

Apoio psicológico no Ensino Superior:

Um olhar sobre o futuro

II CONGRESSO NACIONAL RESAPES-AP

Diana Aguiar Vieira (Eds.)
Ana Isabel Lage Ferreira
Cláudio Pina Fernandes
Inês Magalhães
Isabel Ardions
Susana Pinto
Anabela Sousa Pereira

Em que diferem as boas práticas académicas dos estudantes portugueses e espanhóis?

Luís Gonzaga¹, Margarita Gozalo Delgado², Benito León del Barco³ & M^a. Rosário Pinheiro⁴

¹ Escola Superior de Desporto de Rio Maior, Instituto Politécnico de Santarém, Portugal

² Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España

³ Facultad de Formación del Profesorado, Universidad de Extremadura, Cáceres, España

⁴ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Portugal

Introdução

As instituições do ensino superior prosseguem a avaliação formalizada da implementação ou concretização do processo de Bolonha focalizando de forma sistemática nas mudanças operadas, nos ajustamentos efetuados, nas ações adotadas. Neste intenso período de mudança mexeu-se com toda a estrutura do sistema de ensino, dividido em graus e ciclos, numa aprendizagem que se estende ao longo da vida, com acumulação e transferência de créditos promotores e facilitadores da mobilidade nacional e transnacional para a qualificação certificada num Espaço Europeu de Ensino Superior.

Mas a implementação deste processo tem mexido igualmente com os esquemas mentais e representações inculcados nos agentes de todo o sistema de ensino (e onde cada vez mais deixa de haver espaço para agidos!) e convida à modificação de práticas de ensino e de aprendizagem enraizadas de décadas.

Este é o contexto de funcionamento pedagógico que aguarda atualmente cada estudante que ingressa no Ensino Superior e que acaba por configurar, do ponto de vista psicológico, um importante processo de transição de vida (Schlossberg, Waters, & Goodman, 1995; Chickering & Schlossberg, 1995) de natureza ecológica, académica e desenvolvimental (Pinheiro, 2003, 2004). Esta *época especial* (Pinheiro, 2003) convida-o a

aceitar ativamente um considerável desafio relativamente às vivências e práticas anteriores no Ensino Secundário: efetuar importantes mudanças no âmbito das relações interpessoais (incluindo o relacionamento com novos professores e colegas), das rotinas no seu dia-a-dia (incluindo as académicas de trabalho autónomo, de aprendizagem ativa, de gestão do tempo e das tarefas), dos papéis sociais (incluindo o de estudante autorregulado e responsável) e das próprias conceções acerca de si e do mundo que o rodeia (incluindo a sua autoestima e autoconceito académico e as expetativas de controlo em relação à vida académica e social).

Inspirados nos princípios da aprendizagem experiencial, e num exercício de focalização progressiva nas *boas práticas* no ensino, Arthur W. Chickering e Zelda F. Gamson, formularam sete princípios (*Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*) (1991, 1999) destinados a desafiar os docentes do ensino superior a inovarem as suas estratégias de ensino e, dessa forma, facilitarem os processos de socialização e aprendizagem dos estudantes abreviando o período de adaptação aos tempos de mudança e transição vivido pelo estudante do ensino superior. De acordo com esta versão de 1987 dos *sete princípios* (formulada em plena reforma do ensino superior americano), *uma boa prática pedagógica no ensino superior* (1) estimula o contacto estudante-professor ou 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 expetativas elevadas, e (7) respeita os diversos talentos / capacidades e modos de aprendizagem.

De reconhecida atualidade, 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 administradores e outros responsáveis por serviços sociais e académicos das instituições e ensino superior (Heller, 1989; Chickering & Gamson, 1991; Chickering, Gamson, & Barsi, 1989).

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 de uma versão de auto-relato. 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. Posteriormente, num segundo estudo, Pinheiro (2008) procedeu à inclusão de uma nova boa prática, “gerir recursos”, cuja operacionalização (em duas dimensões, uma de gestão de recursos pessoais e sociais e outra de gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas) decorreu do modelo da transição de Schlossberg e colaboradores (1995).

