

# ESTUDANTES NO PLURAL: UMA REFLEXÃO A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DOS ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO SOCIAL NOS PROCESSOS DE TRANSIÇÃO PARA O ENSINO SUPERIOR

## RESUMO

A entrada para o ensino superior faz parte dos projetos de vida de muitos jovens e constitui um importante momento de transição entre ciclos de escolarização. Face às mudanças políticas que têm provocado dinâmicas sociais e educativas com grande impacto na vida dos estudantes, torna-se fundamental pensar a forma como as instituições percebem e contribuem para a sua integração do ponto de vista psicossocial e académico: que tipos de diálogo estabelecem com os estudantes; que papel lhes é reservado e que mecanismos de escuta lhes são disponibilizados; que acompanhamentos estão disponíveis; que alterações introduzem nas suas rotinas institucionais de forma a adaptarem-se aos estudantes que recebem em cada ano letivo; que valorizações atribuem a práticas e rituais de sociabilidade.

Neste texto fazemos uma reflexão sobre as marcas desta(s) transição(s), tomando como referência as representações, motivações, vivências e percursos pessoais e académicos realizados pelos estudantes da Licenciatura em Educação Social (LES), na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto (ESE-IPP), em Portugal. As narrativas que são objeto de análise nesta reflexão foram extraídas dos dados produzidos no âmbito de um projeto que está a ser desenvolvido pelo Grupo de Apoio ao Trabalho Académico (GATA), a que os autores deste texto estão ligados.

## INTRODUÇÃO

Todos os anos a ESE-IPP recebe vários grupos de estudantes que, embora tenham escolhido os mesmos cursos, têm objetivos, experiências, percursos pessoais e de vida muito distintos. São pessoas que pertencem a diferentes grupos e classes sociais e que têm diferentes expectativas e representações sobre a sua integração numa instituição de ensino superior.

De acordo com essa heterogeneidade social e cultural, as experiências de transição para o ensino superior são vividas de formas diferentes, as quais refletem, necessariamente, a diversidade de representações, motivações, expectativas, desígnios e posturas dos estudantes. Com o objetivo de compreender e acompanhar os processos de transição dos estudantes que acedem à ESE-IPP, foi criado o projeto “Aprender a Aprender: Estudo sobre a integração e formação de estudantes no Ensino Superior Politécnico: Representações, expectativas e desafios”, a que os autores deste texto estão ligados. Este projeto, que está a ser desenvolvido no âmbito do Grupo de Apoio ao Trabalho Académico (GATA), da ESE-IPP, assume como fundamental a participação ativa e a implicação dos estudantes no processo de construção de conhecimento sobre as suas realidades e experiências, designadamente sobre as formas como vivenciam a transição para o ensino superior. O trabalho de recolha de dados realizado no âmbito daquele projeto (e que continua em curso) recorreu à observação participante e a grupos focais (62 estudantes), assim como a entrevistas (22 estudantes).

As narrativas que constituem o ponto de partida para o exercício desta reflexão foram, justamente, recolhidas nessa amostra disponível, e para a sua análise e interpretação foram, também, mobilizados os saberes e a experiência de que dispomos enquanto docentes da ESE-IPP. É assim que salientamos a pertinência de problematizar o conceito de estudante e que questionamos nesta reflexão alguns aspetos e características dos percursos de transição, sublinhando a importância das narrativas dos estudantes como fonte e recurso insubstituível para a compreensão das práticas estudantis, dos seus traços e rituais presentes nos processos de transição, e cruzando neste exercício os olhares das Ciências da Educação, da Psicologia e da Sociologia.

Araújo, Maria José  
Sampaio, Ruth  
Lopes, Humberto M.

*Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico do Porto:  
Centro de Investigação e Inovação em Educação (InED)*

mjose@dese.ipp.pt; ruthsampaio@dese.ipp.pt; humbertomlopes@dese.ipp.pt

## Palavras-chave

Ensino Superior, Estudantes, Transição, Integração

## DA DIVERSIDADE E DA RELEVÂNCIA EPISTEMOLÓGICA DAS NARRATIVAS

Interrogar a forma como se desenvolvem os percursos dos estudantes na transição e posterior integração no ensino superior exige começar por problematizar a generalização do conceito de estudante. Quando falamos de estudantes estamos a referir-nos exatamente a quê? Serão os estudantes todos iguais? E como poderemos responder a esta questão?

