

---

## Sentidos estudantis da formação académica<sup>1</sup>

*Bruno Miguel Dionísio*<sup>2</sup>

A entrada de públicos estudantis heterogéneos, desde logo em termos de origem social e escolar, imprime no superior transformações, se não em toda a linha, pelo menos de alcance destacável e complexidade acrescida. É numa das dinâmicas impulsionadas por essa ‘complexidade acrescida’ que prendemos a nossa atenção nesta breve exposição: a reflexividade social no campo do ensino superior. Trata-se dum trabalho permanente de reflexividade a pelo menos dois títulos: reflexividade *institucional* e reflexividade *peçoal*.

A exposição apresenta, primeiro, uma breve incursão pela forma como a composição estudantil tem sido abordada, em especial na literatura sociológica; centra-se, depois, na reflexão em torno do material recolhido em estudo de caso, focando, mais incisivamente, duas questões: o sentido atribuído pelos estudantes à escolha de curso; a relação entre vivência da formação académica e a constituição do projecto futuro.

### **(a.) Da reflexividade no ensino superior e na vivência da formação académica**

O desenvolvimento do conhecimento científico sobre o ensino superior, em particular pelas principais disciplinas que nele ‘disputam’ o espaço pericial (sociologia, psicologia e ciências da educação), imprime um exercício de reflexividade que importa destacar. Na verdade, sendo o ensino superior um lugar de produção e difusão de conhecimentos, ele próprio se converte em objecto de questionamento científico (Vieira, 2001: 172).

Uma parte relevante da literatura sociológica sobre a composição dos públicos estudantis tem apresentado variados perfis e tipologias visando conferir um exercício de ‘inteligibilidade’ à complexidade ocasionada com a *massificação* do acesso: do “estudante herdeiro” (Bourdieu e Passeron, 1964) ao “estudante pequeno-burguês” (Baudelot, Establet, et al, 1981); do “estudante de massas dessocializado” (Lapeyronnie e Marie, 1992) a “universos estudantis diversificados” (Galland e Oberti, 1996) ou “atípicos numa diversidade arborescente” (Berthelot, 1993).

Com estas leituras sobre o objecto assim configuradas, tudo leva a crer que, desde o “herdeiro” bourdiniano, nenhum outro ideal-tipo lhe pode suceder numa diversidade de *experiências* em que nenhuma é suficientemente central, desenhando-se um espaço fluído com fronteiras imprecisas no qual todos são estudantes mas de maneiras diferentes... Nesse sentido parece caminhar, por exemplo, a sensibilidade manifestada em alguns textos de François Dubet (1994; 1996), ao caracterizar a universidade hoje como um ‘mundo de massas atomizado’, dada a heterogeneidade de indivíduos, a diversidade das suas origens, dos seus itinerários e projectos; ou em textos como os de Lapeyronnie e Marie (1992), que preconizam o fim do estatuto convencional de estudante, vivendo este agora numa experiência de dissociação, adoptando condutas sem se integrar, numa instituição que já não permite definir papéis e identidades. Existirão outros textos com uma visão *menos pessimista* da moldura estudantil universitária, como em Galland e Oberti (1996). Quer dum lado quer doutro destas avenidas da sensibilidade sociológica, os exemplos sobre o tema não se suspendem aqui, evidentemente.

Mas em sintonia ou paralelamente à academia, outras instituições requisitam ou disputam este mesmo objecto de pesquisa. A sistematicidade dessa pesquisa, fundindo-se com

---

<sup>1</sup> Parte da reflexão e material aqui apresentados tem origem no Seminário de Investigação para a conclusão da licenciatura em Sociologia, na FCSH/Universidade Nova de Lisboa (2001) com o título: “A Sociologia como pretexto: sentidos estudantis da formação académica”.

