

in NICO, B. (2001) "A adaptação do(a) estudante à Universidade: porque não também o contrário?". in Bruno Sousa et al (Orgs.). *III Simpósio «Pedagogia na Universidade»*. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa.

A ADAPTAÇÃO DO(A) ESTUDANTE À UNIVERSIDADE: PORQUE NÃO TAMBÉM O CONTRÁRIO

JOSÉ BRAVO NICO

Departamento de Pedagogia e Educação

Universidade de Évora

1. A Universidade como espaço e tempo de vida

Agora, tal como no passado, mais do que se assumir como um local onde se ensina, se avalia ou se certifica o conhecimento, a Universidade é um sítio onde se estuda, se aprende, se cria e se critica saber ao mais alto nível (Queiró, 1995:16; Kelly, 1993:127). Distinguindo-se das restantes instituições onde se aprende, pelo facto de se caracterizar por ser uma comunidade de adultos, científica e pedagogicamente desigual, mas, socialmente, tendente a uma igualdade entre quem aprende e ensina (Perkin, 1970: 234), a Universidade, "*só o será em plenitude se for cultural ou formativa, se for técnica, se for científica e se ligar ao meio social e simultaneamente deixar que este participe na sua própria vida*" (Miller Guerra, 1970, cit. por Arroeteia, 1996: 12).

É baseados nesta concepção cultural de Universidade que nos encontramos. Na realidade, a Universidade, enquanto instituição, não se esgota nas suas duas vertentes tradicionais de investigação e ensino. Hoje, mais do que nunca, as Universidades assumem-se com um espaço e um tempo de vida, para muitos indivíduos, durante um período considerável das suas existências. Se partirmos do pressuposto que é na qualidade da frequência universitária que, muitas vezes, o indivíduo alicerça os seus projectos vitais, então facilmente concluiremos que, presentemente, a Universidade deverá assumir uma nova dimensão: a da vida.

Esta necessidade de promover uma reflexão séria sobre as funções actuais da Universidade é uma questão de extraordinária importância. A passagem do sistema universitário, de uma dimensão mais fechada e isolada da realidade exterior, para uma dimensão mais aberta e permeável às circunstâncias sociais em que a Universidade se encontra mergulhada, acarreta, inevitavelmente, o questionamento, não só sobre o seu próprio funcionamento, como também sobre as suas responsabilidades sociais e as suas funções presentes e futuras (Tavares, Santiago & Lencastre, 1999: 107). Nunca, como hoje, esta reflexão se apresentou tão necessária. As velhas questões da

teoria curricular - *para onde, o quê, como e com quem* - são hoje tão actuais na Universidade, quanto a necessidade desta repensar o seu próprio currículo, continuando a assegurar-lhe a sua missão de disponibilizar, às novas gerações, a herança cultural da humanidade e conferindo-lhe uma maior capacidade osmótica com a vida. Assim sendo, o currículo universitário deverá ser cada vez mais significativo para o percurso académico, profissional e pessoal de cada indivíduo e encerrar no seu seio respostas para as necessidades, expectativas e projectos de cada estudante. Só assim a pessoa que habita em cada um(a) dos(as) estudantes encontrará uma resposta, pessoalmente satisfatória, para a sempre renovada questão crítica do currículo: *para quê?*

2. O crescimento...

Um dos maiores problemas com que se têm debatido as universidades, particularmente as mais antigas, resultou do aumento da sua população e da ausência do, necessário e simultâneo, aumento proporcional dos meios físicos e humanos para a investigação, a leccionação e o apoio pedagógico aos estudantes (Arroteia, 1996: 87).

Por outro lado, a diversidade de interesses e a falta de informação - por parte dos novos segmentos universitários, principalmente o estudantil - acerca do papel de cada indivíduo na construção do processo de participação na instituição universitária, tem concorrido para uma visão fragmentária da própria instituição (Solino & Alloufa, 1999: 366). Não sendo uma instituição democrática - porque a produção do conhecimento nunca foi e nunca será um processo democrático, mas sim baseado no mérito e na capacidade de cada indivíduo -, a Universidade tem, entretanto, tentado aperfeiçoar os mecanismos de acesso, de organização e da participação nos processos institucionais de decisão e gestão académicos. Não tem sido, no entanto, um exercício fácil, atendendo a que a organização universitária tradicional não dispunha de meios adequados para regular, em permanência, a sua acção em função das necessidades do contexto ambiental (Chevrolet, 1975: 36).