Nas representações do senso comum, “estudante” aparece como um conceito não problematizável, uma unidade social homogênea, como se a realidade que pretende abranger ou enquadrar não correspondesse a um universo de pessoas concretas, inseridas em (ou entre) concretas configurações sociais, como se as pessoas designadas pela condição de “estudante” não tivessem origens sociais e culturais diversas e como se as proveniências e os percursos escolares fossem exatamente os mesmos. Os discursos dominantes sobre a preparação dos estudantes no ensino secundário exemplificam esse fenómeno de indiferença pelas diferenças.

O estudo do GATA mostra como chegam anualmente à ESE-IPP estudantes com representações, motivações, expectativas e proveniências muito diferentes. Não só o seu percurso académico se desenvolve em diferentes instituições educativas – públicas e/ou privadas –, com práticas e relações pedagógicas diferenciadas, como, entre esses estudantes, alguns têm acesso ao ensino superior através do concurso nacional (contingente geral ou contingentes especiais) e outros acedem pelos concursos locais ou especiais ou, ainda, por reingresso ou transferência de curso. Neste sentido, estamos perante estudantes com características especiais que partilham trajetos aparentemente únicos, mas que são, na realidade, significativamente diferentes. Mas para além das áreas científicas pelas quais optaram, há a considerar que tiveram experiências académicas e de vida diferentes, com professores e grupos de pares específicos, os quais marcaram e influenciaram de forma variada aquelas representações

e expectativas. Os percursos, as exigências familiares (e as diferentes atribuições de valor à experiência educativa escolar) ou a sua ausência, assim como a classe social de pertença, têm também uma influência importante na forma como os estudantes absorvem e/ou interpretam e aderem à cultura académica. Torna-se necessário estarmos atentos aos meandros dos seus quotidianos, assim como às representações institucionais e teóricas que sobre eles se vão construindo.

Quando Bourdieu (1980) diz que a juventude é só uma palavra, não está apenas a referir-se às condições estruturais de produção de um determinado discurso; aí podemos entrever, também, um sublinhado da homogeneização implícita no conceito, que ignora a pluralidade dos atores. Uma inferência a fazer é a de que a essa pluralidade correspondem necessariamente sujeitos diferenciados, portadores de diferentes capitais sociais e culturais, diferentes motivações e objetivos, que supõem implicar uma variedade de práticas relacionais com os contextos em que se movem e com as estruturas sociais que, na linha das perspectivas mais rigidamente estruturalistas, os “constrangem” nas suas ações e opções.

A linguagem e as narrativas produzidas pelos atores constituem um dos recursos por eles privilegiados no decurso da ação social, entre outros de que dispõem ou obtêm nas configurações sociais em que se movimentam. Abordar os percursos de transição escolar dos estudantes, matéria do presente artigo, não pode deixar de implicar, pois, o registo da(s) voz(es) e do(s) olhar(es) dos estudantes, para retomar uma expressão de Touraine (1978), vozes e olhares que na sua radical individualidade constituem exercícios de atribuição de sentidos essenciais para discutir e problematizar as generalizações presentes no conceito de estudante. Por esta via, a de centrar as reflexões e os estudos sobre a vida dos estudantes através das suas próprias perceções, pretende-se, justamente, relevar a sua ontológica condição de atores. Ao apropriarem-se de uma reconhecível variedade de narrativas (como se pode constatar pelos registos recolhidos e analisados) sobre a sociedade, a escola, o trabalho, o ensino superior, etc., e de as reinterpretarem, recombinares, hibridizarem, em processos de intertextualidade, de acordo com os seus particulares capitais sociais e culturais e com as suas lógicas de ação e

objetivos, os estudantes têm que ser considerados como atores sociais de direito que não podem ser ignorados pelas ciências sociais que os tomam como objeto de estudo. Nesses processos de apropriação dos recursos, entre eles os linguísticos, verifica-se, pois, a afirmação de fenómenos de ação social – e a sua escuta, a sua consideração nos processos de elaboração teórica sobre o mundo académico e os seus constituintes é, nesta perspectiva, indispensável.

A validade deste posicionamento sustenta-se, portanto, nas implicações do conceito de narrativa, considerando-se duas dimensões centrais, a de construção individual de sentidos, por referência à experiência e participação no mundo social, e a de uma arquitetura coletiva de representações e assunções sobre a realidade, mas com significado referencial, igualmente, para o sujeito. As narrativas dos estudantes sobre si mesmos e sobre os seus percursos são entendidas, assim, como formas de ação social, expressões com o potencial de transformar as representações (académicas ou do senso comum) sobre uma dada realidade – elas fornecem-nos, por exemplo, elementos para interrogarmos o autoritarismo dos conceitos e, no caso do conceito de estudante, para questionarmos a sua adequação e, sobretudo, a generalização que torna invisível a pluralidade.