De acordo com o modelo dos 4S's (como também é conhecido o modelo de Schlossberg e colaboradores), são quatro os *recursos* que influenciam a capacidade individual de lidar com os desafios académicos e a construção de respostas às mudanças e transições que se operam na vida de estudante (Chickering e Schlossberg, 1995) ou, caso contrário, isto é, caso se configurem como *fragilidades* podem ser impeditivos da produção dessas respostas adaptativas, afetando o ajustamento académico, pessoal e social, no que diz respeito às boas práticas dos estudantes.

Estes recursos são, por isso, igualmente entendidos como facilitadores das boas práticas dos estudantes: a situação (*situation*), o suporte social (*social support*), o *Self*, e as estratégias (*strategies*). Os dois primeiros tipos de recursos (situação e suporte social) são predominantemente externos e interpessoais e os dois segundos predominantemente internos ou intrapessoais (*Self* e estratégias) (Pinheiro, 2003, 2008).

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.

Ora, neste processo de mudança de 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. 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 apenas três anos letivos, 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, 2010).

Num espaço europeu de Ensino Superior, de apelo constante à mobilidade dos estudantes, outras questões se levantam: Serão as boas práticas entendidas do mesmo modo em diferentes países? Poderemos falar de boas práticas relacionadas com a aprendizagem que sejam universais? Perceber como diferentes comunidades de estudantes procedem à valoração das distintas práticas associadas à sua aprendizagem podem ser objetivos de investigação atualmente muito pertinentes.

Objetivos

Nos tempos atuais, praticamente todas as instituições do ensino superior em Portugal têm uma ligação formalizada com outra congénere de Espanha. Estabelecem-se ações de formação conjunta e programas promotores de intercâmbio e de mobilidade para professores e estudantes de ambos os países. No seguimento do estudo intercultural anteriormente realizado, comparativo das práticas académicas de estudantes portugueses e brasileiros (Gonzaga, Mascarenhas e Pinheiro, 2009), o estudo que a seguir apresentamos tem como objetivo avaliar as boas práticas relacionadas com a aprendizagem de estudantes de Portugal e de Espanha através do Inventário de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior

(Chickering & Schlossberg, 1995; através da versão portuguesa de Pinheiro (2007, 2008); e da sua versão, ainda experimental, traduzida para castelhano pela presente equipa de autores.

Método

Participantes

Na realização deste estudo foi utilizada uma amostra de 610 estudantes do ensino superior, sendo 350 (57,4%) do sexo feminino e 260 (42,6%) do sexo masculino, e com idades compreendidas entre os 18 e os 55 anos (média de $20,69 \pm 3,43$ anos).

Quadro 1- *Descritivos da amostra em função do país de origem*

	Idade					Sexo			
	N	Média	DP	Mín.	Máx.	Feminino		Masculino	
	N	Média	DP	Mín.	Máx.	N	%	N	%
Portugal	324	21.20	3.53	18	55	218	67.3%	106	32.7%
Espanha	286	20.10	3.22	18	48	132	46.2%	154	53.8%

Todos frequentam o grau de licenciatura em Portugal (53,1%) e em Espanha (46,9%), matriculados em nove cursos das áreas das Ciências Humanas e Sociais (Psicologia: 8,0%; Ciências da Educação: 21,3%) e Ciências Sociais Aplicadas (Educação Primária: 20,0%; Educação Social: 10,5%; Ciências da Atividade Física e Desporto: 16,4%; Psicologia do Desporto e do Exercício: 12,0%; Gestão de Organizações Desportivas: 5,7%; Treino Desportivo: 2,1%; Desporto de Natureza e Turismo Ativo: 2,0%; Condição Física e Saúde no Desporto: 2,0%).