<sup>2</sup> Licenciado em Sociologia na FCSH/Universidade Nova de Lisboa; Doutorando na mesma instituição. bmdionisio@hotmail.com

critérios de pertinência institucional, encontra-se associada aos próprios processos de reflexividade institucional em torno da avaliação do ensino superior (Vieira, 2001: 173). Em Portugal, por exemplo, a última década vê consolidar-se progressivamente o processo de avaliação externa e interna das instituições de ensino, potenciado designadamente pela Fundação das Universidades Portuguesas, e que se afigura um instrumento que constrange as instituições a olharem para si próprias, a auto-avaliarem-se, no fundo, a um exercício permanente de reflexividade.

Também os estudantes, nestes processos, são confrontados com questões que apelam a um esforço de reflexividade sobre a trajectória escolar percorrida, sobre as motivações subjacentes às várias escolhas e sobre as percepções em torno do seu projecto de vida. O estudante é solicitado a justificar a orientação escolar seguida e a definir um projecto de vida. Para alguns, a justificação em solicitações deste tipo não constitui qualquer problema; para outros, dominados pela incerteza, elas constituem um trabalho problemático do ponto de vista pessoal. De facto, nuns casos, a solidez da motivação “genuína” (eventualmente sedimentada na concretização da escolha preferencial), da “vocação”, da construção dum projecto de vida relativamente consistente, o eu encontra-se numa posição confortável; noutros, porém, as contingências, o constrangimento das escolhas, a incerteza do projecto, atiram-no para um labirinto interior, esperando ansiosamente uma saída de emergência. O labirinto torna-se mais labiríntico quando se busca a motivação que não é encontrada em parte alguma.

Estas disposições podem ser encontradas em diferentes estudantes que partilham duma idêntica inscrição numa área de formação académica. São disposições tanto mais complexas e diferenciadas quanto vão configurar níveis de implicação institucional e intelectual substancialmente heterogéneos. É no efeito *boomerang* entre, por um lado, a apresentação das motivações e dos princípios de (in)utilidade dos estudos empreendidos e, por outro lado, de (des) níveis na captação das ‘regras de funcionamento’ institucional e intelectual, que se convida o leitor a percorrer algumas vivências estudantis num curso de licenciatura. Os protagonistas são estudantes de sociologia<sup>3</sup>.

### **(b.) Um motivo para a motivação: escolha com sentido e escolha consentida**

A submissão precoce e, depois, sistemática, a um exercício de orientação disciplinar – precoce porque emergente aquando da escolha de Agrupamento disciplinar no 10º ano; sistemática porque doravante esse exercício será sempre requerido – confrontam o estudante com a necessidade de tomar decisões em tempo útil e ao mesmo tempo *quase irreversíveis* quanto ao seu futuro escolar, já que se tratam de escolhas que, se não determinam, pelo menos circunscrevem fortemente, os campos de actividade profissional futura. E portanto, para citar Giddens (2001: 26), os futuros são organizados reflexivamente no presente.

Dubet e Martuccelli (1996) defendem que a necessidade de se motivar a si próprio e de construir a sua experiência<sup>4</sup> surgem quando declinam os “herdeiros” e entram na universidade novos públicos. Na constituição da malha das motivações para a escolha duma orientação escolar surge a necessidade de conferir um sentido e uma utilidade aos estudos, aliada com a necessidade de uma *vocação específica* para que as escolhas possam adquirir o *sentido certo*. Portanto, a questão “porquê estudar na universidade” (Dubet e Martuccelli, 1998: 184) não é, de todo, destituída de sentido. E para tentar encontrar respostas, não se trata somente de indagar as motivações dos estudantes, tratando-se, também, de saber como é que os estudantes constroem o sentido que atribuem à orientação disciplinar que empreenderam.

<sup>3</sup> O material analisado foi recolhido em 2001, no estudo de caso aos estudantes de licenciatura em Sociologia da FCSH/UNL, através de observação e da realização de 16 entrevistas. Os protagonistas das entrevistas foram seleccionados em função do género, ano curricular frequentado e opção de candidatura ( 8 estudantes do 1º ano e 8 estudantes em final de curso).