O aperfeiçoamento das estruturas organizacionais, em algumas instituições, tem passado por uma crescente diversificação interna, uma abertura disciplinar máxima, uma complexificação administrativa dos modos de gestão e o surgimento de preocupações pedagógicas diferenciadas (Charle e Verger, 1994: 124), no sentido da Universidade encontrar uma resposta adequada aos crescentes desafios que lhe são colocados, tentando relegitimar-se internamente, através da sua eficiência produtiva e não através dos valores exteriores à sua natureza institucional (Canotilho, 1989: 164). Uma estratégia assente numa clara aposta na autonomia científica e pedagógica, que, de acordo com Queiró (1995: 34), são as verdadeiras autonomias da Universidade.

3. O novo público ...

Do estudante **investidor**, arquétipo de um modelo de Universidade - explicado através das teorias que defendiam o acesso e a frequência do ensino universitário como um investimento produtivo, conscientemente assumido pelos(as) estudantes e pelas respectivas famílias e cujo retorno ocorreria nas dimensões profissional e social -, parece estar a suceder o **estudante consumidor**, paradigma de uma representação de Universidade assente no pressuposto de que o retorno, suscitado pela sua frequência, deve ser imediato e reflectido em dimensões da vida até aqui ausentes das preocupações académicas: a satisfação pessoal, o conforto académico (Nico, 1998; 1999) e a felicidade (Snyders, 1993). Hoje parece escolher-se uma determinada Universidade, não tanto em função do futuro, mas mais em função do presente, numa plataforma decisional bem mais emocional que racional, em que o indivíduo assume o período de frequência universitária como um tempo de trabalho e, simultaneamente, de vida. As instituições, por sua vez, começam, lentamente, a encarar os seus actuais e futuros(as) estudantes, não só como indivíduos a formar, mas como pessoas globais (Elwood, 1992, cit. por Lima, 1997: 203) começando a perceber que, em cada estudante, reside uma pessoa (Patrício, 1997: 23) com características e necessidades específicas, que vão para lá das condicionantes académicas.

Esta profunda alteração de paradigmas, traduzida na substituição da prioridade do investimento futuro para uma preocupação com a satisfação imediata, por parte de uma larga faixa daqueles que, hoje, acedem à Universidade, tem, obviamente, uma marca indelével de uma certa perspectiva economicista do papel da instituição universitária. Tal como nos refere Griffin (1997, cit. por Barnett e Griffin, 1997: 5), o(a) estudante é um consumidor individual, que consome educação como qualquer outro produto e, tal como em qualquer outra situação de consumo, pode aceitar ou rejeitar o produto que lhe é proposto, não restando à Universidade, que lhe disponibiliza o produto educativo, comportar-se como se "o cliente tem sempre razão".

4. Uma nova prioridade: o sucesso do processo de transição

Face à redução já visível da sua base de recrutamento, à alteração das principais características e motivações daqueles que a ela acedem, a Universidade está numa charneira decisional extremamente delicada. Por um lado, existe já uma fortíssima concorrência entre as diferentes instituições, no sentido de assegurarem um determinado número de efectivos, que lhes permita manter estáveis os níveis de financiamento. Por outro lado, para assegurar a sua sobrevivência neste competitivo mercado educativo, as universidades terão de encontrar um ponto de equilíbrio entre a sua função ancestral de produção e disseminação da cultura e as novas exigências de quem exige uma aprendizagem de qualidade, num ambiente estimulante e agradável. Este ambiente começa a construir-se logo no início da "caminhada académica": na transição entre o ensino secundário e o ensino superior universitário.

O acesso à Universidade é, para a maioria dos jovens, uma das transições mais importante das suas vidas. Muitas serão as decisões que irão tomar e muitos serão os acontecimentos que irão viver, num curto período de tempo. Grande parte do que será o futuro pessoal, profissional e académico de cada indivíduo será, em grande parte, determinado pela quantidade e qualidade das situações que se viverão no período de transição.