Instrumentos

As versões (em português e castelhano) do(s) Inventário(s) de Boas Práticas dos Estudantes no Ensino Superior (IBPEES)² utilizadas neste estudo são compostas por um total de 63 itens e apresentam 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: 7 boas práticas (49 itens) operacionalizadas por Chickering e Schlossberg, em 1995, a partir dos *Seven Principles for a Good Practice* propostos por Chickering e Gamson (1991) e Chickering, Gamson, e Barsi (1989) e 2 áreas de gestão de recursos (14 itens) que resultaram do já referido estudo de Pinheiro (2008): interagir com os professores, trabalhar cooperativamente com os colegas, aprender ativamente, 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 e gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas. No IBPEES quanto maior a pontuação obtida mais frequentes são as boas práticas dos estudantes. Estes inventários possuem ainda a vantagem da obtenção empírica e imediata de um *perfil de boas práticas* em virtude das 9 dimensões avaliadas possuírem o mesmo número de itens (7 cada) e não haver itens a inverter. Esta utilidade aplica-se a fins quer de investigação quer de intervenção, possibilitando a perceção imediata dos pontos fortes e fracos no que diz respeito às *boas práticas* de cada estudante.

Procedimentos

O questionário foi administrado¹ no decurso dos anos letivos de 2010, 2011 e 2012, e aleatoriamente aos estudantes do ensino superior que participaram voluntariamente em Portugal e em Espanha. Os participantes foram informados dos objetivos 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 PASW *Statistics*, versão 18.0 para Windows. Na prossecução dos objetivos deste estudo procedeu-se ao cálculo das médias dos grupos nas respetivas dimensões estudadas e avaliou-se a significância estatística da diferença de médias através de uma ANOVA. Procedeu-se ainda à análise de algumas características psicométricas do IBPEES, recorrendo, para cada dimensão, à determinação dos respetivos valores de alfa de Cronbach e cálculos que lhe estão associados.

Resultados

No Quadro 2 são apresentados os índices de consistência interna de cada dimensão e o item que melhor correlaciona com a medida geral da respetiva dimensão. Os valores de alfa variaram entre 0,716 (trabalho cooperativo com os colegas) e 0,847 (gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas) e apenas um e o mesmo item em ambas as versões (Item 21: *Faço os meus registos escritos ou gravados das aulas e depois revejo-os*) apresentou uma correlação com a respetiva subescala inferior a 0,50 (0,494, na versão portuguesa; e 0,491 na versão em castelhano) (ambos acima do 0,30 que serve de referência; Cronbach, 1984; Reckhase, 1984), sendo portanto e inequivocamente 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 total da respetiva dimensão (n=610)

<i>SubEscala</i>	<i>Item</i>	<i>Correlação Item-Total</i>
Interagir com os Professores (7 itens: $\alpha = 0.784$; $\alpha = 0.810$, versão PT; $\alpha = 0.771$, versão ES)		
	4. <i>Falo com os professores fora da sala de aula acerca das disciplinas, matérias e outros assuntos.</i>	0.768 (PT)
	4. <i>Hablo con mis profesores, fuera del aula, acerca de las asignaturas, de sus contenidos y de otros asuntos.</i>	0.698 (ES)
Trabalho cooperativo com os colegas (7 itens: $\alpha = 0.716$; $\alpha = 0.750$, versão PT; $\alpha = 0.693$, versão ES)		
	12. <i>Discuto assuntos com colegas que possuem passados e pontos de vista diferentes dos meus.</i>	0.703 (PT)
	13. <i>Cuando domino una materia, me ofrezco para resolver dudas y facilitar información a mis compañeros.</i>	0.689 (ES)
Aprender ativamente (7 itens: $\alpha = 0.751$; $\alpha = 0.770$, versão PT; $\alpha = 0.745$, versão ES)		
	19. <i>Discuto com os meus colegas e professores as questões que resultam das minhas leituras e das aulas.</i>	0.782 (PT)
	18. <i>Busco experiencias en mi vida que complementen mi aprendizaje en las asignaturas de la carrera.</i>	0.715 (ES)
Procurar feedback (7 itens: $\alpha = 0.766$; $\alpha = 0.781$, versão PT; $\alpha = 0.762$, versão ES)		
	24. <i>Reformulo os meus trabalhos e procuro o feedback dos professores para o fazer.</i>	0.706 (PT)
	24. <i>Modifico mis trabajos, cuando es preciso, y busco el feedback de mis profesores para hacerlo.</i>	0.734 (ES)
Otimizar o tempo nas tarefas (7 itens: $\alpha = 0.744$; $\alpha = 0.695$, versão PT; $\alpha = 0.759$, versão ES)		
	30. <i>Corrijo e revejo os meus trabalhos antes de entregar aos professores.</i>	0.658 (PT)
	33. <i>Asisto a las clases.</i>	0.700 (ES)
Manter as expetativas positivas (7 itens: $\alpha = 0.749$; $\alpha = 0.756$, versão PT; $\alpha = 0.730$, versão ES)		
	36. <i>Estabeleço objetivos pessoais para as aprendizagens a realizar em cada uma das</i>	0.714 (PT)