<sup>4</sup> A noção de experiência é mobilizada a partir do sentido que François Dubet (1994; 1996) lhe atribui: uma actividade cognitiva, uma maneira de construir o real, e sobretudo de o verificar, de o experimentar. A experiência social é uma combinação de lógicas de acção com diferentes racionalidades (lógica da integração, lógica estratégica e dimensão subjectiva).

## Das escolhas

Quando solicitado a justificar as escolhas de orientação disciplinar, o estudante procede a um exercício reflexivo, engendrando ou mobilizando sentidos específicos para a formação académica em que enveredou. Quer a escolha tenha resultado duma preferência inequívoca, ou pelo contrário dum qualquer constrangimento, o estudante invoca, em situação de entrevista, e de modo mais ou menos convincente, um discurso que possa adquirir o sentido que entende por *conveniente* aos olhos do entrevistador. Os extractos seleccionados comportam fragmentos de vivências diversificadas. Ao nível da motivação para a escolha de curso, destacaríamos, talvez, quatro ou cinco observações fundamentais: a dialéctica (ou tensão) entre realização pessoal e qualificação profissional; o motivo “vocação” inequivocamente mobilizado; o motivo “vocação” utilizado como muleta de resposta; a ausência de motivação na escolha; a primeira opção como uma opção não preferencial ou não *autêntica* – é o caso da escolha constrangida (pelo *numerus clausus*, por exemplo), da escolha negativa (uma escolha por eliminação) e da *escolha pela escolha* (“tinha que escolher qualquer coisa”).

## Com sentido?

«Foi uma primeira opção. Foi individual. Se calhar também tive influências, eu própria estava indecisa em relação àquilo que queria. Tinha que escolher qualquer coisa, nada me motivou em especial. Acho que a vocação constrói-se, se procurares a motivação para construir essa vocação. Não encontrando qualquer coisa que te motive, acabas por não ter motivação nenhuma.» (Laura, entrevista M)

A resposta de Laura esbarra precisamente na necessidade de conferir sentido aos estudos. A ausência de uma ‘motivação em especial’ tende a ser percebida pela estudante como um constrangimento, uma angústia na busca de uma motivação para estudar, na busca de uma utilidade dos estudos. Ao auto-classificar-se como amotivada na escolha de um curso universitário, Laura reconhece para si que, a haver motivação, seria pela construção da vocação<sup>5</sup>. Mas o retrato de Laura permite sugerir que a ausência de motivação ou de vocação não invalidam a escolha de um curso, sendo assim sociologicamente tão significativa a ausência quanto a afirmação.

No caso do Pedro, a escolha do curso não tinha o impacto que habitualmente lhe é conferido. A primeira opção de curso não representava uma preferência inquestionável. Neste caso, porém, foram as próprias contingências do sistema de acesso à universidade que se converteram em algo que se tornou desejável: “não era o meu curso de primeira opção mas, vendo bem as coisas, ainda bem que entrei em sociologia”.

Numa outra dimensão de análise, o Rafael, o Ricardo e a Tânia associam prioritariamente a motivação da escolha do curso em primeira opção a uma vocação intelectual. A prioridade intelectual dos estudos, a realização pessoal, constituem, para estes estudantes, os principais motivos para a escolha. A este respeito, Dubet e Martuccelli (1998:186) sublinham que são os estudantes das fileiras gerais e com finalidades profissionais imprecisas que mais afirmam o papel do interesse intelectual nos estudos. O João, o André, o Diogo, a Patrícia e a Luísa justificam também as suas motivações na escolha do curso pela vocação. O motivo vocação surge grandemente associado a uma imagem de “escolha natural” que, em alguns casos, é definida como uma vocação que se foi construindo desde muito cedo.