As sociedades são constituídas por estruturas condicionantes, mas também, em simultâneo, pelo conjunto de ações sociais e pelos discursos transformados, recombinares, hibridizados através de contínuas apropriações. Os processos de transição escolar são processos desse género, processos que envolvem interrogações, perplexidades, hesitações, assim como afirmações e escolhas, entre aspetos de carácter burocrático. Além do mais, podem ser vistos também como momentos de ritualização, vividos como ritos de passagem que se oferecem como desafios aos jovens. Se a noção de rito (no sentido antropológico) remete para a rigidez da estruturação social, a noção de desafio evoca a de escolha de diferentes possibilidades de apropriação. O fechamento do conceito de estudante, tal como surge na doxa ou nos discursos do senso comum, apresenta-se como um dos mecanismos mais eficazes de indução da invisibilidade das pluralidades juvenis. Se, por um lado, se trata de não reconhecer a pluralidade de vozes e de olhares, a pluralidade dos atores e

das suas experiências, há também um trabalho de simplificação teórica no sentido de unir para (“melhor”) governar. A invisibilidade do plural, a indiferença teórica perante a complexidade, as conformidades discursivas simplificadoras do real podem ser também formas de sustentar e legitimar as reações ou as atitudes institucionais face às experiências vividas pelos estudantes nos processos de transição.

A condição da linguagem como artifício ou instrumento de exercício de poder (quem diz o quê, com que legitimidade, e a propósito de que realidade) é, sublinha-se, um ponto crítico na perspectiva de abordagem desta reflexão. A linguagem é entendida, aqui, como mais do que simples descrição da realidade (pela sua característica de performatividade), condição que dela faz mais do que um instrumento descritivo, conferindo às narrativas uma qualidade fundadora da realidade, tanto pela construção de sentidos como pela sua natureza prescritiva, pelo seu potencial de induzir particulares efeitos sociais (Bourdieu, 1998). Eis porque se torna tão importante a problematização do conceito de estudante, da sua generalização e das condições da sua produção, para compreender os percursos dos estudantes no ensino superior, de forma a tornar (mais) visíveis as suas próprias representações, perceções e ações. E na construção sociológica da condição de estudante - assim como na análise dos seus percursos escolares -, numa perspectiva de implicação, as narrativas dos sujeitos assim categorizados devem ser assumidas como fulcrais. Privilegiamos, pois, os discursos dos atores, de forma a poder esclarecer os sentidos que atribuem às suas motivações, uma vez que através desses discursos é possível obter informação sobre as representações e significados subjacentes às suas ações, no desempenho do seu papel de estudantes.

## SÍNTESE DAS PERCEÇÕES DOS ESTUDANTES

As narrativas extraídas dos dados já disponíveis foram sujeitas a uma análise de conteúdo, sobre cujos resultados se sustenta este trabalho de reflexão. No sentido de ilustrar a experiência de integração dos estudantes, transcrevemos algumas expressões sobre:

- a) Razões para ingressar no ensino superior: obter um diploma; esperança de mobilidade social; ter estatuto; ter uma profissão; conseguir ter um emprego ou outro melhor; interesse pela área do social (querer ser educador/a social); mais conhecimentos; mais oportunidades; realização pessoal; aumentar a autoestima; ser um exemplo para os filhos;
- b) Convívio/sociabilidade: a escola é a nossa segunda casa; passamos mais tempo com os colegas e os professores do que com a família; fazer novas amizades; sentir-se vivo/a;
- c) Constrangimentos e dificuldades de adaptação ao meio académico: esforço físico, psicológico, intelectual e financeiro: distância de casa; lide da casa; propinas; materiais; despesas com casa, alimentação e transportes; ter computador;
- d) Facilidades sentidas: relações de amizade e entreajuda: ajudas de colegas e professores; partilha de informação; empenho; compreensão; colaboração; estímulo; boa relação de trabalho.