<i>disciplinas.</i>	
41. <i>Procuro dar lo mejor de mi en mis asignaturas.</i>	0.679 (ES)
Respeitar diferentes capacidades, backgrounds e formas de aprendizagem (7 itens: $\alpha = 0.797$; $\alpha = 0.765$, versão PT; $\alpha = 0.816$, versão ES)	
47. <i>Apoio os professores que, nas disciplinas, acolhem os contributos e interesses de grupos de alunos sub-representados.</i>	0.727 (PT)
49. <i>Estoy dispuesto a tener en cuenta ideas distintas de las mías.</i>	0.749 (ES)
Gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas (7 itens: $\alpha = 0.847$; $\alpha = 0.808$, versão PT; $\alpha = 0.854$, versão ES)	
54. <i>Mostro aos meus professores e colegas o que há de melhor em mim.</i>	0.743 (PT)
55. <i>Trabajo duro para conseguir mis objetivos académicos.</i>	0.778 (ES)
Gestão de recursos pessoais e sociais (7 itens: $\alpha = 0.830$; $\alpha = 0.809$, versão PT; $\alpha = 0.829$, versão ES)	
60. <i>Sou otimista em relação aos meus desempenhos académicos.</i>	0.752 (PT)
59. <i>Me enfrento bien a los cambios e imprevistos que afectan a mi vida académica.</i>	0.756 (ES)

No cumprimento do objetivo principal deste trabalho, propomo-nos agora dar resposta à pergunta formulada pelo título deste nosso trabalho: em que diferem as boas práticas académicas dos estudantes portugueses e espanhóis?

Quadro 3- Média, desvio-padrão, valores mínimo e máximo da subamostra portuguesa e da subamostra espanhola

<i>Subescala</i>	Portugal (n=324)				Espanha (n=286)			
	M	DP	Mín.	Máx.	M	DP	Mín.	Máx.
Interagir com os professores	20.67	4.17	8	35	19.62	4.65	9	35
Trabalho cooperativo com os colegas	26.14	3.75	11	35	26.50	3.96	14	35
Aprender ativamente	23.07	3.79	9	34	22.45	4.38	11	35
Procurar <i>feedback</i>	23.72	3.83	11	33	23.93	4.60	11	35
Otimizar o tempo nas tarefas	26.72	3.71	15	35	28.65	4.36	12	35
Manter as expetativas positivas	24.45	3.68	8	35	26.17	4.17	12	35
Respeitar diferentes capacidades, backgrounds e formas de aprendizagem	27.14	3.83	12	35	28.47	4.72	11	35
Gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas	26.30	3.69	15	35	28.90	4.47	10	35
Gestão de recursos pessoais e sociais	25.29	3.59	16	35	27.29	4.51	11	35

Da análise dos dados apurados constatam-se diferenças entre os estilos de boas práticas nos grupos de Portugal e de Espanha em dois terços das dimensões que caracterizam o instrumento: interagir com os professores, otimização 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 relativas ao trabalho cooperativo, à aprendizagem ativa e na procura de *feedback* (cf. Quadro 4).

Quadro 4- ANOVA Comparação de médias dos dois grupos (Portugal e Espanha) (n=610)

	F	df	p
Interagir com os Professores	8.651	1	.003
Trabalho cooperativo com os colegas	1.358	1	.244
Aprender ativamente	3.474	1	.063
Procurar <i>feedback</i>	.369	1	.544
Otimizar o tempo nas tarefas	35.115	1	.000
Manter as expectativas positivas	29.313	1	.000
Respeitar diferentes capacidades, <i>backgrounds</i> e formas de aprendizagem	14.737	1	.000
Gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas	61.521	1	.000
Gestão de recursos pessoais e sociais	37.119	1	.000

Da análise comparativa efetuada a partir das médias das pontuações obtidas salientamos que o grupo de estudantes espanhóis leva vantagem sobre os portugueses em quase todas as dimensões em que diferem significativamente. A exceção verifica-se ao nível da boa prática de procurar o contacto interativo com os professores: os estudantes portugueses afirmam fazê-lo mais frequentemente.

