

**OS ESTUDANTES E OS SEUS TRAJECTOS NO
ENSINO SUPERIOR:
Sucesso e Insucesso, Factores e Processos,
Promoção de Boas Práticas**

RELATÓRIO FINAL

**António Firmino da Costa
João Teixeira Lopes
(coordenadores)**

**No âmbito do Programa de Promoção do Sucesso Escolar e Combate ao Abandono e
ao Insucesso no Ensino Superior (MCTES)**

**Projecto de investigação com financiamento FCT
PSE/DIV/0001/2006**

2008

Equipa do projecto

Coordenadores:

António Firmino da Costa (CIES-ISCTE)
João Teixeira Lopes (ISFLUP)

Investigadores:

Ana Luísa Pereira (FCDEFUP e ISFLUP)	José Madureira Pinto (FEUP e ISFLUP)
António Firmino da Costa (CIES-ISCTE)	Luísa Pinheiro (IPVC)
António Teixeira Fernandes (ISFLUP)	Maria das Dores Guerreiro (CIES-ISCTE)
Carlos Manuel Gonçalves (ISFLUP)	Maria Teresa Patrício (CIES-ISCTE e MCTES)
Dulce Magalhães (ISFLUP)	Miguel Nogueira (Mapoteca-FLUP)
Eduardo Vítor Rodrigues (ISFLUP)	Nuno de Almeida Alves (CIES-ISCTE)
Eduardo Alexandre Rodrigues (CIES-ISCTE)	Patrícia Ávila (CIES-ISCTE)
Fernando Luís Machado (CIES-ISCTE)	Pedro Abrantes (CIES-ISCTE)
Helena Carvalho (CIES-ISCTE)	Rui Pena Pires (CIES-ISCTE)
João Ferreira de Almeida (CIES-ISCTE)	Susana da Cruz Martins (CIES-ISCTE)
João Teixeira Lopes (ISFLUP)	Virgílio Borges Pereira (ISFLUP)
José Luís Casanova (CIES-ISCTE)	

Consultores:

Bernard Lahire (École Norm. Sup. Lettres Sciences Humaines, Lyon)
Mariano Fernández Enguita (Univ. de Salamanca)
Paulo Santiago (OCDE)

Bolseiros:

Ana Caetano (CIES-ISCTE)	Jorge Horta Ferreira (CIES-ISCTE)
Ana Carolina Mendonça (ISFLUP)	Linda Costa (CIES-ISCTE)
Ana Filipa Rodrigues (ISFLUP)	Patrícia Amaral (ISFLUP)
Ana Isabel Couto (ISFLUP)	Pedro Jacobetty (CIES-ISCTE)
André Freitas (CIES-ISCTE)	Sónia Gonçalves (CIES-ISCTE)
Catarina Egreja (CIES-ISCTE)	Tânia Cardoso (CIES-ISCTE)
Cátia Santarém (ISFLUP)	Sandra Lima Coelho (ISFLUP)
Denise Esteves (ISFLUP)	Tânia Leão (ISFLUP)
Hernâni Veloso Neto (ISFLUP)	Vanessa Rodrigues (ISFLUP)
Jerusa Costa (CIES-ISCTE)	

ESTE PROJECTO FOI REALIZADO COM A COLABORAÇÃO DE DIVERSAS ENTIDADES CUJO APOIO FOI INESTIMÁVEL, COLABORAÇÃO QUE SE PROLONGARÁ EM PARCERIAS FUTURAS.

CIPES – Centro de Investigação de Políticas do Ensino Superior

DGES-MCTES (Direcção de Serviços de Acesso da Direcção Geral do Ensino Superior)

Federação Académica do Porto

GPEARI-MCTES

Instituto Politécnico de Leiria (SAPE – Serviço de Apoio ao Estudante e Escola Superior de Tecnologias do Mar)

Instituto Politécnico do Porto (em particular o Instituto Superior de Economia e Gestão)

Instituto Politécnico de Santarém (Escola Superior de Educação e Escola Superior de Enfermagem)

Instituto Politécnico de Viana do Castelo

Instituto Superior de Serviço Social do Porto

Instituto Superior Técnico (GEP – Gabinete de Estudos e Planeamento)

Professor Doutor Vasco Sá

Universidade do Algarve

Universidade de Aveiro

Universidade da Beira Interior

Universidade Católica Portuguesa – Porto

Universidade Lusófona

Universidade do Minho

Universidade do Porto

. Reitor da Universidade do Porto

. Vice-Reitora da Universidade do Porto

. Faculdade de Letras da Universidade do Porto

. Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (em particular a Vice-reitoria da Formação, Avaliação, Acreditação e Qualidade do Ensino)

ÍNDICE

Índice de quadros	11
Índice de figuras	13
Índice de cartogramas	15
1. INTRODUÇÃO: UM MODELO TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DO SUCESSO, INSUCESSO E ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR	
<i>António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes, José Madureira Pinto, Ana Caetano, e Eduardo Alexandre Rodrigues</i>	17
1.1. Problema e objectivos	17
1.2. Estudos de referência, modelos teóricos e níveis de análise	20
1.3. Metodologia	35
1.4. Referências bibliográficas	37
2. ANÁLISE ESTRUTURAL: O QUE MOSTRAM OS INDICADORES	
<i>Nuno de Almeida Alves, e Pedro Jacobetty</i>	49
2.1. Introdução	49
2.2. Oferta e procura do Ensino Superior em Portugal: 1998-2006	50
2.3. Taxas de sobrevivência no Ensino Superior	60
2.4. Duração dos percursos formativos	73
2.5. Fluxos de diplomados e inscritos no Ensino Superior	83
2.6. Conclusão	97
2.7. Referências bibliográficas	100
2.8. Anexo	101
3. ANÁLISE ESTRUTURAL: O ENSINO SUPERIOR NO TERRITÓRIO NACIONAL	
<i>Ana Filipa Rodrigues, Hernâni Veloso Neto, e Miguel Nogueira</i>	107
4. ANÁLISE ESTRUTURAL: FACTORES EXPLICATIVOS A PARTIR DE UM INQUÉRITO AOS ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR	
<i>Susana da Cruz Martins, Helena Carvalho, e Patrícia Ávila</i>	117
4.1. O sucesso e insucesso escolar no ensino superior	118
4.2. Sucesso e insucesso escolar: uma caracterização sociodemográfica	119
4.3. Sucesso e insucesso escolar: contextos familiares e de residência	121
4.4. Sucesso e insucesso escolar: uma caracterização das origens sociais	123
4.5. O sucesso e insucesso na trajectória escolar	126
4.6. Sucesso e insucesso escolar: cursos e instituições educativas	130
4.7. Sucesso e insucesso escolar: apontamentos sobre o quotidiano	133
4.8. Sucesso e insucesso no ensino superior: um modelo de interpretação	135
4.9. Referências bibliográficas	140
5. ANÁLISE INSTITUCIONAL: FACTORES ORGANIZACIONAIS, REPRESENTAÇÕES DOS ACTORES E PRÁTICAS DE PROMOÇÃO DO SUCESSO ESCOLAR (ESTUDOS DE CASO)	
<i>Hernâni Veloso Neto, Ana Carolina Mendonça, Ana Isabel Couto, Sandra Lima Coelho, e Tânia Leão</i>	143
5.1. A análise institucional-organizacional enquanto objecto	143

5.2. A gestão e promoção do sucesso escolar como “princípio” e “fim”: deambulações entre as acções e representações organizacionais apreendidas e as oportunidades de desenvolvimento perspectivadas	152
5.3. Convergências e divergências: um olhar cruzado sobre os quadros de representação dos agentes institucionais relativamente ao sucesso, insucesso e abandono no ensino superior	320
5.4. Referências bibliográficas	325
6. ANÁLISE INSTITUCIONAL: FACTORES FAVORÁVEIS E DESFAVORÁVEIS AO SUCESSO DO PONTO DE VISTA DOS ESTUDANTES	
<i>Ana Caetano, e Ana Isabel Couto</i>	327
6.1. Factores, processos e contextos organizacionais <i>favoráveis</i> ao sucesso: a perspectiva dos estudantes	328
6.2. Factores, processos e contextos organizacionais <i>desfavoráveis</i> ao sucesso: a perspectiva dos estudantes	329
6.3. A relação dos estudantes com as instituições de ensino superior: diversidade de contextos organizacionais e variações individuais	331
6.4. Análise detalhada dos principais factores, processos e contextos organizacionais <i>favoráveis</i> ao sucesso: a perspectiva dos estudantes	333
6.5. Análise detalhada dos principais factores, processos e contextos organizacionais <i>desfavoráveis</i> ao sucesso: a perspectiva dos estudantes	348
7. ANÁLISE INSTITUCIONAL: PERSPECTIVAS DE DIRIGENTES ASSOCIATIVOS ESTUDANTIS	
<i>Denise Esteves, e Jerusa Costa</i>	367
7.1. Breve introdução metodológica	367
7.2. Descrição das categorias analíticas	368
7.3. Análise de conteúdo das entrevistas aos dirigentes associativos	369
7.4. Considerações Finais	380
7.5. Anexo	381
8. ANÁLISE BIOGRÁFICA: RETRATOS SOCIOLÓGICOS DE ESTUDANTES DO ENSINO SUPERIOR (ESTUDOS DE CASO E ANÁLISE TRANSVERSAL)	
<i>António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes, Ana Caetano, Ana Filipa Rodrigues, Ana Isabel Couto, André Freitas, Catarina Egreja, Cátia Santarém, Denise Esteves, Jerusa Costa, Jorge Horta Ferreira, Linda Costa, Patrícia Amaral, Pedro Jacobetty, Sandra Lima Coelho, Tânia Cardoso, Tânia Leão, e Vanessa Rodrigues</i>	383
8.1. Introdução	383
8.2. Percursos tendenciais (percursos esperados)	390
8.3. Percursos de contratendência (percursos inesperados)	561
8.4. Percursos focados na educação	693
8.5. Percursos com inflexões	903
8.6. Percursos com problemas de transição (para a vida adulta, para o ensino superior)	1095
8.7. Percursos com dificuldades de conciliação (entre esferas de vida)	1203
8.8. Percursos com dificuldades de integração no ensino superior (institucional, relacional)	1343