Os períodos de transição representam sempre, qualquer que seja o momento do ciclo vital dos indivíduos em que ocorram, situações de desequilíbrio e de alguma ansiedade. As transições que ocorrem nos percursos académicos dos indivíduos não só revelam as mesmas características das restantes, como apresentam uma maior intensidade nos respectivos efeitos, uma vez que, normalmente, acontecem em períodos iniciais dos ciclos vitais, nos quais, o desenvolvimento e a experiência de vida terão um pequeno efeito de amortecimento, face aos desequilíbrios e angústias que essas mudanças geram.

De todas as transições que os(as) estudantes experimentam, no âmbito dos respectivos ciclos académicos, uma das mais procuradas - e, muitas vezes, mais difícil de superar - é a que ocorre entre o ensino secundário e a Universidade. Uma transição que, frequentes vezes, induz no(a) estudante uma mudança quase radical na sua vida, uma vez que:

A frequência da Universidade obriga-o a redimensionar os seus espaços de trabalho e de lazer, a fazer uma nova gestão do tempo que requer o exercício de uma autonomia para o qual muitas vezes se não sente preparado, a adaptar-se a uma nova instituição com a sua carga simbólica de regras e interditos mais implícitos do que explícitos, a métodos diferentes de ensino e de avaliação, a novos esquemas relacionais". (Estrela, M. T. et al., 1999: 59).

A transição entre o ensino secundário e a Universidade, que representa uma importante descontinuidade, relativamente às anteriores experiências académicas (Tavares, Santiago & Lencastre, 1999), é um dos mais importantes pontos de bifurcação académicos, nos percursos educativos dos(as) estudantes portugueses(as) (Gago, 1994; Nico, 1995a; Paixão, 1997), sendo os outros dois pontos identificados, por estes autores, a transição do ensino básico (9º ano de escolaridade) para o ensino secundário (10º ano de escolaridade) e a transição entre o 11º e o 12º anos de escolaridade. De facto, o acesso à Universidade representa, para a esmagadora maioria dos(as) estudantes portugueses(as), a realização plena de um dos mais importantes projectos pessoais e familiares.

No entanto, no panorama do ensino superior universitário português, as questões relacionadas com a transição dos(as) estudantes do ensino secundário para a Universidade, só muito recentemente começaram a ser objecto de investigação da comunidade científica e de preocupação, para os responsáveis políticos e institucionais. Porém, a comunidade científica e as instituições universitárias têm vindo a despertar para a realidade preocupante - que se traduz nas baixas taxas de aproveitamento registadas, que caracteriza a transição para a Universidade e

a qualidade das aprendizagens que aí ocorrem, durante os primeiros anos de estudo, tal como referem Tavares, Santiago e Lencastre (1999):

Há a convicção de que o insucesso é um problema individual, social e organizacional bastante grave, nomeadamente nos primeiros anos curriculares (...). Em grande parte, a qualidade do percurso académico do aluno pode ser determinada pelas características das suas experiências iniciais de aprendizagem, nesta fase. Para além disso, é possível que esta situação também possa influenciar negativamente a qualidade da sua inserção profissional e do envolvimento futuro em processos de aprendizagem ao longo da vida. (p. 109).

Se é certo que de um bom início na Universidade pode nascer uma caminhada académica produtiva e confortável, será de todo o interesse que as instituições reflectam seriamente sobre esta realidade, no pressuposto assente de que toda a energia, tempo e dinheiro investidos no conhecimento rigoroso e objectivo deste objecto de estudo serão largamente recompensadores, não só para a instituição, como, principalmente, para os seus estudantes.

Uma transição representa sempre uma mudança de um estágio da vida para outro (Repetto, 1997) assumindo-se como um evento discreto ou uma série contínua de acontecimentos (Pereira, 1997). Este(s) acontecimento(s) exige(m) reorganizações pessoais e relacionais, num conjunto de mudanças de que resultam novas imagens de si próprio e novas redes de relacionamento e de comportamento (Espírito Santo, 1997) e a necessidade de se desenvolverem novos objectivos (Zirkel & Cantor, 1990, cit. por Paixão, 1997). A transição entre o ensino secundário e o ensino universitário assume-se como um período charneira (Duru-Bellat, 1989: 59), no qual podem ocorrer uma série de rupturas brutais - que acontecerão, em alguns casos, em concomitância cronológica com algumas tarefas do desenvolvimento do jovem adulto - às quais os(as) estudantes se adaptarão melhor ou pior (Coulon, 1997).