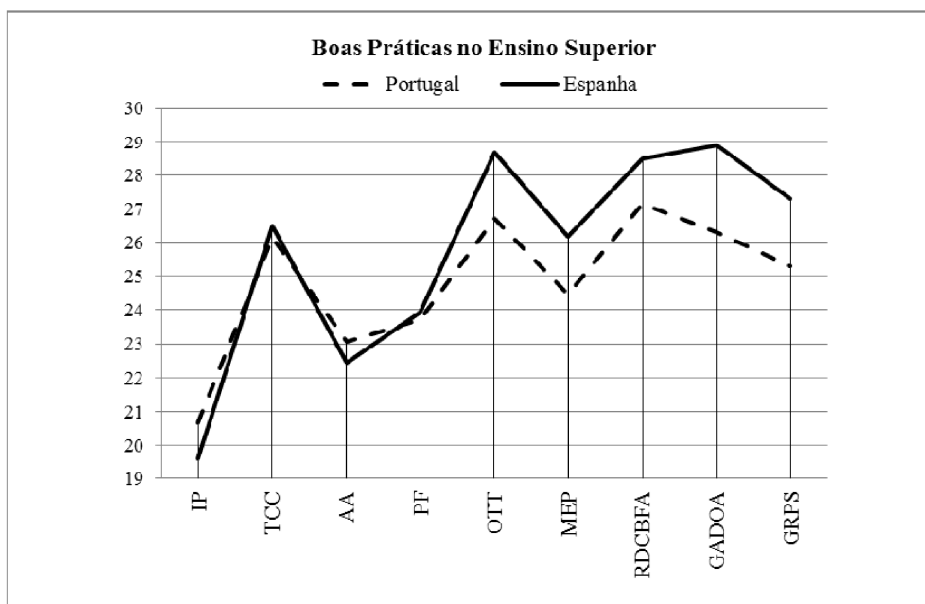


Gráfico 1- Boas práticas no ensino superior: comparação Portugal - Espanha

Especificamente, a partir da representação gráfica dos valores médios amostrais obtidos, podemos ver que as boas práticas menos pontuadas entre os estudantes portugueses e espanhóis são as de interação com os professores, aprender ativamente, pedir *feedback* e manter as expectativas positivas (posições *down* 1 a 4). As boas práticas que parecem constituir pontos mais fortes dos participantes (posições *top* 7 a 9) no *ranking* crescente são as que se referem ao respeito pelas diferentes capacidades e *backgrounds* (a boa prática *top* no *ranking* português), a organização do tempo nas tarefas e a gestão do ambiente, desafios e oportunidades académicas (a boa prática *top* no *ranking* espanhol). A meio do *ranking* (posições 5 e 6) encontram-se o trabalho cooperativo com os colegas e a gestão de recursos pessoais e sociais (cf. Quadro 3 e Gráfico 1).

De notar ainda que todos os valores médios, à exceção da interação com os professores se situam acima do valor intermédio possível de obter em cada boa prática (21 pontos), mas distanciando-se do valor mais elevado possível (35 pontos), embora esse valor máximo seja atingido por alguns participantes das duas amostras.

Conclusões

Podemos começar por afirmar que a realização de estudos comparativos de natureza transcultural destinados a perceber como diferentes comunidades de estudantes procedem à valoração das distintas práticas associadas à sua aprendizagem faz sentido tanto para afirmar as diferenças como as semelhanças. Ora esta avaliação comparativa não seria possível sem a oportuna existência das versões portuguesa e espanhola dos IBPEES, que mais uma vez, pelas suas características psicométricas satisfatórias, se revelaram confiáveis como ferramenta quer de despiste de comportamentos e atitudes positivas e negativas em relação às pressões, exigências e desafios académicos, quer como ferramenta útil para a orientação e aconselhamento no ensino superior.