8.9. Percursos com problemas nos modos de estudar	1419
8.10. Conclusão	1505
9. Conclusão	
<i>António Firmínio da Costa, e João Teixeira Lopes</i>	1589

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 2.1: Estabelecimentos e Unidades Orgânicas, 1998 – 2006	51
Quadro 2.2: Cursos e Graus 1998 – 2006	52
Quadro 2.3: Cursos por Categorias da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação, 1998 – 2006	54
Quadro 2.4: Taxa de Feminização da Educação Terciária	59
Quadro 2.5: Taxas de Sobrevivência nos Países da OCDE (2004)	60
Quadro 2.6: Taxa Bruta de Inscritos na Educação Terciária nos países da OCDE (2004)	62
Quadro 2.7: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por tipo de ensino	85
Quadro 2.8: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por grau	87
Quadro 2.9: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por categorias da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação	89
Quadro 2.10: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por dimensão do par curso/estabelecimento	91
Quadro 2.11: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por proporção de inscritos em cursos do segundo e terceiro ciclos	92
Quadro 2.12: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por Regiões	93
Quadro 2.13: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por Percentagem de vagas preenchidas	95
Quadro 2.14: Inscritos no primeiro ano pela primeira vez e diplomados por Nota do último colocado	96
Quadro A2.1: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por Tipo de Ensino	101
Quadro A2.2: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por graus	101
Quadro A2.3: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por número de anos de formação	101
Quadro A2.4: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por categorias da CNAEF	102
Quadro A2.5: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por dimensão do par curso/estabelecimento	102
Quadro A2.6: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos	102
Quadro A2.7: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por regiões	103
Quadro A2.8: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por percentagem de vagas preenchidas	103
Quadro A2.9: Diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por nota do último colocado	103
Quadro A2.10: Duração dos percursos formativos por tipo de Ensino	103
Quadro A2.11: Duração dos percursos formativos por grau	104
Quadro A2.12: Duração dos percursos formativos por número de anos de formação	104
Quadro A2.13: Duração dos percursos formativos por categorias da CNAEF	104
Quadro A2.14: Duração dos percursos formativos por dimensão do par curso/estabelecimento	104
Quadro A2.15: Duração dos percursos formativos por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos	105
Quadro A2.16: Duração dos percursos formativos por regiões	105
Quadro A2.17: Duração dos percursos formativos por percentagem das vagas preenchidas	105
Quadro A2.18: Duração dos percursos formativos por nota do último colocado	105
Quadro 4.1: Indicador de sucesso e insucesso dos estudantes no 1º ciclo do ensino	118

superior (em percentagem)	
Quadro 4.2: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o nível etário	119
Quadro 4.3: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o sexo	120
Quadro 4.4: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1.º ciclo do ensino superior segundo o contexto familiar	121
Quadro 4.5: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o contexto de residência em período lectivo	122
Quadro 4.6: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização das origens sociais	123
Quadro 4.7: Indicador do grau de sucesso e insucesso escolar anterior dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização das origens sociais	125
Quadro 4.8: Indicadores de sucesso e insucesso dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior	126
Quadro 4.9: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo o grau de sucesso escolar anterior à entrada no ensino superior (em percentagem)	127
Quadro 4.10: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1.º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização da trajectória anterior	128
Quadro 4.11: Indicador do grau de sucesso e insucesso escolar anterior dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização da trajectória passada	129
Quadro 4.12: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo indicadores de caracterização das instituições educativas e das áreas de estudo em que se inscrevem	131
Quadro 4.13: Indicadores de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo as áreas de estudo no ensino superior	132
Quadro 4.14: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo a distribuição de horas semanais declaradas na ocupação em diferentes actividades	133
Quadro 4.15: Indicador de sucesso e insucesso escolar dos estudantes do 1º ciclo do ensino superior segundo as principais despesas declaradas pelos estudantes (euros/mês)	134
Quadro 4.16: Sucesso e insucesso no ensino superior: factores determinantes (<i>regressão logística</i>)	136

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1.1: Modelo analítico de José Madureira Pinto (2002)	22
Figura 1.2: Modelo analítico de Vincent Tinto (1997)	25
Figura 2.1. Inscritos no Ensino Superior (milhares)	56
Figura 2.2. Inscritos no 1 ^a ano pela primeira vez no Ensino Superior por ciclo de formação	56
Figura 2.3. Diplomados do Ensino Superior	57
Figura 2.4 Fluxos de Inscritos no 1 ^o ano pela 1 ^a vez e diplomados por gênero (totais de formação terciária)	58
Figura 2.5: Taxas de sobrevivência por tipo de ensino	63
Figura 2.6: Taxas de sobrevivência por grau	64
Figura 2.7: Taxas de sobrevivência por número de anos previstos no plano curricular	65
Figura 2.8: Taxas de sobrevivência por áreas da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação	66
Figura 2.9: Taxas de sobrevivência por dimensão do par curso/estabelecimento	68
Figura 2.10: Taxas de sobrevivência por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos	69
Figura 2.11: Taxas de sobrevivência por Regiões	70
Figura 2.12: Taxas de sobrevivência por percentagem de vagas preenchidas	71
Figura 2.13: Taxas de sobrevivência por nota do último colocado	72
Figura 2.14: Duração dos Percursos Formativos	74
Figura 2.15: Duração dos Percursos Formativos por tipo de ensino	75
Figura 2.16: Duração dos Percursos Formativos por Grau	76
Figura 2.17: Duração dos Percursos Formativos por número de anos de formação	77
Figura 2.18 Duração dos Percursos por Áreas de Educação e Formação	78
Figura 2.19 Duração dos Percursos por dimensão do par curso/estabelecimento	79
Figura 2.20 Duração dos Percursos por proporção de alunos inscritos no 2 ^o e 3 ^o ciclos	80
Figura 2.21 Duração dos Percursos por Região	81
Figura 2.22 Duração dos Percursos por percentagem de vagas preenchidas no par curso/estabelecimento	82
Figura 2.23 Duração dos Percursos por nota do último colocado	83
Figura 2.24 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por tipo de ensino	85
Figura 2.25 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por grau	86
Figura 2.26 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por categorias da Classificação Nacional de Áreas de Educação e Formação	88
Figura 2.27 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por dimensão do par curso/estabelecimento	90
Figura 2.28 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por proporção de inscritos no segundo e terceiro ciclos	92
Figura 2.29 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por Regiões	93
Figura 2.30 Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por percentagem de vagas preenchidas	94
Figura 2.31: Rácios entre fluxos de diplomados e inscritos no primeiro ano pela primeira vez por nota do último colocado	96
Figura 5.1: Esquema (modelo) analítico	145
Figura 5.2: Estrutura e parâmetros analíticos	147
Figura 5.3: Aproveitamento escolar no 1 ^o ano do curso Y	174

Figura 8.1.: Quotas de entrevistados – CIES-ISCTE	386
Figura 8.2: Quotas de entrevistados – ISFLUP	387
Figura 8.3: Guião de entrevista	388
Figura 8.4: Principais percursos-tipo identificados – CIES-ISCTE	1306
Figura 8.5: Principais percursos-tipo identificados – ISFLUP	1312
Figura 8.6: Retratos sociológicos: percursos-tipo, dimensões e factores – CIES-ISCTE	1318
Figura 8.7: Retratos sociológicos: percursos-tipo, dimensões e factores – ISFLUP	1355

ÍNDICE DE CARTOGRAMAS

Cartograma 3.1: Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal, em 2007, por unidade orgânica	109
Cartograma 3.2 Ensino Superior em Portugal, em 2007, por unidade orgânica e tipo de tutela	110
Cartograma 3.3: Ensino Superior em Portugal, em 2007, por unidade orgânica, tipo de estabelecimento e tipo de tutela	112
Cartograma 3.4: Alunos inscritos (1º ano, 1ª vez) no Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal, no ano lectivo de 2004/05, por unidade orgânica e tipo de estabelecimento	113
Cartograma 3.5: Diplomados no Ensino Superior Universitário e Politécnico em Portugal, no ano lectivo de 2004/05, por unidade orgânica e tipo de estabelecimento	115

1. INTRODUÇÃO: UM MODELO TEÓRICO E METODOLÓGICO PARA A ANÁLISE DO SUCESSO, INSUCESSO E ABANDONO NO ENSINO SUPERIOR

António Firmino da Costa, João Teixeira Lopes, José Madureira Pinto, Ana Caetano, e Eduardo Alexandre Rodrigues

1.1. Problema e objectivos

A problemática do sucesso escolar no ensino superior tem vindo a ganhar, progressivamente, crescente interesse público. Compreende-se que seja assim, num quadro societal em que o conhecimento de elevado índice de elaboração formal se tornou mola central dos processos de criatividade, inovação e desenvolvimento, e em que a expansão alargada da escolarização das populações passou a abranger também o ensino superior.¹

A formação de nível superior deixou de representar, antes de mais, um status prestigiante de uma minoria extremamente reduzida da população, para se constituir numa aquisição certificada de conhecimentos e competências de alta qualificação por parte de um conjunto cada vez mais vasto de pessoas. Este processo incide em particular nas novas gerações, mas envolve também, de maneira crescente, gerações mais velhas, empenhadas em iniciativas de formação ao longo da vida.