---

<sup>5</sup> Dispõe-se a noção de vocação no sentido que Dubet e Martuccelli (1996:246) lhe atribuem: realização subjectiva do eu; remete para um sentimento de envolvimento e implicação na orientação disciplinar empreendida.

## Consentida

Os motivos na escolha do curso podem encontrar uma tensão entre as escolhas prioritárias dos estudantes e as contingências do acesso à universidade. Encontramos nessa situação o David, a Glória, a Cátia e a Paula. De facto, estes estudantes não tinham a sociologia como preferência prioritária. É interessante verificar, contudo, a maneira como é gerida essa contingência que, anulada a opção preferencial, ‘arranja’ motivações *a posteriori* para conferir uma justificação à trajectória *contingencialmente seguida*:

«Como entrei em época especial fiquei condicionada pelas vagas que havia. Eu queria mesmo era jornalismo mas já não havia vagas, tive que me sujeitar aos cursos que havia. E acabei por vir parar à sociologia, que também era uma coisa que me fascinava» (Glória, entrevista M)

«Da faculdade foi uma primeira opção, mas do curso não. Era ciências da comunicação. Não pensei em mudar, mas se fosse hoje tinha mudado» (Paula, entrevista P)

«Estava longe de ser a minha primeira opção. Pus como quarta e quinta opções a sociologia porque tinha que pôr alguma coisa. Se queres que te diga, nem sabia bem o que era a sociologia. Mas acabei por vir aqui parar, um bocado de pára-quadras (...) Não mudei de curso depois...ia perder um ano...e acho que não valia a pena...até porque comecei a gostar do curso e as notas foram boas no início...» (Cátia, entrevista O)

«Entre aqui na terceira opção. Gostava mas não era aquilo que queria mesmo. Mas depois também não mudei. Ter de voltar ao princípio outra vez...e depois a sociologia começou a interessar-me mais.» (David, entrevista I)

Podemos verificar, nestes extractos, que, à excepção de Paula, todos construíram uma motivação peculiar para prosseguir neste curso. Na Cátia e no David parece ter havido uma sobreposição dos critérios racionais (custos/benefícios) à escolha preferencial. É interessante verificar que as contingências existentes no acesso ao curso, ao representarem um constrangimento num primeiro tempo acabaram, num segundo tempo, por ser superadas através de estratégias de construção de uma motivação que permitisse anular um custo psicológico elevado. Acaso nem o constrangimento potencie essa motivação, mesmo que sublimadora do constrangimento, manifestar-se-á uma deriva de hesitações e de conflitos interiores consideráveis, como em Paula: “não pensei em mudar, mas se fosse hoje tinha mudado” (Paula, P).

### (c.) Da (in)utilidade dos estudos e da constituição dum projecto (in)certo

A apresentação de um projecto<sup>6</sup> apresenta paradoxos consideráveis. Particularmente nos cursos universitários, não profissionalizantes, os estudantes são vulgarmente confrontados pela tensão entre a busca de utilidade – objectiva e subjectiva – dos estudos e os gostos e interesses para os quais se declaram vocacionados. Se é certo que alguns estudantes tendem a ter uma definição de projectos mais escolares, outros com um teor mais profissional, e outros ainda numa situação de ausência de projecto, a verdade é que a incerteza, insegurança e noção de risco, sobretudo em estudantes finalistas, é dominante.

## Projecto

Parece viável admitir que os estudantes do primeiro ano mobilizam o discurso para a apresentação dum projecto escolar, enquanto instrumento de acumulação de capital escolar que lhe permita permanecer numa certa expectativa, retardando a definição dum projecto

---

<sup>6</sup> A noção de projecto remete para a representação subjectiva de utilidade dos estudos por um actor capaz de definir os seus objectivos, avaliar as estratégias e o seu custo (cf. Dubet, 1994a:513).