## EXPERIÊNCIAS DE TRANSIÇÃO E PERCURSOS DESENVOLVIMENTAIS

Para os estudantes que participaram no estudo do GATA, que se encontram maioritariamente numa fase de passagem para a vida adulta, a entrada para o ensino superior constitui um acontecimento de vida que exige a adoção de novos papéis e impõe mudanças, quer ao nível interno, quer ao nível das relações estabelecidas com o ambiente social, familiar e escolar, assumindo-se como uma transição de vida (Costa & Menezes, 1991). Embora possam ser vividos pelos sujeitos de forma mais ou menos intensa, os momentos de transição são sempre potencialmente geradores de stresse e constituem ocasiões de crise, na medida em que exigem uma reconstrução desenvolvimental (Campos, 1993). Deste ponto de vista, são também oportunidades de crescimento com resultado mais ou menos positivo, dependendo do modo como cada indivíduo lida com esses momentos, considerando a natureza da situação, a personalidade, a experiência individual e a existência e qualidade dos apoios externos (Cordeiro, 2002).

O sucesso da integração no 1º ciclo de estudos de nível superior parece estar dependente da motivação e dos recursos pessoais dos estudantes, mas também das exigências académicas e institucionais. As exigências pessoais e as institucionais, que assentam nas diretrizes de Bolonha, parecem confluir num desafio à maturidade e à autonomia dos jovens, que têm de lidar com experiências como sair de casa dos pais, mudar de cidade, tratar das lides domésticas, gerir o próprio dinheiro, integrar novos ambientes sociais, construir novas relações e organizar e rentabilizar o tempo de estudo, desempenhando um papel autónomo e participativo no processo de aprendizagem. A percepção de alguns professores de que os estudantes chegam ao Ensino Superior pouco preparados para as exigências do trabalho académico sugere um desencontro entre as expectativas de ambos, sobretudo ao nível do acompanhamento esperado e da relação pedagógica.

Apesar de exigente, a entrada para o ensino superior parece constituir, para alguns estudantes, um ponto de partida positivo enquanto experiência de sucesso escolar: na escolha de uma instituição de ensino, de uma área de formação, e como primeiro

passo para a concretização de um projeto pessoal e profissional ou mesmo de um sonho (como vão verbalizando). Para outros, menos motivados na prossecução do seu projeto formativo, a frequência académica parece funcionar como experiência clarificadora das suas escolhas, em situações em que, por exemplo, não foi a primeira opção e vão vendo como corre: “Eu queria Psicologia e como não entrei optei por um curso que se aproximasse. Estou ainda a ver se mudo”.

Partindo de diferentes condições e experiências, é importante que o estudante aceite os desafios ligados ao investimento na concretização dos seus objetivos e na contínua experimentação, permitindo-se correr os riscos a eles inerentes. Uma escolha vocacional desafia-o a voltar-se para o exterior, estabelecendo vínculos e abrindo-se à transformação.

A exploração e a experimentação constituem desafios que se colocam sempre aos seres humanos, no seu processo evolutivo. Na entrada para o mundo adulto, a experimentação permite testar e integrar os múltiplos papéis, relações e escolhas que foram delimitadas durante a fase anterior da adolescência e que devem ser agora implementadas através da criação de caminhos específicos para a sua realização (Blos, 1985). A entrada para o ensino superior oferece ao jovem a oportunidade de consolidar ou de transformar os padrões de vinculação e as representações desenvolvidas acerca de si próprio e dos outros, através do estabelecimento de novas relações (Matos & Costa, 1996). Abreu (2002) defende que concretização de interações com o meio é imprescindível ao desenvolvimento global da personalidade e à realização das potencialidades humanas, sendo a orientação interna para o estabelecimento destas relações que dinamiza e motiva o comportamento. Na perspetiva do autor, as necessidades cognitivas (de acesso ao conhecimento) e sociais (de contatos significativos e gratificantes com os outros) são necessidades primárias, tanto como as necessidades fisiológicas, assumindo-se como fundamentais na realização do indivíduo como pessoa. As necessidades cognitivas são satisfeitas através da prossecução de projetos - tal como os projetos vocacionais - que se desenvolvem num tempo mais ou menos longo e exigem execução de atividades intermédias, que dão sentido e articulam os meios e os fins a alcançar (Nuttin, 1965, 1980, citado por Abreu, 2002).