As repercussões desta grande alteração verificada no ensino superior são decisivas para a vida pessoal de cada um dos detentores dessas formações certificadas de nível elevado, tanto no plano das suas capacidades profissionais e oportunidades económicas como nos dos acessos culturais e do exercício da cidadania. O mesmo se pode dizer, já não só a nível dos indivíduos mas também a nível das sociedades, quanto aos potenciais acrescidos de uma população crescentemente qualificada para gerar modernização e desenvolvimento e para melhorar a qualidade de vida num país, num contexto global cada vez mais interdependente mas também cada vez mais exigente.

Em suma, para o ensino superior a questão já não é a de regular o acesso ao status académico de uma minoria muito restrita mas a de assegurar uma formação efectiva de nível superior a uma população estudantil alargada. A promoção do sucesso escolar no ensino superior, incluindo o combate ao insucesso e ao abandono, situa-se nuclearmente neste quadro.

Dito de outro modo, a promoção do sucesso escolar no ensino superior não pode deixar de ser considerada actualmente um objectivo fundamental de políticas públicas e da acção das instituições universitárias e politécnicas, e o insucesso e o abandono escolar não podem deixar de ser considerados problemas preocupantes (para os estudantes por ele afectados, para o sistema de ensino superior e para a sociedade portuguesa no seu conjunto), tanto mais quanto se verifica hoje em dia um conjunto de circunstâncias específicas, entre as quais: a importância crescente que têm as qualificações superiores no quadro actual de uma economia cada vez mais alicerçada

¹ Ver, entre muitos outros, Reich (1991), Giddens (1990 e 2007), Florida (2002 e 2008), Costa, Machado e Ávila (2007), OECD (2007 e 2008).

no conhecimento e na inovação; a importância que essas qualificações tendem rapidamente a adquirir numa sociedade em que o acesso à cultura, a qualidade de vida e o exercício da cidadania implicam também, cada vez mais, a aquisição e a mobilização de conhecimentos e competências de nível elevado; os acentuados défices de qualificações que continuam a verificar-se na sociedade portuguesa, nomeadamente os défices de qualificações superiores, apesar do intenso alargamento da escolarização registado nas últimas décadas, nos vários níveis de ensino; o persistente atraso comparativo da sociedade portuguesa neste domínio, no âmbito de espaços internacionais como a União Europeia ou a OCDE, com as limitações às capacidades de competição e colaboração internacional que esse atraso comporta, designadamente nas esferas económica e política, científica e tecnológica, artística e cultural. Não será difícil admitir que os níveis de insucesso e abandono verificados no sistema de ensino superior português resultem em desperdício de recursos, frustração de expectativas e perda de potencialidades pessoais, profissionais e sociais.

As perguntas que se colocam habitualmente a este respeito são: Quais as taxas de sucesso, insucesso e abandono que se verificam no sistema de ensino superior português e nos seus diversos segmentos? Que características têm os estudantes e as instituições que apresentam maior vulnerabilidade ao abandono e insucesso, e quais as características de estudantes e instituições que apresentam maior propensão para resultados de sucesso? Como agir, e a que níveis, para potenciar o sucesso e diminuir o abandono e o insucesso dos estudantes do ensino superior?

Há já alguns elementos de resposta a estas perguntas, provenientes de indicadores administrativos nacionais e estudos diversos realizados no país. Mas o diagnóstico está longe de se poder considerar suficientemente esclarecedor, abrangente e aprofundado. Dispõe-se, igualmente, de um conjunto alargado de estudos e investigações realizados noutros países, cuja consulta comparativa pode ajudar a situar a questão e a avançar na sua análise. Após ponderação, por um lado, das aquisições mais importantes registadas na bibliografia especializada internacional e dos trabalhos já realizados ou em curso a nível nacional, a seguir sinteticamente referenciados, chegou-se a um novo conjunto de perguntas, mais específicas e precisas, para a resposta às quais este projecto procurou dar contributos significativos. Estas perguntas de partida, já mais focadas e pressupondo uma elaboração conceptual e metodológica que adiante se explicita, podem formular-se da seguinte maneira:

- i) Que modalidades principais, ou *percursos-tipo*, assumem os trajectos estudantis de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior?
- ii) Que factores condicionantes, ou, mais precisamente, que combinações de *factores e processos* favorecem as situações de sucesso e quais estão na base dos problemas de insucesso e abandono no ensino superior?
- iii) Que identificação é possível fazer de "*variáveis alteráveis*", isto é, de aspectos susceptíveis de intervenção efectiva, à escala de influência e no âmbito de acção das diversas instâncias e agências envolvidas, no sentido de suscitar medidas eficazes e promover boas práticas, com vista a potenciar o sucesso e diminuir o abandono e o insucesso no ensino superior?

O presente projecto centrou-se nas três perguntas anteriores. Foi nesta perspectiva que a equipa procurou trazer contributos de valor cognitivo acrescentado específico, dadas as experiências e competências de dominante sociológica que teve a possibilidade de convocar. Outras equipas e outras instâncias estão certamente mais vocacionadas para contributos de natureza diferente e complementar. É o caso de equipas que têm vindo a desenvolver no país programas de pesquisa sobre sucesso/insucesso no ensino superior, segundo abordagens de dominante psicológica, na área das ciências da educação. É também o caso, noutra plano, dos levantamentos e indicadores de carácter institucional, abrangendo regularmente todo o ensino superior nacional, como os do GPEARI, embora seja necessário completar e aperfeiçoar o sistema nacional de indicadores institucionais neste domínio, para o que este projecto procurou também fornecer alguns contributos. É o caso, ainda, de equipas que, também numa perspectiva de dominante sociológica, realizaram ou estão a realizar análises de âmbito mais localizado, centradas numa determinada instituição.

Perante um problema de carácter tão complexo e multidimensional, é fundamental que se consigam complementaridades produtivas entre diferentes perspectivas e agentes. Nesse sentido, o presente projecto, para além dos seus objectivos específicos de pesquisa e análise (dirigidos ao fornecimento de respostas aprofundadas às três perguntas de partida acima enunciadas), incluiu também um conjunto de contactos e desenvolveu uma rede alargada de colaborações com instituições de ensino superior, associações de estudantes, equipas de intervenção e outros grupos de investigadores, assim como com as instâncias nacionais de produção institucional de indicadores.

No conjunto, os objectivos deste projecto foram, pois, os seguintes:

- a) identificar e analisar as modalidades relevantes de percursos estudantis no ensino superior, a nível nacional, nomeadamente *percursos-tipo de sucesso, insucesso e abandono*;
- b) identificar e analisar as *constelações de factores explicativos* que se conjugam na produção desses percursos-tipo;
- a) identificar "*variáveis alteráveis*" neste domínio e fornecer indicações fundamentadas susceptíveis de serem utilizadas a nível das políticas públicas, das instituições de ensino superior e da intervenção cívica (estudantil ou outra) na promoção de *medidas institucionais* e de *boas práticas* que ajudem a potenciar o sucesso e combater o insucesso e o abandono no ensino superior;
- b) produzir resultados de diagnóstico, a respeito dos tópicos anteriores, combinando abordagens analíticas *aprofundadas, intensivas e multidimensionais* com uma *perspectiva abrangente, de âmbito nacional*, e um levantamento de informação alargado, nos *diversos subsistemas do ensino superior*;
- c) produzir um conjunto de contributos analíticos a partir do *sistema nacional de indicadores* existente neste domínio, procurando explorar algumas das suas potencialidades e limites, com vista ao aperfeiçoamento de uma monitorização quantificada de parâmetros relevantes do sucesso, insucesso e abandono dos estudantes do ensino superior;

- d) contribuir para o *avanço do conhecimento*, em particular no domínio específico da investigação sobre o ensino superior, mas também no âmbito alargado das ciências sociais em geral, designadamente através da exploração das virtualidades cognitivas de um modelo teórico e de uma estratégia metodológica que colocam *os trajectos pessoais* no centro de *uma análise sociológica a três níveis: estrutural, institucional e individual*;
- e) contribuir para o *envolvimento* reflexivo das *instituições de ensino superior* e das *estruturas associativas estudantis* na análise desta questão e na intervenção sobre ela;
- f) contribuir para o *conhecimento recíproco e a cooperação científica* entre grupos de investigação, estudo e intervenção que no país se debruçam, sob diversas perspectivas, sobre o tema aqui em causa, e estabelecer *redes de colaboração* a este respeito com instituições de ensino superior e associações de estudantes;
- g) *formar jovens investigadores*, contribuindo para aumentar o potencial científico nacional neste domínio;
- h) difundir os contributos cognitivos relevantes deste projecto junto da *comunidade científica nacional e internacional*.

1.2. Estudos de referência, modelos teóricos e níveis de análise

Os fenómenos de abandono, insucesso e sucesso no ensino superior contam já com um importante e considerável corpo de trabalho de investigação, sobretudo nos Estados Unidos da América, mas também no Canadá, na Austrália e em países europeus como o Reino Unido ou a França. Trata-se, neste sentido, de um domínio de estudos consolidado, não só porque tem vindo ao longo dos anos a apresentar contribuições fundamentais para a compreensão dos trajectos dos estudantes neste nível de ensino, como também por se orientar, em termos gerais, de acordo com uma lógica de cumulatividade do conhecimento científico e pelo diálogo profícuo e operativo que os diferentes trabalhos mantêm entre si². Neste âmbito, é possível identificar um importante conjunto de ferramentas analíticas que podem ser mobilizadas com vantagem para uma abordagem centrada nas configurações dos percursos estudantis pelo ensino superior.

Atendendo ao facto de que esses trabalhos se têm vindo a debruçar sobre diferentes níveis de análise, importa neste contexto recuperar as principais contribuições em três vertentes analíticas que, embora distintas, assumem um cariz complementar e articulado: a estrutural, a institucional e a individual.

