha = 0.859$)		
	<i>36. Estabeleço objectivos pessoais para as aprendizagens a realizar em cada uma das disciplinas.</i>	0.813**
Respeitar diferentes capacidades, backgrounds e formas de aprendizagem (7 itens: $\alpha = 0.885$)		
	<i>49. Estou disponível para levar em consideração ideias diferentes das minhas.</i>	0.840**
Gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas (7 itens: $\alpha = 0.920$)		
	<i>52. As decisões que tomo agora são pensadas em busca do futuro da minha carreira.</i>	0.896**
Gestão de recursos pessoais e sociais (7 itens: $\alpha = 0.920$)		
	<i>63. Adapto-me com facilidade a novas situações, exigências e pressões académicas.</i>	0.858**

**p< .01 (2-tailed test)

Considerando a totalidade da amostra (n=237) apresenta-se a matriz de correlações entre as subescalas do IBPEES, com o objectivo de ver o nível de associação entre as dimensões. Saliente-se o facto de as correlações mais baixas e não significativas se registarem em relação à

boa prática de interação com os professores. De facto esta dimensão não se encontra associada nem com as dimensões de gestão de recursos internos e externos nem com a de gestão do tempo e apresenta as suas correlações mais expressivas com as duas boas práticas de procurar feedback e aprender activamente.

De salientar ainda que as restantes correlações obtidas apresentam valores muito expressivos, sendo notório as elevadas associações entre as dimensões de gestão de recursos (pessoais/sociais e de ambiente/desafios/oportunidades académicas) com as restantes boas práticas. Tal como era de esperar, à medida que aumenta a gestão de recursos internos (pessoais e sociais) aumenta também a gestão de recursos externos (gestão do ambiente/desafios/oportunidades académicas). Positivamente elevadas são igualmente as correlações entre as referidas boas práticas de gestão de recursos, as de otimizar o tempo nas tarefas e manter as expectativas positivas.

Quadro 3

Matriz de correlações entre as sub-escalas do Inventário de Boas Práticas dos Estudantes do Ensino Superior (n=237)

	IP	TCC	AA	PF	OTT	MEP	RDCBFA	GADOA
TCC	.296**							
AA	.513**	.629**						
PF	.487**	.661**	.714**					
OTT	.081	.684**	.572**	.660**				
MEP	.174**	.656**	.670**	.685**	.832**			
RDCBFA	.154*	.743**	.609**	.636**	.799**	.822**		
GADOA	.085	.676**	.577**	.618**	.863**	.843**	.852**	
GRPS	.082	.667**	.544**	.583**	.773**	.798**	.810**	.854**

Legenda: IP – Interagir com os Professores; TCC – Trabalho cooperativo com os colegas; AA – Aprender activamente; PF – Procurar feedback; OTT – Otimizar o tempo nas tarefas; MEP – Manter as expectativas positivas; RDCBFA – Respeitar diferentes capacidades, backgrounds e formas de aprendizagem; GADOA – Gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas; GRPS - Gestão de recursos pessoais e sociais.

De uma forma geral não existem correlações significativas entre a idade e as boas práticas, à excepção, e somente no caso da amostra portuguesa, da boa prática de aprender activamente, verificando-se que os estudantes mais velhos procuram uma aprendizagem mais activa ($r=.254$; $p=.022$).

No cumprimento do objectivo principal deste trabalho, a comparação entre os estudantes portugueses e brasileiros, realizou-se a caracterização das subamostras em relação ao IBPEES.

Da análise dos dados apurados constatam-se diferenças entre os estilos de boas práticas nos grupos do Brasil e de Portugal em praticamente todas as dimensões que caracterizam o instrumento: trabalho cooperativo, aprendizagem activa, procura de feedback, optimização do tempo, manutenção de expectativas positivas, respeito pelas diferenças, e gestão de recursos (gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas e gestão dos recursos pessoais e

sociais). Os dois grupos apenas não se diferenciam significativamente nas práticas de interacção com os professores.

Tal como verificado em investigações portuguesas anteriores, a *interacção com os professores* apresenta-se como a boa prática com valores médios mais baixos, seguida de aprender activamente e de *procurar feedback* pelos seus desempenhos junto de professores e colegas, Nos portugueses as boas práticas mais pontuadas situam-se ao nível da optimização do tempo, do *respeito de diferentes capacidades e backgrounds dos colegas* e da *gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas*.

Por sua vez, os estudantes brasileiros pontuam com tendências diferentes. Opostamente aos portugueses a pontuação mais elevada vai para a boa prática de *interagir com os professores*, verificando-se ser esta a única dimensão em que a amostra brasileira supera a amostra portuguesa (cf. Quadro 4 e Gráfico 1). Constata-se ainda que é a prática de gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas que assume o valor mais baixo, juntamente com o optimiza o tempo nas tarefas e a gestão de recursos pessoais e sociais.