profissional para o médio e longo prazos. Neste sentido, as atitudes tendem a ser mais confiantes e optimistas, porque o futuro é encarado como ‘em construção’, a partir do projecto escolar. Por sua vez, os estudantes finalistas, parecem sentir-se constrangidos a já não fazer apelo dessa *muleta do escolar* e virarem-se para preocupações de definição dum projecto mais profissional. Não encontrando uma resposta coerente para a sua definição – nomeadamente por considerarem incompatíveis as expectativas e aspirações profissionais com a percepção das oportunidades objectivas –, ou não se sentindo preparados para tomar uma decisão desse tipo, estes estudantes enveredam por uma atitude de apatia ou indiferença, alojada na ausência de projecto (do tipo “nem quero pensar nisso...logo se vê”), cristalizando uma percepção dum futuro incerto e obscuro, onde predominarão sentimentos de angústia, pessimismo, desconfiança ou desilusão.

### **Escolar, por enquanto**

Nos casos do André (1º ano), Patrícia (1º ano), Inês (1º ano), o discurso é mobilizado para a apresentação dum projecto escolar como instrumento de acumulação de capital escolar. Nestes estudantes está mais presente a procura dum *saber em si* do que propriamente a definição de uma utilidade profissional do diploma. Noutra sentença, estudar, no caso do Pedro, não significa fazer vida académica e estudantil, com a universidade como referência. “Não esquecendo totalmente o curso”, o Pedro não o tem no “primeiro plano” dada a panóplia de escolhas que se asseveram prioritárias no seu projecto de vida:

«A minha prioridade é conhecer pessoas, sentir-me bem aqui. E enriquecer-me mentalmente, para aprender alguma coisa da vida. Tou aqui para aprender, tanto a nível académico como de vida. Não me esqueço totalmente do curso, que já me aconteceu logo no início ... quando cheguei a dezembro e pensei: mas eu vim para a borgia ou vim para estudar. Vim estudar, vim aprender alguma coisa. Gosto de sair à noite, tomar café ou jogar bilhar com uns amigos. Vejo filmes, ou vou à net, pesquisar coisas. Mas também me posso encerrar um sábado todo o dia no meu quarto a ler um livro que tenha a ver com o curso!, que é uma coisa que as pessoas não acreditam se eu disser!» (Pedro, C, 1º ano)

### **Profissional, até ver**

O Ricardo (4º ano), por exemplo, assume uma maior confiança e uma certa expectativa positiva. Não obstante, e apesar de considerar que o futuro está em construção, sustentado na contenção das expectativas, o David (4º ano) considera existir um desfazamento entre a formação recebida e as exigências práticas da vida profissional. A este nível, o estudante percebe uma ausência de utilidade prática dos estudos que critica negativamente, denunciando um “insuficiente enraizamento da componente prática da investigação, sobretudo no que toca à generalização dum início sistemática aos trabalhos de pesquisa real”. Estes estudantes criticam a escassez de enquadramento profissional, ao nível da informação sobre as oportunidades, de transmissão de conhecimentos específicos a áreas de exercício profissional.

### **Projecto? Com certeza!**

O discurso do João (1º ano) parece revestir um modo de adaptação que procura uma porta de saída individual para escapar aos perigos e frustrações ligados às aspirações. Para o João, o projecto escolar, sendo uma prioridade a curto prazo, mercê de constrangimentos associados às determinantes sociais de origem, assenta bem já na expectativa positiva dum projecto profissional definido, no qual o diploma, convertido no mercado de emprego, possa garantir um meio de realização pessoal sedimentado que está numa vocação.