O *nível estrutural* de análise caracteriza-se pela ênfase atribuída a variáveis externas ao sistema de ensino superior e aos enquadramentos sociais desse sistema e dos seus agentes. De facto, é possível mapear um conjunto de trabalhos que coloca em evidência a importância de factores como a idade, o sexo, a etnia, as origens sociais ou a relação com o mundo do trabalho na explicação dos percursos dos estudantes pelo ensino superior. Se alguns autores, nesta perspectiva específica, destacam sobretudo a

² Ver Braxton e Hirschy (2005), Grayson e Grayson (2003), Harvey, Drew e Smith (2006) e Pascarella e Terenzini (1991, 2005) para o mapeamento dos principais contributos nesta área.

posse diferencial de recursos económicos, escolares e culturais (dos estudantes e das suas famílias de origem) quer no acesso, quer no desempenho académico, quer ainda na relação mais vasta que estabelecem com e nas instituições de ensino superior³, outros referem-se sobretudo à importância das matrizes de socialização de género⁴ e às diferenças étnicas⁵ e outros ainda destacam a relevância de variáveis como o desempenho de uma actividade profissional, a situação conjugal e a existência de filhos nos trajectos dos estudantes denominados “não tradicionais”⁶.

Importa também referir que, já desde as suas origens, a sociologia em Portugal tem dedicado especial atenção à população estudantil do ensino superior. Ainda que muitos desses estudos não direccionem o foco analítico para a configuração dos percursos dos estudantes no que diz respeito aos fenómenos do sucesso, do insucesso e do abandono, encontra-se já desenvolvido um importante corpo de trabalhos sobre as desigualdades de acesso ao ensino superior e sobre as condições sociais dos estudantes⁷. Deve também ser destacado um conjunto de investigações e análises sociológicas pertencente ao domínio da sociologia da educação que, embora não se reporte ao ensino superior, assume grande relevância para a compreensão dos fenómenos do sucesso, insucesso e abandono, porquanto se centra nos estudantes e nas suas vivências e práticas, no insucesso escolar noutros níveis de ensino, nas mudanças institucionais na escola e também nos processos sociais de transição dos jovens para a vida adulta (Abrantes, 2003; Benavente et al., 1987; Benavente et al., 1994; Cabral e Pais, 1998; Grácio, 1997; Guerreiro e Abrantes, 2004; Guerreiro e Pegado, 2006; Lopes, 1996; Pais, 1993)⁸.

No âmbito das análises que evidenciam a importância de factores estruturais para a compreensão do sucesso, insucesso e abandono, destaca-se sobretudo a proposta analítica de José Madureira Pinto (2002) que, perspectivando o ensino superior como um subsistema que estabelece relações sociais específicas entre agentes, conceptualiza essas relações de forma indissociável dos traços estruturais e vectores de transformação da sociedade global (ver figura 1). Assumir que o ensino superior tem lógicas de funcionamento e transformação induzidas, em parte, por factores exógenos obriga a aproximar os fenómenos do sucesso, insucesso e abandono de processos

³ Ver, a este respeito, Berger (2000), Brint e Karabel (1989), Cabrera et al (1992), Cabrera, Nora e Castaneda (1993), Carpenter, Hayden e Long (1998), Gilbert (1991), Gilbert e Auger (1988), Gilbert et al. (1997), Grayson (1997), Grignon (2000, 2003), Grignon e Gruel (1999), Gruel (2002), Karabel (2005), Karabel e Astin (1975), Leathwood e O’Connell (2003), Longden (2004), Martin, Karabel e Jaquez (2005), Paulsen e John (2002), Quinn et al. (2005).

⁴ Ver, a este respeito, Gruel (2006), Gruel e Thiphaine (2004), McNabb, Sarmistha e Sloane (2002), Richardson e Woodley (2003), Watts (1997).

⁵ Ver, por exemplo,, Grayson (1998).

⁶ Também designados por “*mature students*”. Ver, a este respeito, Bean e Metzner (1985), Laing e Robinson (2003), Ozga e Sukhnandan (1998), Wylie (2006).

⁷ Ver, por exemplo, Almeida, Costa e Machado (1988), Almeida et al. (1996), Almeida et al. (2003), Balsa et al. (2001), Casanova (1993), Costa, Machado e Almeida (1990), *Eurostudent Report* (2005), Fernandes et al. (1998), Fernandes (2001), Machado, Costa e Almeida (1989), Machado et al. (2003), Martins, Mauritti e Costa (2005), Mauritti (2002), Nunes (2000).

⁸ Importa também referir os contributos de várias correntes da sociologia da educação das últimas décadas (van Zanten, 2000), desde as chamadas “teorias da reprodução” e “teorias da resistência” às que se centram na “escola”, nos “currículos e nos “modelos pedagógicos”.

sociais aparentemente tão distantes como o da evolução das estruturas económico-produtivas e do emprego, o das lógicas e estratégias de mobilidade social e de reconversão classista ou o da natureza do movimento de transformação cultural em curso nas sociedades contemporâneas – para além, obviamente, dos que dizem directamente respeito às orientações de política educativa e científica, influenciadas, elas próprias por sistemas de valores e desígnios ideológicos mais ou menos explícitos.

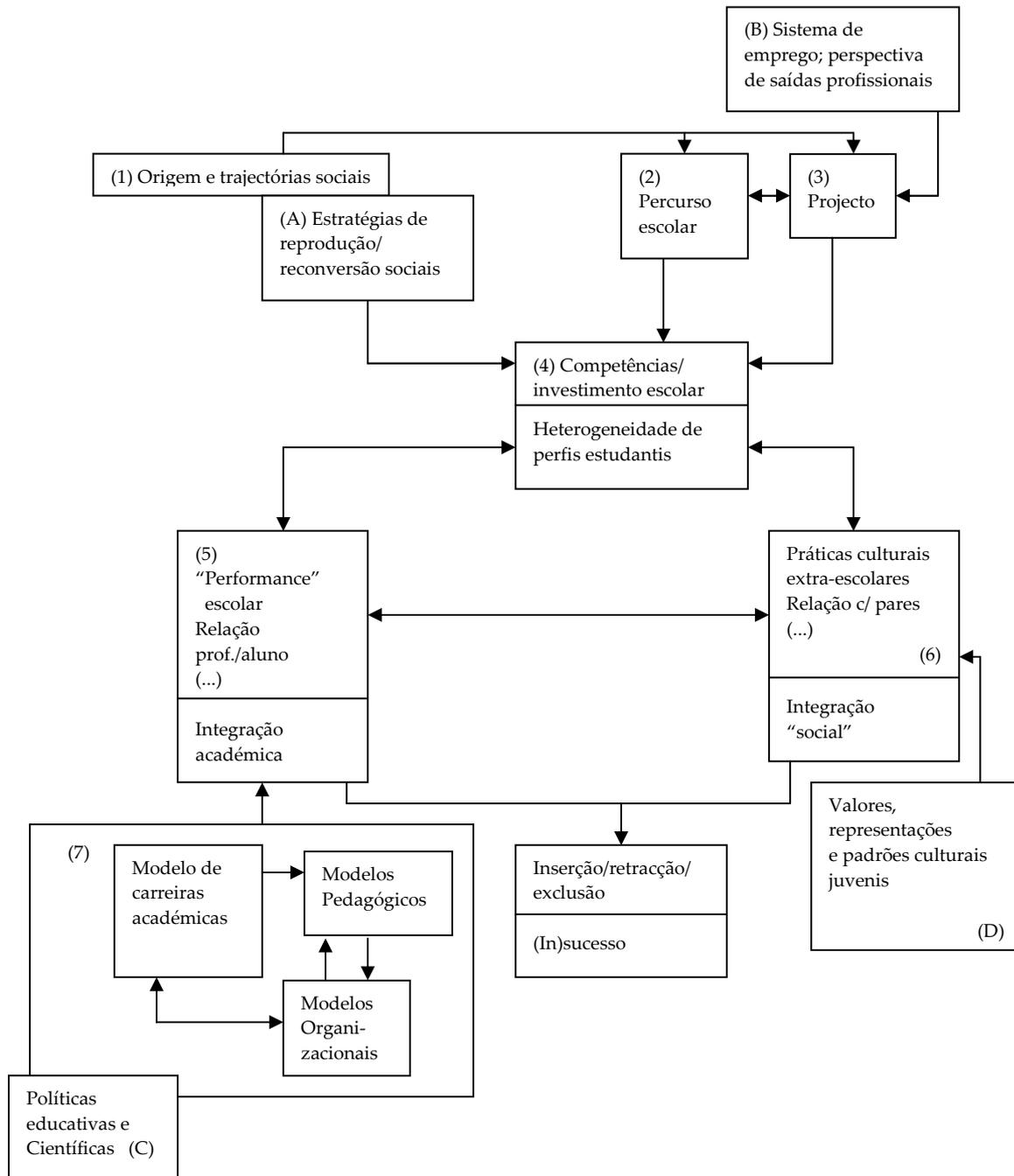


Figura 1.1: Modelo analítico de José Madureira Pinto (2002)

Apesar da importância atribuída a este nível analítico, o autor não deixa também de considerar a especificidade e a diferenciação interna do sistema de ensino superior português, que se manifesta sobretudo em três modalidades distintas: distinção entre Universidade/Ensino Politécnico e Público/Privado, sendo ainda necessário cruzar os seus termos, para uma melhor compreensão do alcance de tal diferenciação; distribuição entre grandes blocos disciplinares – Ciências Exactas, Ciências Experimentais, Ciências Sociais, Humanidades... –, a que correspondem estratégias e práticas de ensino-aprendizagem, bem como padrões de incidência de sucesso e insucesso escolar com exigências assaz heterogéneas; e configuração do triângulo ensino/investigação/prestação de serviços nas instituições de ensino superior.