Quando olhamos para os valores máximos e mínimos verificamos ainda que os estudantes brasileiros apresentam valores mínimos coincidentes com a pontuação mínima possível em cada subescala, o que não acontece com os estudantes portugueses.

Quadro 4
Média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo da sub-amostra portuguesa e da sub-amostra brasileira

<i>Sub-Escala</i>	Brasil					Portugal				
	n	M	DP	Mín.	Máx.	n	M	DP	Mín.	Máx.
Interagir com os Professores	156	21.29	5.32	7	32	81	20.62	4.20	12	35
Trabalho cooperativo com os colegas	156	17.62	4.86	7	30	81	25.32	4.47	11	34
Aprender activamente	156	18.58	4.99	7	31	81	22.93	4.29	9	34
Procurar feedback	156	18.29	4.75	8	29	81	23.33	4.00	11	33
Optimizar o tempo nas tarefas	156	14.15	5.02	7	31	81	27.16	3.84	17	35
Manter as expectativas positivas	156	15.22	4.77	7	31	81	24.35	4.18	8	35
Respeitar diferentes capacidades, backgrounds e formas de aprendizagem	156	15.32	4.84	7	28	81	26.73	4.28	12	35
Gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas	156	13.67	4.507	7	29	81	26.14	4.162	15	35
Gestão de recursos pessoais e sociais	156	14.90	5.081	7	33	81	25.62	3.855	17	35

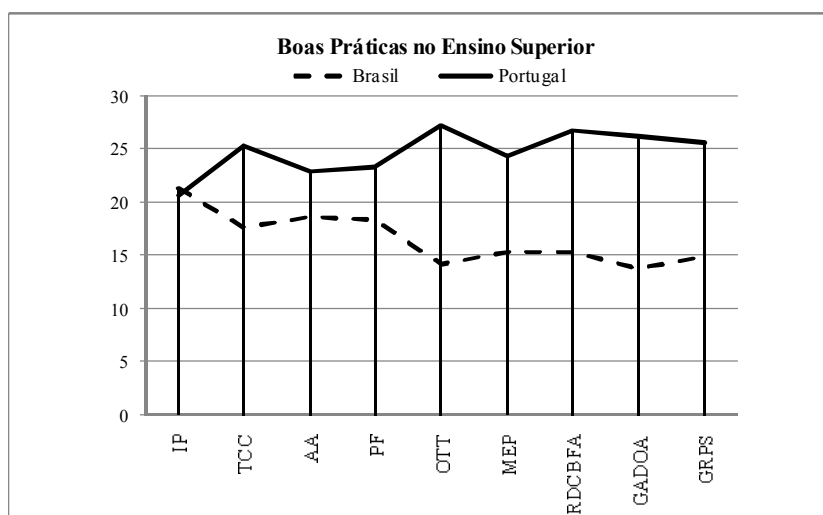


Gráfico 1
Boas práticas no ensino superior: comparação Brasil - Portugal

Realizada a comparação de médias dos dois grupos (ANOVA) confirmam-se diferenças significativas em todas as subescalas do ISPESS, com exceção da boa prática interagir com os professores.

Quadro 5
ANOVA Comparação de médias dos dois grupos (Brasil e Portugal) (n=237)

	F	df	p
Interagir com os Professores	.993	1	.320
Trabalho cooperativo com os colegas	141.635	1	.000
Aprender activamente	44.431	1	.000
Procurar <i>feedback</i>	66.851	1	.000
Optimizar o tempo nas tarefas	417.314	1	.000
Manter as expectativas positivas	211.554	1	.000
Respeitar diferentes capacidades, <i>backgrounds</i> e formas de aprendizagem	320.222	1	.000
Gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas	429.639	1	.000
Gestão de recursos pessoais e sociais	277.052	1	.000

CONCLUSÕES

Podemos começar por concluir que de facto faz muito sentido a realização de estudos comparativos de natureza transcultural de forma a se poder captar como diferentes comunidades de estudantes procedem à valoração das distintas práticas associadas à sua aprendizagem.

Conforme acabámos por constatar, as diferenças existem entre a amostra brasileira e a portuguesa de tal modo que o que na primeira parece ser um recurso para a segunda parece constituir uma fragilidade. Referimo-nos às boas práticas de interacção com os professores.

Nesta linha de raciocínio é possível ainda constatar que os pontos fortes da amostra portuguesa (optimizar o tempo nas tarefas, gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas e gestão de recursos pessoais e sociais) constituem-se como os três pontos fracos da comunidade brasileira.