Os processos de entrada na Universidade são, muitas vezes, bastante complexos (Oberti, 1995: 53), envolvendo, para alguns estudantes, um autêntico *choque cultural* (Douvan, 1981, cit. por Chickering, 1981: 196) e alguma infelicidade (Santos, 1991: 34) e potenciando aquilo a que Chickering e Reisser (1993: 238) denominam de *perspectiva do desenvolvimento urbano do(a) estudante*. Segundo este modelo de desenvolvimento do(a) estudante, a incorporação do novo repertório axiológico, comportamental e relacional, pressupõe o questionamento e, por vezes, a *demolição* do anterior, com todas as consequências pessoais e sociais, que esse tipo de percurso pessoal e institucional pode originar.

As mudanças a nível familiar, pessoal, económico e relacional (Pereira, 1997), bem como as alterações que se vivem nas dimensões pedagógica e periescolar (Nico, 1995a), podem fazer surgir fenómenos de ansiedade ou de perturbação comportamental, bem como a necessidade, por parte dos(as) estudantes, de serem concebidas e implementadas novas estratégias de relacionamento e de comportamento

(Coulon, 1997; Campos, 1993, cit. por Espírito Santo, 1997), que lhes permitam lidar eficazmente com a nova realidade.

Como refere Zarka (1977), a entrada na Universidade pode provocar efeitos positivos, como a confirmação de uma orientação prévia ou uma alteração de orientação, como também pode originar consequências perversas, como a incerteza - ou, como afirma Mainier (1999), uma desorientação - a abundância de ilusões não concretizáveis ou, em último caso, a ausência de ilusões. Em qualquer das situações, é importante que as instituições universitárias tenham presente que os seus estudantes debutantes se encontram num momento delicado das suas vidas e, muitos(as) deles(as), vivem momentos algo difíceis, que resultam da dificuldade experimentada em lidar com uma situação de transição extremamente dinâmica, em que não se dominam grande parte dos factores que concorrem para a mudança e onde, por vezes, existe uma luta vital entre aquilo que o(a) estudante é e aquilo que desejaria ser. Muitas vezes, verificam-se situações de grande angústia e, de alguma forma, incapacitantes, quando o indivíduo se encontra num momento vital em que não sabe o que quer ser, ou quando começa a tomar consciência de que, provavelmente, está a começar a ser aquilo que nunca quis ser.

5. Momentos críticos da transição

Em todas as transições existe um período mais crítico - que, geralmente, corresponde ao período inicial de transição - e outros momentos menos difíceis, onde se notam resultados de alguma aprendizagem, entretanto realizada e onde se verificam já alguns sinais de adaptação às novas circunstâncias. A extensão do período mais crítico, nos processos de transição, dependerá de variáveis endógenas e exógenas aos próprios indivíduos. As características pessoais, bem como a quantidade e qualidade das experiências de vida, que cada um comporta, explicarão, em alguma medida, as respostas estratégicas que os indivíduos elaborarão para fazer face às mudanças, que vivem nos momentos de transição. Por outro lado, as condições ambientais, de natureza física, institucional e relacional, entre outras, poderão amplificar ou atenuar os factores que ajudam ou dificultam uma adequada transição.

Nalguns dos estudos compulsados sobre a transição que os indivíduos experimentam quando acedem à Universidade e que se referem explicitamente ao limite temporal do fenómeno, não existe consenso quanto ao limite superior do período mais crítico que é vivido pelos(as) estudantes. Enquanto para alguns autores, os primeiros dias parecem ser os momentos mais inquietantes, traumatizantes e desestabilizadores, onde o sentimento é o de uma *perpétua batalha* (Coulon, 1997: 104), outros preferem apontar a primeira semana, como o período de *sobrevivência ao impacto* (Pereira, 1997: 49). Levitz e Noel (1989) apontam a existência de um período crítico, entre as primeiras duas a seis semanas, enquanto que, em estudo que realizámos no mesmo contexto da presente comunicação (Nico, 1995a; 1995b), foram evidenciadas dificuldades ao longo de todo o primeiro

semestre lectivo, mas com maior incidência nos primeiros dois meses. Outros estudos mostram, no entanto, que o período crítico da transição se vai estendendo ao longo de todo o primeiro ano lectivo (Bigard, 1981; Duru-Bellat, 1989).