De acordo com Madureira Pinto (op. cit.), pensar o sistema de ensino superior como conjunto de colectivos de trabalho obriga ainda a ponderar o(s) modelo(s) organizacionais que, independentemente dos outros factores de diferenciação assinalados, nele se privilegiam. Apesar da relutância do sector de ensino superior em interiorizar a problemática pedagógica, a verdade é que o “serviço” que mais marca o dia-a-dia dos estabelecimentos e dos seus profissionais diz respeito, como é sabido, a actividades de ensino, e estas abrangem um conjunto de destinatários que, nas últimas décadas, não tem cessado de se expandir. Tal expansão trouxe consigo, como não podia deixar de ser, maior heterogeneidade social dos públicos estudantis, característica que tem de ser tomada em conta sempre que esteja em causa pensar e reformar planos curriculares, conteúdos e métodos pedagógicos, com vista, nomeadamente, a uma promoção efectiva do sucesso escolar e a um combate consequente ao abandono e insucesso neste nível de ensino.

Entretanto, os níveis de afeição e sucesso escolares não dependem apenas das dinâmicas de ensino-aprendizagem (que continuam a ter na sala de aula o seu espaço privilegiado de desenvolvimento), mas também das modalidades de relacionamento entre jovens que os mesmos estabelecimentos promovem. Os estudos sobre práticas culturais e modos de vida juvenis revelam que o universo dos “colegas” está longe de se confundir com o universo dos “amigos” e que os lugares de encontro predominantes e mais marcantes no quotidiano dos estudantes do ensino superior transcendem em muito o contexto físico das escolas. Mas o que também se verifica é que as aulas e bibliotecas, os bares, as cantinas das faculdades, bem como, obviamente, as respectivas festas, surgem em lugar de relevo no conjunto de locais de encontro com os amigos que são referenciados no grupo juvenil sob análise. Para os estudantes em geral, e porventura ainda mais para os que não residem com o respectivo agregado familiar, o espaço de sociabilidade das escolas assume importância crucial no desenho do seu quotidiano.

Madureira Pinto destaca também a importância da influência específica de estratégias de reconversão ou confirmação classista accionadas pelos protagonistas dos processos em causa – como que a sugerir que a interiorização, por estes, de conhecimentos sobre as referidas lógicas terá acabado por intervir, enquanto componente dotada de autonomia relativa, na relação das classes sociais com a escola.

A especificidade dos percursos escolares propriamente ditos – muito dependente dos circunstancialismos organizacionais, dos modelos pedagógicos e dos padrões interaccionais presentes na instituição escolar anteriormente referenciados – foi sendo, do mesmo modo, inserida, em lugar de destaque, nas análises em causa. A intenção foi trazer a primeiro plano, nas explicações sociológicas e propostas de

intervenção em matéria de sucesso e insucesso académico, a espessura própria das relações sociais que, a nível institucional, impõem limites e abrem oportunidades às práticas, segundo lógicas não redutíveis a determinações estritamente estruturais.

Mas os modelos de análise sobre insucesso escolar têm vindo a integrar também a dimensão das trajectórias sociais virtuais, tal como surgem interiorizadas nos estudantes, sob a forma de “vocações”, projectos socioprofissionais, motivações, níveis de auto-satisfação, etc. A dimensão, só na aparência exclusivamente “subjectiva”, da formação de aspirações sociais não pode, entretanto, deixar de ser definida, pelo menos em parte, e tendo em conta desfasamentos temporais não despiciendos, por referência às dinâmicas objectivas do mercado de trabalho – e aqui está como, nesta matéria, é importante dar atenção a factores supraindividuais e suprainstitucionais do investimento escolar.

A evolução do universo simbólico-cultural dos grupos juvenis (que tem na cultura escolar apenas um dos seus pólos), pode, por sua vez, estar associado à inculcação de disposições, ao desenvolvimento de competências e mesmo ao surgimento de uma atitude global face ao saber e às técnicas da sua transmissão relativamente divorciadas dos padrões e critérios de excelência instituídos no e pelo sistema de ensino.

Uma eventual tendência para a criação de focos de resistência e de dissidência cultural (ausência às aulas, participação relutante nas suas dinâmicas comunicacionais...) será uma das manifestações desse divórcio. Mas, porventura, sê-lo-á também, ainda que de forma paradoxal, a adesão entusiástica a práticas de convivialidade ou a actividades lúdico-artísticas que, embora circunscritas ao espaço físico das escolas, contendem com o ritmo e as tarefas escolares convencionais.

O modelo proposto por Madureira Pinto, apesar de enfatizar as componentes estruturais para a análise do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior, integra, como se viu, um conjunto diversificado, complexo e articulado de dimensões e níveis analíticos e é nessa medida que se assume como um contributo fundamental para a compreensão desses fenómenos.

Um segundo grupo de trabalhos evidencia, em particular, a importância dos *contextos institucionais* na análise dos percursos dos estudantes pelo ensino superior. Neste âmbito, o modelo teórico proposto por Vincent Tinto (1975, 1982, 1988, 1993, 1997) adquiriu reconhecidamente, na bibliografia especializada desta área, o estatuto de modelo paradigmático, orientando, mais ou menos explicitamente, muita da produção teórica direccionada para estas temáticas nos últimos 30 anos. Influenciado pela análise de Durkheim (2001) sobre o suicídio – tal como o trabalho de Spady (1970), que Tinto utilizou como referência para a análise do abandono no ensino superior –, este modelo tem como premissa básica que a decisão de abandono ou de permanência no ensino superior é indissociável do grau de integração dos estudantes nos sistemas social e académico das instituições que frequentam. Cada estudante ingressa num estabelecimento de ensino com um conjunto de características individuais, associadas ao meio social de origem, ao percurso escolar anterior e aos seus atributos individuais, e encontra-se empenhado na prossecução de objectivos, nomeadamente a conclusão de determinado curso, em determinado estabelecimento de ensino. Incorporando uma perspectiva longitudinal, o autor considera que estes objectivos, apesar de serem dotados de alguma durabilidade, podem ser reformulados através das relações que os estudantes mantêm no contexto institucional, encontrando-se, nesse sentido,

dependentes do grau de integração académica desses estudantes na instituição (onde têm lugar actividades e interacções mais centradas na educação formal e onde os diversos agentes do estabelecimento de ensino assumem particular importância) e do nível de integração social no estabelecimento de ensino (onde decorrem actividades e interacções exteriores ao domínio mais formal de ensino-aprendizagem).

O insucesso e o abandono são, portanto, explicados fundamentalmente pela falta de adequação entre os valores e expectativas dos estudantes e os valores e características do contexto académico que frequentam, ou pela ausência de experiências significativas e positivas de interacção socializadora. Ambos os processos acabam por originar um défice de integração. Níveis altos de integração académica e social reforçam os objectivos e o nível de dedicação do estudante relativamente ao curso e à instituição.

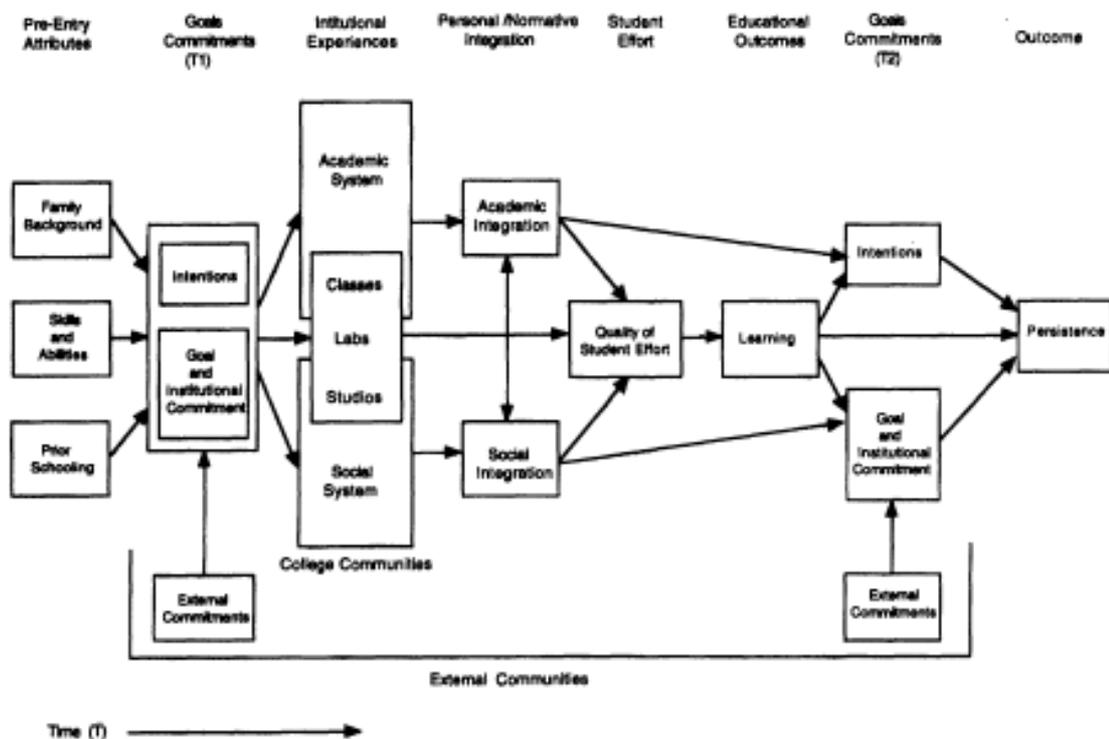


Figura 2.2: Modelo analítico de Vincent Tinto (1997)

Não obstante o seu estatuto paradigmático no contexto dos estudos sobre o sucesso e insucesso, e particularmente sobre o abandono no ensino superior, este modelo analítico tem sido sujeito a várias críticas que lhe apontam algumas limitações, das quais podem aqui ser referidas algumas das mais importantes (Berger e Braxton, 1998; Braxton, Hirschy e McClendon, 2004; Cabrera et al., 1992; Cabrera, Nora e Castaneda, 1993): o pouco espaço concedido aos factores de construção de percepções, comprometimentos e preferências “externos” à instituição que contribuem para explicar o insucesso; a atenção insuficiente dada às percepções e experiências dos

estudantes tal como são por eles subjectivamente veiculadas; a inadequação do modelo relativamente aos diferentes tipos de contextos institucionais (consoante sejam residenciais ou não, por exemplo); o número restrito de factores que tem em consideração para explicar as decisões de abandono; a conceptualização do abandono como um fenómeno puramente negativo; algumas limitações quanto às variáveis explicativas da integração social e uma definição pouco clara do conceito mais geral de integração. A crítica mais comum que é feita ao modelo de Tinto prende-se com a conceptualização das variáveis ditas “externas”, entendidas como influenciando apenas os objectivos iniciais dos estudantes. De acordo com Cabrera et al. (1992, 1993), os factores externos (como, por exemplo, o apoio e encorajamento da família e do grupo de amigos) desempenham um papel crucial na configuração das experiências académicas. Em resposta a estas críticas, Tinto tem vindo a aperfeiçoar o seu modelo, nomeadamente com a introdução de mais variáveis externas, como é possível ver na figura 2.2 (Tinto, 1997).