Durante a concretização de um curso superior podem surgir obstáculos de natureza emocional, social, económica ou académica que dificultam as interações dos estudantes com o ambiente, inibindo o funcionamento da personalidade e a satisfação de necessidades. Por outro lado, a falta de sentido ou de uma relação significativa entre as atividades intermédias e os fins a alcançar podem levar à desmotivação e ao desinvestimento nos projetos (Abreu, 2002), existindo um sentimento de que as tarefas investidas não têm utilidade para o objetivo a alcançar: “Falta de interesse, por sentir que a cadeira não serve para nada”; “O que vamos fazer daquilo? Vou para educadora social, para que quero a ...”; “É o mesmo facto de faltar às aulas”, ou de que são demasiado exigentes face aos recursos disponíveis, dando lugar a dúvidas acerca das próprias competências. A falta de motivação pode também surgir quando a escolha do curso foi condicionada pelas perspetivas futuras de trabalho ou por carências económicas ou, ainda, pelo sentimento de que o percurso a fazer dificilmente se traduzirá numa mudança social.

A prossecução de projetos pessoais e profissionais, sendo a capacidade para sonhar uma característica comumente associada ao jovem adulto, é no atual contexto económico e social cada vez mais difícil de realizar. Construindo progressivamente uma identidade pessoal (Erikson, 1972), o jovem alimenta os seus investimentos na área vocacional, com a ilusão de se tornar aquele que sonhou poder vir a ser. A capacidade de sonho é uma competência humana precocemente desenvolvida na relação com o Outro, parte do processo simbólico e relaciona-se com a fantasia e com a construção de ilusões (Coimbra de Matos, 2004). Assente nestes atributos caracteristicamente humanos, o jovem procura oportunidades para realizar o seu potencial criativo. Vai concretizando tarefas no sentido de alcançar os seus objetivos, vendo porém não diminuir, mas manter-se, o estado de tensão (estado de necessidade) que o leva a querer sempre mais e a construir novos projetos depois dos projetos anteriores terem sido realizados (Abreu, 2002).

Pensamos que as instituições de ensino superior desempenham um papel importante nesta perspetiva de crescimento progressivo dos estudantes e que o seu contributo deve assentar no desenvolvimento de estruturas de apoio que promovam condições facilitadoras dos processos de transição e de integração na vida académica e na vida profissional.

## A PRAXE COMO MECANISMO DE INTEGRAÇÃO E COMO EXPERIÊNCIA DE SOCIABILIDADE

Embora não esteja no âmbito deste texto uma análise da Praxe estudantil (“novatada”), importa olhar para este fenómeno enquanto expressão de culturas juvenis que se inscrevem nas transformações socioculturais das últimas décadas na sociedade portuguesa – tanto mais que os estudantes participantes no estudo do GATA a referem na sua condição de mecanismo de integração, explicitando que a Praxe veicula valores e facilita o estabelecimento de relações interpessoais.

Convém sublinhar que não existe consenso em relação a algumas das práticas da Praxe. Por um lado, há estudantes que se referem a experiências de humilhação: “a Praxe faz sentido, mas não com práticas de humilhação (...)”. Também a participação não é favorecida face a regras de controlo do corpo – “ não podemos olhar nos olhos, temos de estar sempre a olhar para baixo” e a atividades que condicionam formas de participação razoável num processo que se quer de integração: “passámos o dia inteiro a levantar-nos e a ajoelhar-nos“. Os discursos da Praxe justificam aquelas práticas integradoras, mas parecem também incluir suscetibilidades que impedem a partilha de experiências nas redes sociais: “Puseram a experiência da Praxe no Facebook e houve quem não gostasse”. Como decorre destas observações, o impacto da Praxe na vida quotidiana de muitos estudantes, não só ao nível das práticas como dos discursos, é bastante expressiva e obriga-nos a refletir, como refere Elísio Estanque (2006), sobre a naturalização destas práticas por parte de um setor significativo da classe estudantil.

Em Portugal, a Praxe académica representa uma tradição que não parece ser senão a parte mais visível dos atos cerimoniais dos estudantes inseridos numa determinada comunidade académica. De acordo com Frias (2003), estas práticas rituais, formais e festivas, acompanhadas por uma constelação de imagens, de objetos e de mitos (capa, título de doutor, apadrinhamento, anel, cores, hierarquia, etc.), são muito complexas e ainda pouco estudadas. É importante pensar o fenómeno enquanto fenómeno social total (Mauss, 1983), pelo facto de articular diferentes lógicas, comportamentos lúdicos, dimensões culturais, económicas,

artísticas e políticas, associados a práticas pessoais, organizacionais de indivíduos e grupos, entidades e organismos com grande influência neste processo de transição.