Os resultados encontrados na amostra portuguesa não nos surpreendem na medida em que replicam os obtidos em estudos anteriores (Pinheiro, 2007, 2008). De facto, a interacção com os professores reafirma-se como uma das áreas de dificuldade dos estudantes portugueses, o que significa, face ao instrumento de medida utilizado, que os estudantes têm dificuldade em: falar com os professores fora da sala de aula acerca das disciplinas e matérias, questioná-los quando não estão de acordo ou com eles ou com assuntos relacionados com as disciplinas, e não procuram oportunidades de envolvimento e conhecimento dos professores em tarefas para além das relacionadas com as aulas. Se juntarmos a esta dificuldade, as relacionadas com procurar feedback junto dos professores e aprender activamente, temos reunidas fortes razões para sensibilizarmos os nossos alunos acerca do que pode representar para eles um verdadeiro problema: a dificuldade em construir a autonomia e o empreendedorismo necessários e direccionados para os novos mercados de trabalho.

Igualmente fará sentido proporcionar oportunidades de desenvolvimento de competências relacionais e instrumentais na área da comunicação, de abertura a novas experiências, de auto-crítica e auto-reflexão (enquanto competências fundamentais para procurar e aceitar feedback), e ainda adquirir competências relacionadas com o aprender activa e pró-activamente, para o que é necessário relacionar acontecimentos e actividades quotidianas com os assuntos das aulas, procurar experiências complementares de formação e gerir com autonomia a frequência, o registo e a investigação sobre os assuntos das aulas, questionando as próprias ideias e as dos outros.

De acordo com outros resultados obtidos, a subamostra brasileira evidencia melhores boas práticas no relacionamento com os professores, o que pode ficar a dever-se a uma postura mais informal culturalmente sustentada. Por outro lado, a gestão do tempo e de outros recursos pessoais, sociais e situacionais deveriam constituir áreas de intervenção e apoio aos estudantes brasileiros participantes da nossa amostra.

Apesar da preocupação em reavaliar propriedades psicométricas do instrumento, fica ainda por realizar, e a concretizar em futuros estudos, as análises de carácter confirmatório, as quais poderão validar os resultados exploratórios até aqui encontrados.

Sabendo que as exigências e desafios do ensino superior são cada vez mais incompatíveis com a passividade, o défice de interacção com o professor e o não envolvimento dos estudantes nas actividades académicas, será oportuna a existência do IBPEES enquanto ferramenta útil na

orientação e aconselhamento no ensino superior sobretudo ao nível do despiste de comportamentos e atitudes positivas e negativas em relação às pressões, exigências e desafios académicos.

¹ Agradecemos aos profissionais e estudantes que contribuíram com a recolha de dados que integram esta investigação

BIBLIOGRAFIA

- Baker, R. W. & Schultz, K. L. (1992). Measuring expectations about college adjustment. *NACADA Journal*, 2 (2), 23-32.
- Chickering, A. W., and Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F., and Barsi, L. (1989). *Inventories of Good Practice*. Milwaukee, Wi.: Johnson Foundation.
- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New Directions for Teaching and Learning, no. 47. San Francisco: Jossey-Bass.
- Chickering, A. W. & Schlossberg, N. K. (1995). *Getting the Most Out of College*. Boston: Allyn and Bacon.
- Cronbach, L. J. (1984). *Essentials of psychological testing*. New York: Harper & Row.
- Gamson, Z. F., & Poulsen, S. J. (1989). Inventories of Good Practice: The Next Step for the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *Chronicle of Higher Education*, 13, A41-A43.
- Gonzaga, L. (Março, 1999). “Por minha honra, por minha dama”: por uma Escola com *Mística!* Conferência nas I Jornadas Pedagógicas do Colégio dos Milagres «A Escola no Limiar do Séc. XXI»: *Indisciplina, Insucesso e Abandono Escolar – Origens e Repercussões*. Leiria: Teatro José Lúcio da Silva.
- Heller, D. D. (1989). *Peer supervision: a way to professionalizing teaching*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Kuh, G. D., Pace, C. R., & Vesper, N. (1997). The development of process indicators to estimate student gains associated with good practices in undergraduate education. *Research in Higher Education*, 38, 435-454.

Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9-20.

Pinheiro, M. R. (Abril, 2007). *O que posso fazer por mim? Ou a outra face da Pedagogia do Ensino Superior: Princípios e desafios das boas práticas dos estudantes*. Comunicação apresentada no IX Congresso da Sociedade Portuguesa das Ciências da Educação: Educação para o sucesso, políticas e actores. Funchal.

Pinheiro, M. R. (Outubro, 2008). *O Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior: resultados de um estudo preliminar*. Poster apresentado na XIII Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos. Braga: Universidade do Minho.

Reckase, M. D. (1984). Scaling techniques. In G . Goldstein & M . Herson (Eds.), *Handbook of Psychological Assessment* (pp. 38-53). New York: Pergamon Press.

Schlossberg, N. K. (1981). A model for analyzing human adaptation. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.

Schlossberg, N. K., Waters, E.B., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2nd ed.). New York: Springer.