Outros autores, trabalhando com o modelo teórico de Vincent Tinto, têm vindo a modificá-lo com o objectivo último de o tornar mais eficaz em termos heurísticos, seja acrescentando-lhe dimensões analíticas⁹, seja articulando-o com outros modelos, como o elaborado por Bean¹⁰ (Cabrera et al., 1992; Wylie, 2006) ou o elaborado por Astin¹¹ (Berger e Milem, 1999). Nesses esforços de síntese teórica são referidos os ganhos de inteligibilidade dos fenómenos do insucesso e abandono que se conseguem pela combinação de vários modelos explicativos, que podem ser vistos como complementares.

Este conjunto de trabalhos partilha, portanto, uma ênfase atribuída às dinâmicas das experiências dos estudantes no seio das instituições de ensino superior, destacando a importância de factores organizacionais na integração académica e social dos mesmos¹². De referir, em particular, factores como a área de estudos, o tipo de instituição, a estrutura curricular do curso, as práticas pedagógicas, o tamanho das turmas, os processos de avaliação, os calendários académicos, as estruturas de apoio

⁹ Ver, a este respeito, Beekhoven e Hout (2003), Berger e Braxton (1998), Berger (2000), DesJardins, Ahlburg e McCall (1999), Elkins, Braxton e James (2000), Pascarella e Terenzini (1977, 1979), Pascarella, Duby e Iverson (1983), Pascarella, Terenzini e Wolfle (1986), Strauss e Volkwein (2004).

¹⁰ O modelo de Bean (1980, 1983) analisa a influência das intenções comportamentais (de abandonar ou persistir) no processo de abandono. O autor explora o cariz interactivo de crenças, atitudes e intenções, e a articulação entre estas e a experiência académica dos estudantes. É destacada a importância articulada de três conjuntos de factores sobre as atitudes e decisões e, portanto, na explicação do fenómeno do abandono: individuais, organizacionais e ambientais/externos.

¹¹ Para Astin (1984, 1987), o fenómeno do abandono deve ser entendido a partir dos graus de energia física e psicológica que os estudantes dedicam à experiência académica, sendo que esses graus de envolvimento devem ser compreendidos mais em termos comportamentais do que em termos representacionais. Este autor afirma que o envolvimento está relacionado com os resultados académicos obtidos, sendo por isso encarado como o principal factor explicativo.

¹² No nível institucional, é de sublinhar a proficuidade de articulação destes trabalhos com as potencialidades analíticas de um conjunto vasto de teorizações e investigações que abrange desde as chamadas “teorias dos sistemas de regras sociais” e “teorias neo-institucionalistas” às “teorias do individualismo institucionalizado” (Burns e Flam, 2000; Beck e Beck-Gernsheim, 2001; Powell e DiMaggio, 1991; Scott, 2001).

aos estudantes (serviços de aconselhamento e acompanhamento, apoios financeiros, etc.), a qualidade e quantidade dos equipamentos e dos vários recursos colocados à disposição dos estudantes (bibliotecas, recursos informáticos, etc.) e as modalidades de divulgação de informações direccionadas para os futuros alunos¹³. Mantz Yorke (1998a, 1998b, 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2001c)¹⁴, por exemplo, direcciona o foco analítico do seu trabalho para conjuntos de itens que permitem dar conta da qualidade da experiência académica dos estudantes. De um conjunto de 36 factores identificados como potencialmente explicativos do abandono do ensino superior, o autor elaborou 6 factores compósitos, cuja importância relativa para os vários grupos de estudantes é variável: fraca qualidade da experiência académica, incapacidade para lidar com as exigências do curso, insatisfação com o ambiente social da instituição, escolha errada de curso, dificuldades económicas, insatisfação com os recursos institucionais.

Uma parte significativa dos trabalhos que têm vindo a ser desenvolvidos em Portugal sobre os fenómenos do sucesso, insucesso e abandono enquadra-se também neste tipo de abordagens, que enfatiza a influência dos contextos institucionais nos percursos dos estudantes pelo ensino superior. Em termos gerais, apresentam como principais objectivos identificar as causas e factores que intervêm privilegiadamente na configuração de perfis de sucesso e insucesso¹⁵ de modo a desenvolverem estratégias de intervenção. As causas do insucesso tendem a ser associadas não apenas aos alunos – que ingressam no ensino superior com diferentes níveis de preparação académica, de motivação e com expectativas e objectivos diferenciados e diversificados¹⁶ –, como também aos professores – cujo trabalho é muitas vezes limitado pelas dificuldades que o sistema de ensino lhes coloca e que têm muitas vezes uma fraca preparação pedagógica¹⁷ –, aos currículos – nem sempre correctamente estruturados – e às próprias instituições – que tendem a considerar os alunos não pela sua singularidade, mas por

¹³ Ver também Astin e Oseguera (2005), Braxton e Mundy (2001-02), Christie, Munro e Fisher (2004), Grayson (1997, 1998), Herzog (2005), Jansen (2004), Johnes (1997), Ozga e Sukhmandan (1998), Pike e Kuh (2005), Pike, Kuh e Gonyea (2003).

¹⁴ Ver também York e Thomas (2003) e York e Knight (2004).

¹⁵ Para uma discussão mais alargada das principais causas do abandono e do insucesso académico no ensino superior em Portugal ver, por exemplo, Bessa (2002), Cabral e Tavares (2002), CNE (2002), Curado e Machado (2006), GAPE (1991), Martins (2004), Nóvoa, Curado e Machado (2005), Soares e Taveira (1999), Tavares et al. (2000) e Tavares et al. (2002a).

¹⁶ Ver, a este respeito, Almeida e Ferreira (1999), Almeida et al. (2000), Bessa (2000), Bessa e Tavares (2000), Bessa e Tavares (2005), Fernandes (2001), Gonçalves et al. (2001), Morais, Almeida e Montenegro (2006), Pereira (1999), Santos (2000), Soares, Almeida e Vasconcelos (2001), Tavares et al. (2003). De referir também que, em termos gerais, a bibliografia nacional atribui muita importância à transição do ensino secundário para o ensino superior, como se pode ver em Almeida (2001), Almeida, Vieira e Raimundo (2006), Azevedo e Faria (2001), Bessa e Tavares (2004), Diniz e Almeida (2006), Estrela e Friães (2001), Martins e Campos (2005, 2006), Mendes (2006), Monteiro, Tavares e Pereira (2005), Ramos et al. (2006), Santos (2000), Santos e Almeida (2001), Soares et al. (2000), Soares e Almeida (2001), Tavares, Santiago e Lencastre (1998) e Tavares et al. (2000).

¹⁷ Ver, a este respeito, Gonçalves et al. (2001), Huet e Tavares (2004), Melo et al. (2000), Reimão (2001), Santiago (2001), Santiago, Ferreira e Teixeira (2001), Silva (2005), Souza et al. (2001), Souza, Tavares e Brzezinski (2004), Tavares (1999), Tavares (2005a, 2005b) Tavares e Huet (2004), Tavares, Huet e Silva (2001), Tavares et al. (2002b).

aquilo que são os padrões, exigências e requisitos comumente partilhados para a frequência do ensino superior.

Neste sentido, as dimensões de análise definidas por estes autores para o estudo do insucesso académico dizem respeito, precisamente, à acção dos agentes identificados e à relação estabelecida entre eles nas instituições de ensino superior. Veja-se, por exemplo, o quadro analítico desenvolvido por Silva et al. (2001)¹⁸ constituído por quatro dimensões de análise: individual (percurso escolar, desempenho escolar, dados socioeconómicos, contactos pessoais e factores psicológicos), pedagógica/didáctica (interacção professor-aluno, nível de atractividade do curso, ritmos de trabalho, organização curricular e transmissão de conhecimentos), institucional (equipamentos e serviços, condições de frequência e grau de integração/participação) e ambiental externa (transição para um novo espaço de vida cultural e geográfico).

O insucesso académico foi também analisado pelos autores portugueses por referência ao conjunto de subsistemas identificados nas instituições de ensino superior (Tavares et al., 2000): funcional (mecanismos formais de participação dos alunos na tomada de decisão e procedimentos daí resultantes), informacional (sistemas de informação direccionados para a integração e apoio aos alunos), cultural (crenças, representações, mitos e símbolos desenvolvidos por professores e alunos relativamente à instituição e aos processos em que nela participam), político (processos institucionais de negociação entre alunos e outros actores da instituição), social (motivações, expectativas e auto-representação dos alunos) e pedagógico/científico (organização dos currículos, do conhecimento científico, dos processos de ensino-aprendizagem).