## PISTAS PARA O FUTURO

A leitura/análise que fazemos de alguns dos dados recolhidos no âmbito da investigação em curso no projeto GATA leva-nos a sublinhar uma vez mais, nesta reflexão, a relevância das narrativas estudantis para a compreensão das suas experiências nos processos de transição para o ensino superior.

Por outro lado, e para que os estudantes beneficiem plenamente da sua formação no ensino superior, envolvendo-se de forma integral em todas as fases da sua aprendizagem, parece-nos fundamental implicá-los numa participação ativa em projetos de investigação, reconhecendo a importância do seu papel – uma forma de corresponder, afinal, a algumas diretrizes de Bolonha – nos planos da autonomia, da responsabilidade pessoal e social e da cooperação. Justamente como referem Martinez-Mediano, Lord e Losada (2013), a propósito da necessidade de se valorizar a aprendizagem cooperativa.

Envolver os estudantes em projetos de investigação que tenham por objeto de estudo as configurações sociais mais restritas ou mais amplas entre as quais se movimentam traduz também um estímulo ao desenvolvimento de competências de cidadania.

Numa breve sumarização do que de mais relevante contêm as suas narrativas, cabe destacar algumas das propostas sugeridas: debates temáticos, uso da metodologia B-Learning para potenciar o trabalho colaborativo e, ainda, o reforço da utilização das redes sociais.

A transição/integração no ensino superior é um processo complexo que, no caso da ESE-IPP, tem suscitado reflexão, trabalho

interdisciplinar e, até, a criação de estruturas de apoio como o GATA. Este tipo de estruturas representa uma possibilidade de escuta e de trabalho cooperativo, assim como uma perspectiva de valorização das narrativas através da criação e modelação de dispositivos ou de actividades práticas de integração, a desenvolver especificamente no âmbito de projetos como o que aqui referimos. Mesmo assim, parece-nos importante reforçar que o conceito de integração, que constitui uma referência central para o projeto GATA, deve ser problematizado, na medida em que tal como é habitualmente compreendido pressupõe um papel passivo por parte do integrado, ao qual nem sempre se permite ter “voz”, limitando-lhe a participação criativa. Nesta perspetiva, também muitas vezes as instituições se encontram bloqueadas em termos de mudança e de adaptação a realidades emergentes, o que sublinha a pertinência desta pesquisa que aponta para a necessidade de refletir a partir das experiências dos estudantes, considerando-os Estudantes no Plural.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, M. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação*. 2ª Edição. Coimbra: Livraria Almedina.
- Blos, P. (1985). *Adolescência – Uma interpretação psicanalítica*. São Paulo. Martins Fontes. (Original publicado em 1962).
- Bourdieu, P. (1980). *Questions de sociologie*. Paris: Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1998). *O que falar quer dizer*. Lisboa: Difel.
- Campos, B. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9, 5-9. Acedido em abril 8, 2014, em <http://hdl.handle.net/10216/5254>.
- Coimbra de Matos, A. (2004). *Saúde mental*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Cordeiro, J. (org.) (2002). *Manual de Psiquiatria Clínica* (2ª Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Costa, A., & Lopes, J. (2008). *Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: Sucesso e insucesso, factores e processos, promoção de boas práticas*. Relatório final do projecto. Acedido em 19 de maio de 2014, em [http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio\\_ETES\\_completo.pdf](http://etes.cies.iscte.pt/Ficheiros/relatorio_ETES_completo.pdf)
- Costa, M., & Menezes, I. (1991). Consulta psicológica de adultos em centros comunitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 77-82.
- Erikson, E. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Estanque, E. (2006). A praxe, a latada e o machismo anacrónico. Acedido em 27 de abril de 2014, em <http://www.ces.uc.pt/opiniao/ee/023.php>
- Frias, A. (2003). Praxe académica e culturas universitárias em Coimbra. Lógicas das tradições e dinâmicas identitárias. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, 81-116.
- Martinez-Mediano, C., Lord, S., & Losada, N. (2013). Programa de desarrollo de competencias para el aprendizaje a lo largo de la vida para estudiantes de educación superior. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 22, 137-151.
- Matos, P., & Costa, M. (1996). Vinculação e processos desenvolvimentais nos jovens e adultos. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 45-54.
- Mauss, M. (1983). *Sociologie et Anthropologie*. Paris: PUF.
- Touraine, A. (1978). *La voix et le regard*. Paris: Éditions du Seuil.