6. A dimensão institucional da transição

Ao entrar na Universidade, normalmente, o(a) estudante depara-se com uma instituição desconhecida, em alguns casos pouco acolhedora - particularmente nas instituições em que o número de estudantes é elevado - de escala bastante superior aquela a que estava habituado e com uma nova organização, na qual não conhece a maior parte das regras de funcionamento. Apesar da aprendizagem que, diariamente, vão efectuando, é normal, nos primeiros tempos de Universidade, que os(as) estudantes caloiros(as) se encontrem perdidos num ambiente extremamente vasto. Eventualmente, uma das primeiras preocupações dos indivíduos, nestas circunstâncias, consistirá em saber o que se é face ao conjunto (Coulon, 1997).

A cultura da Universidade, sendo bastante diferente da cultura do ensino secundário - uma vez que não só os códigos utilizados são diferentes, como diversas são as formas de identificar e resolver os problemas (Coulon, 1997) com que os(as) estudantes se deparam -, faz com que os indivíduos encontrem alguma dificuldade em tornarem instrumentais as aprendizagens institucionais realizadas anteriormente à transição. Nestas condições, os primeiros tempos são um período onde se esboçam os primeiros itinerários e as primeiras lógicas de acção individual e institucional que, muitas vezes, são ancoradas numa informação escassa e contraditória.

A procura de referências é uma tarefa fundamental nos primeiros dias. O conhecimento das diferentes localizações geográficas dos espaços e serviços prioritários, a interiorização dos horários de funcionamento das diferentes áreas institucionais frequentadas, a percepção das regras básicas de funcionamento institucional e a preocupação com a compreensão da hierarquia do poder existente, ocupam grande parte do tempo aos estudantes, na fase inicial das suas carreiras académicas. Todas estas valências que acabámos de referir constituem, eventualmente, aquilo a que se poderia chamar o **sistema referencial básico do(a) estudante universitário(a) de primeiro ano**. A inexistência deste enquadramento referencial básico pode provocar uma situação de desorientação de tal modo perturbadora, que iniba outras dimensões do indivíduo, particularmente a sua capacidade e disponibilidade para aprender, bem como a sua capacidade de tomar decisões.

Concordamos inteiramente com Levitz e Noel (1989), quando estes referem que, durante o primeiro ano, a Universidade tem uma *janela de oportunidades* para estabelecer um forte e positivo relacionamento com o(a) caloiro(a). É, pois, fundamental que, durante o período de transição e adaptação, a instituição universitária promova uma adequada comunicação com os seus estudantes debutantes. Acreditamos que uma boa transição institucional, que reduza ao mínimo possível a descontinuidade existente entre os ensinamentos secundário e universitário será uma boa base para a construção de uma relação institucional entre o indivíduo e a Universidade,

que se quer longa e produtiva, para ambas as partes. Neste processo de transição, as instituições de ensino secundário terão também grandes responsabilidades, havendo todas as vantagens em promover um diálogo constante e aberto entre estes dois sistemas de ensino e respectivas instituições.