O conjunto de trabalhos (nacionais e internacionais) direccionados para a análise dos contextos institucionais conceptualiza o ensino superior como um subsistema relativamente autónomo, cujas estruturas, processos e dinâmicas devem ser compreendidos na sua diversidade e complexidade. Alguns autores, mobilizando o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu (1979), referem-se mesmo à existência de *habitus* institucionais para designar a especificidade de cada contexto organizacional e das matrizes de socialização – que nele são actantes – e que contribuem acentuadamente para a configuração das experiências estudantis (Reay, David e Ball, 2001; Thomas, 2002)¹⁹.

O trabalho desenvolvido por Bernard Lahire (1997) sobre os *modos de estudar* assume-se também como um importante contributo para a compreensão da diferenciação interna do subsistema de ensino superior. De acordo com o autor, os estudantes não só não prosseguem todos o mesmo tipo de estudos, como também não o fazem nas mesmas condições materiais, culturais, escolares e familiares. A relevância destas considerações é indissociável da diferente valorização social e escolar dos

¹⁸ Também presente em Correia (2003), Correia, Gonçalves e Pile (2004), Lourenço e Mendes (2000a, 2000b, 2000c) e Mendes, Lourenço e Pile (2001). Neste âmbito, ver também o esquema analítico aplicado na Universidade do Algarve em Tavares et al. (2000) que contempla quatro dimensões referentes aos relacionamentos no interior da instituição: aluno, aluno-professor, aluno-universidade e aluno-outros.

¹⁹ Hermanowicz (2003) refere-se antes à estrutura e à cultura de “retenção” das instituições de ensino superior para dar conta dos processos e mecanismos organizacionais que influem nas decisões dos estudantes de permanecerem ou de abandonarem o ensino superior.

diversos estabelecimentos de ensino superior. Na realidade, as instituições apresentam diferentes graus de legitimidade social e cultural, assumem potencialidades distintas relativamente à empregabilidade dos seus estudantes e, por conseguinte, podem influir no desempenho futuro de actividades profissionais diferenciadas em termos simbólicos e económicos. Neste sentido, é possível identificar perfis de estudantes de acordo com as instituições frequentadas e segundo os cursos em que ingressam, na medida em que os diferentes tipos de escola e curso são produtores de estilos de trabalho escolar distintos e configuram modos de investimento no estudo também eles diferenciados.

A análise levada a cabo pelo autor permite perceber que as origens sociais influem fortemente no acesso dos estudantes a diferentes tipos de estudos, mas que não constituem necessariamente a principal variável explicativa das experiências estudantis no seio de cada contexto institucional. Lahire refere a importância das matrizes de socialização características das instituições, áreas de formação e cursos na configuração dos percursos estudantis e no investimento dedicado aos estudos. Neste âmbito, identificou para o contexto francês quatro grandes linhas de clivagem relativamente às diferenças entre estabelecimentos e cursos: estudos curtos e profissionalizantes/estudos longos e generalistas; estudos científicos/estudos literários; forte enquadramento pedagógico/fraco enquadramento pedagógico; e forte grau de renúncia relativamente ao extra-escolar/fraco grau de renúncia relativamente ao extra-escolar.

O contributo de Lahire para a compreensão dos fenómenos de sucesso, insucesso e abandono estende-se ainda, e sobretudo, à elaboração de ferramentas teóricas e metodológicas para abordagem do *nível de análise individual*. Embora não se tenha debruçado especificamente sobre o ensino superior, a este nível, o autor analisou os percursos escolares de crianças provenientes de meios mais desfavorecidos, procurando perceber a existência de trajetórias distintas (sucesso, insucesso e abandono) delineadas em contextos sociais similares (Lahire, 1995)²⁰.

Este trabalho enquadra-se na obra mais vasta de Lahire, na qual tem vindo a explorar em particular as variações inter e intraindividuais dos comportamentos, procurando explicar a complexidade interna dos indivíduos. Trabalhando sobre a matriz teórica de Pierre Bourdieu (1979), o autor recupera o conceito de disposições e, neste sentido, a importância do passado incorporado dos agentes na análise das suas práticas e comportamentos. Contudo, de acordo com Lahire (2002, 2004, 2005), o sistema de disposições não deve ser entendido como totalmente unificado, coerente e presente em todos os momentos e domínios das práticas dos indivíduos. O património disposicional é fundado em elementos heterogéneos de forças desiguais, sendo que numa mesma pessoa coexistem disposições heterogéneas e sincréticas resultantes de diferentes tipos de socialização (familiar, sociabilidades, trabalho, escola, etc.), que constantemente se vão actualizando. Isto porque as sociedades contemporâneas, sendo profundamente diferenciadas, são constituídas por múltiplos e heterogéneos universos, campos e contextos de socialização e interacção. Evoluindo através desses quadros sociais durante toda a sua existência, cada indivíduo interage não apenas com estruturas heterogéneas que vai incorporando, como também com toda uma infinidade

²⁰ Para um trabalho semelhante desenvolvido em Portugal alguns anos antes ver Benavente et al. (1987).

de outros indivíduos, portadores de sistemas de disposições com graus diversos de contraste ou congruência com os seus. Este quadro de plurisocialização potencia a incorporação de sistemas de disposições dissonantes e sincréticos que subjazem a constelações multimodas de hábitos e práticas.

Cada indivíduo é constituído por uma conjunção de disposições variadas que não têm necessariamente de possuir uma ligação de homologia entre si. A importância da classe social, por exemplo, enquanto instrumento analítico explicativo é central, mas há também que atender às características que diferenciam os indivíduos, mesmo aqueles que se posicionam no espaço social de forma similar. Esta noção encontra-se particularmente presente na análise que o autor elaborou sobre os trajectos escolares das crianças provenientes de meios populares e é fundamental para compreender a configuração de percursos escolares considerados de contratendência, ou inesperados, por referência às condições sociais da família de origem dos estudantes²¹.

O principal contributo de Lahire para a análise dos percursos estudantis passa, então, pela conceptualização das variações individuais como resultando da interacção entre a pluralidade de disposições incorporadas e combinatórias sempre diferentes – e, por isso, “únicas” – de feixes de inserções e interrelações variáveis. Atendendo ao conjunto de pessoas com as quais um indivíduo interage, à posição que ocupa nessas relações, às actividades em que investe no relacionamento com essas pessoas, o património de disposições e competências encontra-se, de acordo com o autor, sujeito a forças de influência diferentes. O que determina a activação de determinada disposição num contexto específico é, no fundo, o produto da interacção entre forças internas – disposições constituídas no decurso das socializações passadas – e externas – respeitantes aos elementos do contexto que influenciam, em maior ou menor grau, o indivíduo, no sentido em que constroem ou solicitam elementos dos seus sistemas de disposições.

Assim, o património disposicional dos indivíduos não se encontra totalmente activo em todos os contextos, sendo que, face a cada situação nova que se lhes apresenta, mobilizam, ainda que nem sempre conscientemente, esquemas incorporados solicitados pela situação específica com que se deparam. Os contextos em que se encontram podem ser mais ou menos ajustados face aos seus sistemas de disposições incorporados, manifestando algum grau de harmonia ou entrando mesmo em contradição com os mesmos. Portanto, apesar da situação presente não explicar por si mesma práticas e representações, no fundo é ela que desperta e mobiliza, constrange e deixa em estado de vigília, ou actualiza os hábitos incorporados dos agentes.

No fundo, o grande desafio do seu trabalho é precisamente destacar a produção social do indivíduo e demonstrar que o social não se reduz ao colectivo, estando igualmente presente nas características mais singulares de cada pessoa. De acordo com o autor, o indivíduo é a realidade social mais complexa passível de ser analisada, contendo em si, através dos seus sistemas de disposições e dos múltiplos contextos em que se insere, aquilo que designa por “plis singuliers du social” (Lahire, 1998).

Outros autores têm vindo também a centrar o seu foco analítico nos indivíduos, particularmente nos estudantes, mas num sentido distinto do de Lahire. Em termos gerais, muitos desses trabalhos abordam os fenómenos do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior numa perspectiva psicológica, recorrendo a análises

²¹ Ver também Benavente et al. (1987), Feinstein e Peck (2008) e Feinstein e Vignoles (2008).

quantitativas extensivas que permitem identificar os factores que os estudantes consideram influir com maior intensidade nos seus percursos²². Estes trabalhos centram a explicação dos fenómenos em variáveis individuais como a motivação, a vocação, as competências, a autonomia, a auto-regulação ou a satisfação²³. O principal contributo destes trabalhos reside na consideração de que o sucesso, o insucesso e o abandono são também constituídos por dimensões subjectivas e não apenas pela quantificação de classificações escolares e do tempo despendido para concluir disciplinas e o próprio curso.

Pontos de convergência

A quantidade e diversidade de trabalhos de investigação realizados sobre as temáticas aqui em análise evidenciam não só a relevância social que os fenómenos de sucesso, insucesso e abandono no ensino superior assumem nas sociedades contemporâneas, como também a importância do seu estudo para um conhecimento aprofundado dos factores e processos que participam na sua configuração. Em termos gerais, encontram-se já mapeados os principais factores explicativos, ainda que nas diferentes abordagens lhes sejam dadas ênfases distintas. A existência de um diálogo profícuo entre grande parte dos trabalhos referidos e a partilha de referências paradigmáticas, como é o caso do modelo de Vincent Tinto, possibilitam a identificação de um conjunto de pontos de convergência entre os diversos trabalhos que podem ser mobilizados como instrumentos analíticos para qualquer estudo sobre os percursos estudantis.