Tendo-nos proposto identificar em que diferem as boas práticas académicas dos estudantes portugueses e espanhóis, poderemos começar por dizer que essas diferenças existem e revelam-se nos traçados do perfil de boas práticas associadas à aprendizagem, nos quais é possível visualizar pontos fortes e fragilidades para ambas as amostras. Contudo, e de uma forma geral, podemos dizer que os traçados se acompanham e que a curva de ambos os perfis parece adotar, na maioria das dimensões em análise, o mesmo padrão global, isto é, aquilo que parece ser um recurso para um grupo é-o igualmente para o outro. O mesmo raciocínio se aplica às fragilidades. Os *rankings* crescentes das médias das medidas obtidas em cada nacionalidade evidenciam claramente que estamos perante hierarquias semelhantes, quer nos lugares *top* quer nos *down*. Na sua globalidade, estes resultados parecem sugerir um processo de adaptação bastante coerente da subamostra espanhola à versão do instrumento em castelhano e um bom indicador de que as escalas medem “o mesmo” em ambos os contextos culturais e, por isso, as diferenças encontradas poderão ser atribuídas a formas distintas de conduzir o processo de aprendizagem.

Registando-se a tendência para haver diferenças significativas nas boas práticas associadas à aprendizagem favoráveis aos estudantes espanhóis (como é o caso de manter as expectativas positivas, gerir recursos pessoais e sociais, respeitar diferentes *backgrounds*, organizar o tempo e as tarefas e gerir o ambiente e os recursos académicos) a exceção vai para a boa prática da interação com os professores, cuja diferença significativa é favorável aos estudantes portugueses.

Em particular, no tocante à amostra portuguesa, os resultados não nos surpreendem na medida em que replicam os obtidos em estudos anteriores (Pinheiro, 2007, 2008, 2010; Gonzaga, Mascarenhas e Pinheiro, 2009). De facto, a boa prática de interação com os professores reafirma-se como a maior fragilidade pedagógica não apenas nos estudantes portugueses mas em ambos os grupos, 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. Estes resultados permitem-nos sugerir que a relação professor-aluno nesta amostra traduz-se em menores níveis de proximidade e interação formal e informal.

Ora, lembrando que a qualidade dos relacionamentos com os professores é avaliada dentro e fora da sala de aula e assumida como um importante fator de motivação e envolvimento (Pinheiro, 2010), não manter contacto frequente com os professores dificultará a obtenção do seu apoio no processo de ensino-aprendizagem.

Se juntarmos a esta dificuldade as relacionadas com o aprender ativamente e o procurar *feedback* junto dos professores temos reunidos fortes argumentos para emitir um sinal de alarme com vista à sensibilização dos nossos alunos para o que pode representar para

eles um verdadeiro problema: a dificuldade em construir ativa, crítica e autonomamente as suas aprendizagens.

Referências

- Chickering, A. W., & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *AAHE Bulletin*, 39(7), 3-7.
- Chickering, A. W., Gamson, Z. F., & 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., Mascarenhas, S., & Pinheiro, M.R. (2009). Avaliação das Boas Práticas de Universitários Brasileiros e Portugueses a partir do IBPEES. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: CIED - Universidade do Minho. ISBN: 978-972-8746-71-1.
- Gonzaga, L., Gozalo, M., & Pinheiro, M.R. (2011, 25 a 27 de Julho). Boas Práticas dos Estudantes do Ensino Superior. Estudo comparativo entre Portugal e Espanha. *Comunicação ao VIII Congresso Iberoamericano / XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- 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.
- Pinheiro, M.R. (Maio, 2010). *Princípios e desafios para boas práticas dos estudantes no ensino superior: uma proposta de operacionalização*. Atas do I Congresso RESAPES (CD ROM), (pp. 219-232). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- 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.

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

² A utilização parcial ou total do IBPEES e a respectiva Folha de Auto-Registo devem ser solicitadas a Maria do Rosário Pinheiro (email: pinheiro@fpce.uc.pt), ou para o Gabinete de Apoio ao Estudante da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Rua do Colégio Novo, Apartado 6153, 2001-802 Coimbra. A versão em castelhano deverá ser solicitada a Margarita Gozalo Delgado (email: mgozalo@unex.es), Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, Universidad de Extremadura, Cáceres, España.