## Projecto? Qual projecto?

É pois nos estudantes finalistas que vamos encontrar uma postura mais pessimista face ao projecto de vida<sup>7</sup>. Encontra-se mais vincada nestes estudantes a necessidade de engendrar um projecto profissional de futuro mas em que essa necessidade esbarra numa incerteza. A Paula e a Cátia, por exemplo, consideram o curso um bom investimento. Todavia, sentem que a formação recebida é incompatível com a realidade do mercado de emprego. Na sua concepção, o diploma em sociologia dificilmente se converte no mercado de emprego, principalmente no que consideram ‘praticar a sociologia’. Como tal, regista-se um certo desencantamento e desilusão que Paula define como ‘um engano’. Durante a entrevista, a dada altura, quando opinava sobre a percepção do futuro profissional, Cátia ironizava anedoticamente da seguinte maneira: “Sabes o que é que um sociólogo desempregado diz a um sociólogo empregado? – Quero um Big Mac se faz favor!!”. Esta anedota de Cátia não tem a sua autoria. Ela é mais ou menos veiculada pelos estudantes – das ciências sociais e humanas em geral – quando em interacção especulam sobre o seu futuro. Esta caricaturização do futuro profissional é justamente devida à tensão que se regista entre as aspirações e expectativas face à percepção das oportunidades *objectivas*. Noutros casos, podemos verificar que a ausência de vocação e de motivação surgem associadas peculiarmente à ausência relativa de projecto, quando é percebida uma inutilidade de estudos assentes em “currículos ultrapassados em que o saber surge de costas voltadas para o estado actual dos conhecimentos” (Laura). Nestes casos o futuro parece incerto, visto obscuramente, sentido como angustiante.

### (d.) Outras observações e síntese final

Os sentidos atribuídos às escolhas, a percepção sobre a (in)utilidade dos estudos, a forma como se configura o projecto de vida futuro, posicionam os estudantes em níveis de filiação<sup>8</sup> institucional e intelectual diversificados. Infelizmente, o curto espaço a que uma exposição deste tipo é submetida não nos permite alongamentos sobre outras questões que o material e reflexão anteriores poderiam proporcionar. Tratam-se das questões ligadas à vivência da relação à “comunidade estudantil”, as representações em torno da relação pedagógica, da interacção em sala de aula, da percepção da (in)justiça nas classificações escolares, dos desníveis na decifragem das regras de funcionamento intelectual à área de curso frequentada, etc.

O estatuto estudantil, tal como convencionalmente concebido, encontra-se em decadência. Os estudantes podem adoptar condutas e formas de experimentar a vida académica sem se implicarem no jogo de regras intelectuais e institucionais. Nestes casos, persistem meras interacções que da parte destes estudantes são passivas e anónimas, no sentido da obtenção duma credencial escolar em que não seja necessariamente obrigatório filiar-se, ser membro. A experiência do estudante é assim uma espécie de dissociação que o pode conduzir a condutas individualistas, conformistas, instrumentais, apáticas ou competitivas (Lapeyronnie et Marie, 1992). Pode imbricar-se no jogo, e filiar-se, privilegiando o desenvolvimento intelectual, mas pode também retirar-se do jogo, não conseguir ou não querer mesmo implicar-se no jogo, abster-se de participar nele, e desenvolver a sua vida pessoal, casos em que o estatuto de estudante é meramente provisório, no sentido da obtenção duma credencial escolar que não suscite

---

<sup>7</sup> “Nos momentos próximos do término da licenciatura, os riscos assumem especial dimensão. Neste caso, trata-se de riscos associados a um potencial desemprego, ou à não obtenção dum lugar no mercado de trabalho tido como compatível com os saberes e as competências incorporados no ensino superior” (Vieira, 2001:181).

<sup>8</sup> A noção de filiação utilizada no trabalho é trazida da abordagem etnometodológica da educação em Alain Coulon. Filiação é, no fundo, o processo de socialização ao mundo universitário: naturalizar pela incorporação as práticas, funcionamentos e as regras institucionais e intelectuais. A filiação torna-se efectiva quando o estudante mostra o seu *savoir-faire*, tornando-se um membro competente (Coulon, 1995: 145; 1997: 201).

insegurança ontológica. Neste caso, a sociologia surge como *pretexto* porque é o curso onde se está, mas sem que isso traduza um traço identitário, e muitos são os casos em que a *sociologia enquanto curso* dificilmente se converte num *ethos de sociologia enquanto ciência*, e, quando o faz, acaba por regular esse espírito por muitas categorias do entendimento comum.