Referências bibliográficas

- Arroteia, J. (1996). *O Ensino Superior em Portugal*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
- Barnett, R. & Griffin, A. (1997). *The End of Knowledge in Higher Education*. London: Cassel.
- Bigard, A. (1981). La réussite en première année d'Université - Une analyse en segmentation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 10 (1), 69-82.
- Canotilho, J. (1989). Universidade: Algoritmos da Política, Referencial Constitucional e Liberalismo Universitário. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, 157-166
- Charle, C. e Verger, J. (1994). *Histoire des Universités*. Paris: PUF.
- Chevrolet, D. (1975). Les universités et l'éducation permanente ou le difficile survie des missions. *Éducation Permanente*, 27, 11.
- Chickering, A. et al. (1981). *The Modern American College*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Chickering, A. e Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Coulon, A. (1997). *Le Métier d'Étudiant - L'entrée dans la vie universitaire*. Paris: PUF.
- Duru-Bellat, M. (1989). Que faire des enquêtes sur la réussite à l'université. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, (18),1, 59-70.
- Espirito Santo, G. (1997). Transição entre o ensino secundário e o ensino superior. In *Actas da Conferência Internacional - A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 115-118
- Estrela, M.ª et al. (1999). Condições de vida e de trabalho académico do 'caloio' da Universidade de Lisboa. In M.ª Teresa Estrela et al. (Org.), *Ser Caloio na Universidade de Lisboa*. [versão provisória do relatório do Programa de Investigação Integrada da Universidade de Lisboa]. Lisboa: Universidade de Lisboa, 59-99.
- Gago, J. (Coord.) (1994). *Prospectiva do Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: ME/DPGF.
- Kelly, A. (1993). Education as a Field of Study in University: challenge, critique, dialogue, debate. *Journal of Education for Teaching*, (19), 2, 125-139.
- Levitz, R. e Noel, L. (1989). Connecting Students to Institutions: Key to Retention and Success. In M. Upcraft e J. Gardner (Eds.), *The Freshman Year Experience*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 65-81.
- Lima, M. (1997). Aconselhamento de carreira a estudantes do ensino superior. In *Actas da Conferência Internacional - A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa*. Coimbra: Universidade de Coimbra, 201-209.
- Mainier, E. (1999). Politiques individuelles et offres de formation à l'université. In A. Estrela & J. Ferreira (Org.), *Educação e Política - Actas do II Congresso Internacional da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 288-297.

- Nico, J. (1995a). *A Relação Pedagógica na Universidade: Ser-se caloiro*. [Dissertação apresentada à Universidade de Lisboa para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação]. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. (policopiada).
- Nico, J. (1995b). Contributo para o Estudo da Relação Pedagógica no Ensino Superior: Ser-se caloiro na Instituição Universitária. In A. Estrela e J. Ferreira (Org.), *A Escola, um objectivo de estudo - Actas do V Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, Lisboa: Universidade de Lisboa, 769-782.
- Nico, J. (1998). O conforto académico no ensino universitário como uma das dimensões da decisão curricular. In A. Estrela e J. Ferreira (Org.), *A Decisão em Educação - Actas do VIII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 488-496.
- Nico, J. (1999). Currículo e Conforto Académico na Universidade. In *Investigar e Formar em Educação - Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE, 349-354.
- Oberti, M. (1995). Les étudiants et leurs études. In O. Galland (Dir.). *Le monde des étudiants*. Paris: PUF, 23-54.
- Paixão, M. (1997). A organização futuro subjectivo e a construção de projectos no início. In Actas da Conferência Internacional A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior - Um desafio da Europa. Coimbra: Universidade de Coimbra, 140-149.
- Patrício, M. (1997). A Escola Cultural. In M. Patrício (Org.), *A Escola Cultural e os Valores*. Porto: Porto Editora, 21-36.
- Pereira, A. (1997). *Helping Students Cope: Peer Counselling in Higher Education*. [dissertação apresentada à University of Hull para a obtenção do grau de Doctor of Philosophy]. University of Hull (policopiado).
- Perkin, H. (1970). Rôle et Statut des Étudiants. In *Innovation dans l'Enseignement Supérieur. Les nouvelles universités au Royaume-Uni*. Paris: OCDE.
- Queiró, J. (1995). A Universidade Portuguesa - uma reflexão. Lisboa: Gradiva.
- Repetto, E. (1997). Transition to the world of labour. In Actas da Conferência Internacional - A Informação e a Orientação Profissional no Ensino Superior: Um desafio da Europa. Coimbra: Universidade de Coimbra, 89-99.
- Santos, M. (1991). *Os aprendizes de Pigmalão*. Lisboa: Instituto de Estudos para o Desenvolvimento.
- Snyders, G. (1993). *Heureux à l'Université*. Paris: Ed. Nathan.
- Solino, A. & Alloufa, J. (1999). Participação e democratização na universidade pública brasileira: um estudo de caso. In A. Estrela e J. Ferreira (Org.), *Educação e Política - Actas do II Congresso Internacional da AIPELF/AFIRSE*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 350-368.
- Tavares, J., Santiago, R. e Lencastre, L. (1999). Insucesso no 1º ano do ensino superior. In *Investigar e Formar em Educação - Actas do IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE, 107-128.
- Zarka, J. (1977). Investissements or illusions à l'entrée à l'université - Esquisse d'une théorie 'économique' des choix post scolaires. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*. (6), 4, 337-367.