Escolhas e projectos apresentam-se multifacetados. A profissionalização é criticada em nome da vocação e esta, por seu turno, em nome do projecto futuro. Tanto a integração como o projecto como a vocação aparecem ora como um excesso, ora como uma ausência, ora mesmo como uma incompatibilidade: a ênfase na ‘qualificação profissional’ pode conduzir à percepção de (in)utilidade dos estudos, vistos como *demasiado teóricos*; a ênfase na ‘realização pessoal’ confronta o estudante numa tensão entre busca de utilidade dos estudos e concretização dos gostos e interesses para os quais se declara vocacionado. As motivações, na escolha do curso e na constituição das preferências, revelam-se, por vezes, uma experiência *quase impossível*. Mas o significado das escolhas e o fabrico do projecto podem também alterar-se ao longo do percurso da licenciatura.

Será esta uma visão demasiado pessimista da moldura estudantil? Não saberemos responder linearmente. Talvez nem seja essa a questão nuclear suscitada pelo material aqui exposto; procuramos, isso sim, debater as justificações mobilizadas pelos estudantes quando atribuem como sentido primeiro à formação académica a ‘realização pessoal’ e a ‘qualificação profissional’. Procurou-se igualmente dar conta da mobilização do motivo ‘vocação’, em certos casos como uma muleta de resposta: *muleta exterior*, para dar conta das inúmeras solicitações externas (família, amigos, inquéritos de avaliação interna e externa das universidades, *media...*) que confrontam o estudante com a necessidade de conferir um sentido aos estudos e de clarificar um projecto de vida (reflexividade institucional); *muleta interior*, quando o estudante procura responder a si próprio e a essas solicitações (reflexividade pessoal). Finalmente, apresentaram-se algumas notas que alertam para o facto de que a ausência de motivação ou de projecto são, pelo menos a nível sociológico, tão significativos quanto a sua afirmação. Na mesma linha, a própria primeira opção pode não ser uma opção preferencial, *autêntica*. Ou pelo menos pode não adquirir o significado sociológico que habitualmente se lhe atribui.

## Textos Referidos

- BAUDELLOT C., ESTABLET R., BENOLIEL R., CUKROWICZ H. (1981) *Les Étudiants, l'Emploi, la Crise*. Paris: Maspero.
- BERTHELOT, Jean-Michel (1993) *École, Orientation, Société*. Paris: PUF.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude (1964) *Les Héritiers*. Paris: Minuit.
- COULON, Alain (1995) *Etnometodologia e Educação*. Petrópolis, Vozes.
- COULON, Alain (1997) *Le Métier d'Étudiant. L'Entrée dans la Vie Universitaire*. Paris: PUF.
- DUBET, François (1994a) «Dimensions et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse», *Revue Française de Sociologie*, XXXV.
- DUBET, François (1994b) *Sociologie de l'Expérience*. Paris: Seuil.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo (1996) *A l'École. Sociologie de l'Expérience Scolaire*. Paris: Seuil.
- DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo (1998) *Dans Quelle Société Vivons Nous?*, Paris: Seuil.
- GALLAND, Olivier; OBERTI, Marco (1996) *Les Étudiants*. Paris: La Découverte.
- GIDDENS, Anthony (2001 [1991]) *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta.
- LAPEYRONNIE, Didier; MARIE, Jean-Louis (1992) *Campus Blues. Les Étudiants face à leurs Études*. Paris: Armand Colin.
- VIEIRA, Maria Manuel (2001) “Ensino superior e modernidade: algumas breves considerações”, *Forum Sociológico*, nº5/6, 2ª série, IEDS/UNL, 169-184.