Antes de mais, importa destacar o reconhecimento generalizado da complexidade dos fenómenos do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior, o que resulta na criação e mobilização de modelos de análise que permitem dar conta da sua multidimensionalidade e da diversidade de agentes que neles intervêm. Embora muitas abordagens, como se viu, enfatizem em particular certas dimensões e escalas de observação, na realidade reconhecem também a importância de outros factores e vertentes analíticas na explicação dos fenómenos. No fundo, ainda que centrem, em termos gerais, a análise nas perspectivas dos estudantes, que são entendidos como os principais agentes destes processos (embora não os únicos), não se restringem, em grande parte dos casos, aos contextos institucionais dos estabelecimentos de ensino que

²² Em Portugal destacam-se os questionários Experiências na Transição Académica para o Ensino Superior (ETApES) (Bessa e Tavares, 2004), Questionário de Envolvimento Académico (QEA) (Soares e Almeida, 2005), Questionário de Experiências e Transição Académica (QETA) (Azevedo e Faria, 2001), Questionário de Satisfação Académica (QSA) (Soares, Vasconcelos e Almeida, 2002), Questionário de Vivências Académicas (QVA) (Almeida e Ferreira, 1997), Questionário de Percepção dos Alunos do Secundário e do Superior (QPASS) (Souza, Tavares e Brzezinski, 2004), Questionário Percepção do Ensino pelos Alunos (PEA) (Morais, Almeida e Montenegro, 2006), Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES) (Diniz e Almeida, 2005) e Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU) (Soares et al., 2006).

²³ Ver, por exemplo, Allen (1999), Clifton et al. (2004), di Pietro (2004), Jackson (2003), Kahn e Nauta (2001), Larose et al. (1998), Leathwood e O'Connell (2003), Mäkinen, Olkinuora e Lonka (2004), McKenzie e Schweitzer (2001), Napoli e Wortman (1998), Rickinson (1998).

os estudantes frequentam e reconhecem também a importância de outras esferas por onde os mesmos se movem e a influência de factores exógenos à relação que estabelecem com as instituições de ensino.

Outra noção partilhada pela generalidade dos trabalhos referidos é a importância que assume o 1º ano de frequência do ensino superior, por ser nesse período que os estudantes enfrentam maiores dificuldades de adaptação e de integração nos contextos institucionais, o que pode ser determinante para a decisão de permanecerem ou de abandonarem esse nível de ensino. Esta fase é indissociável dos processos de transição (para o ensino superior, para a vida adulta) que experienciam e do facto de se encontrarem no entrecruzamento de múltiplas esferas sociais (escolares, familiares, sociabilidades, lazer, trabalho).

O conceito de integração, geralmente recuperado do modelo proposto por Tinto, é também um dos elementos mais referidos nas diversas abordagens. Nem sempre é conceptualizado da mesma forma, mas tende a ser utilizado como instrumento de questionamento e problematização acerca dos modos de relação entre os estudantes e as instituições e da forma como os mesmos se inserem nas várias esferas dos estabelecimentos que frequentam.

É também importante destacar que, em termos de conceptualização dos fenómenos aqui em análise, existe o reconhecimento, particularmente em Portugal, de que o abandono e o insucesso não são sinónimos, nem o segundo deve ser percebido como a única causa do primeiro, ainda que possam surgir, em muitos casos, associados. Para além disso, são muitos os autores que se referem ao facto de o insucesso não se restringir a quantificações formais das instituições relativamente ao número de anos de conclusão dos cursos, incorporando também uma dimensão subjectiva que dá conta do sentido que os estudantes atribuem aos seus percursos pelo ensino superior.

A demonstração de que existe uma forte ligação estatística (a que corresponderá uma relação de determinação social igualmente nítida) entre a origem de classe dos estudantes e os seus percursos escolares constitui também uma das aquisições mais consolidadas da sociologia da educação, encontrando-se também presente em muitas abordagens sobre os fenómenos do sucesso, insucesso e abandono no ensino superior. Por outro lado, se a origem social é uma variável explicativa central no que diz respeito ao acesso ao ensino superior, já durante o período de frequência dos cursos a sua influência deve ser pensada em estreita articulação com as matrizes de socialização características dos diferentes contextos institucionais.

Grande parte dos trabalhos desenvolvidos tem por objectivo contribuir, mais ou menos directamente, para a criação e implementação de planos de combate ao abandono e ao insucesso²⁴. Muitos deles tendem, nesse sentido, a delimitar áreas prioritárias de intervenção e medidas concretas de acção que passam, sobretudo: (i) por

²⁴ Ver, por exemplo, Bessa (2002), Braxton, Milem e Sullivan (2000), Braxton, Hirschy e McClendon (2004), Campbell e Campbell (1997), Cabrera, Amaury e Castaneda (1993), Cabral e Tavares (2002), Estrela e Friães (2001), Faria (2001), Gansemmer-Topf e Schuh (2006), Guilherme et al. (2003), Jansen (2004), Jardim e Pereira (2005), Kahn e Nauta (2001), McKenzie e Schweitzer (2001), Ozga e Sukhnandan (1998), Pascarella, Terenzini e Wolfle (1986), Pascarella e Terenzini (2005), Pereira et al. (1999), Pereira et al. (2006), Rickinson (1998), Santiago et al. (2001), Seidman (2005), Tavares et al. (2002a), Tavares et al. (2006), Tinto (2005, 2006).

acções de informação, esclarecimento e orientação aos estudantes candidatos ao ensino superior; (ii) pelo desenvolvimento de competências cognitivas e académicas (organização e gestão do tempo e do volume de trabalho, métodos de estudo, autonomia, auto-regulação) e relacionais (intrapessoais e interpessoais); (iii) pela promoção da saúde psicológica (estabilidade emocional, bem-estar, motivação, orientação vocacional) e física (prevenção de comportamentos de risco face a determinado tipo de doenças e dependências) através de apoio psicológico individualizado de forma continuada; (iv) pelo apoio financeiro e aconselhamento relativo à gestão de recursos económicos; (v) pelo estímulo do debate, da reflexão e da partilha de vivências entre estudantes, professores e instituições de ensino superior; (vi) pela reorganização e reestruturação de horários, avaliações, carga horária e currículos; (vii) pelo fomento da inserção dos estudantes nas comunidades académicas através da criação de serviços e programas de apoio e de mentorado e realização de actividades extracurriculares que possibilitam a criação de grupos de partilha de interesses; (viii) pelo acompanhamento e monitorização da aprendizagem dos alunos durante todo o seu percurso académico; (ix) pela contínua formação e avaliação de professores; (x) pela promoção de estágios e saídas profissionais.

A implementação das estratégias definidas por estes programas implica uma mobilização dos diversos agentes do meio não apenas para a organização de sessões de formação com grupos de estudantes, onde é estimulado o desenvolvimento de competências (através da realização de determinadas actividades e trabalhos) e o debate, reflexão e partilha de experiências entre professores e alunos, como também para a criação de gabinetes de apoio aos alunos, particularmente de acompanhamento psicológico, e de mecanismos de acompanhamento e avaliação dos professores. Os indícios empíricos disponíveis relativamente ao êxito de algumas iniciativas destinadas a combater o insucesso e abandono são ainda muito escassos. Por outro lado, o facto de algumas estratégias poderem vir a ser bem sucedidas não pode de forma alguma garantir a sua aplicabilidade noutros contextos institucionais, particularmente em países diferentes.

Questões em aberto e perspectivas inovadoras

Nos estudos acima referidos, desenvolvidos a nível nacional e internacional, permanece em aberto um conjunto de questões importantes.

Na bibliografia especializada, são mencionados de forma recorrente problemas de conceptualização e de medida, de explicação e de interpretação, de comparação e de modalização. Por exemplo, na interpretação do significado dos elementos quantitativos de sucesso/insucesso acima referidos, não se pode deixar de ter em conta, por um lado, que em dados e estudos relativos aos Estados Unidos da América ou a diversos países europeus, se encontram valores não muito distantes dos nacionais. Mas, por outro lado, também não se pode descurar o facto de, nesses estudos e registos, nem sempre serem usados os mesmos indicadores e os mesmos processos de medida.

Os próprios conceitos utilizados são muito menos claros do que pode parecer à primeira vista. O que é tomado como “sucesso”, “insucesso” e “abandono” varia bastante de estudo para estudo, e, em consequência, muitas vezes os dados empíricos correspondentes também não são directamente comparáveis. Se a bibliografia em

Portugal se centra sobretudo em três conceitos (sucesso, insucesso e abandono), por outro lado, a literatura anglo-saxónica recorre a um amplo conjunto de designações para se referir aos mesmos processos (*retention, completion, attrition, withdrawal, drop-out, departure, non-completion, stopout*). Torna-se, por exemplo, complicado encontrar uma designação correspondente ao conceito de insucesso geralmente utilizado nos trabalhos desenvolvidos em Portugal, na medida em que o número de anos de conclusão de um curso parece assumir maior importância no contexto português, sendo raramente referido nos diversos trabalhos sobre estas temáticas realizados noutros países. A literatura anglo-saxónica especializada, por sua vez, mobiliza recorrentemente um conceito que adquire um sentido totalmente diferente daquele que é atribuído ao mesmo conceito em Portugal. Se a noção de “retenção” é encarada de forma positiva, por exemplo, nos Estados Unidos da América, uma vez que significa a manutenção dos estudantes no sistema de ensino superior, por outro lado em Portugal o mesmo conceito assume geralmente um cariz negativo, por estar associado ao prolongamento indefinido dos trajectos estudantis devido a reprovações e a fracos desempenhos escolares. Importa, pois, reelaborar estes conceitos de forma mais precisa, quer no plano teórico, quer no plano operativo, como condição essencial para tornar comparáveis as respectivas medidas e interpretáveis de forma mais fina os seus significados.

Para além disso, não se pode deixar de ter em conta que os sistemas de ensino superior e os contextos sociais envolventes são também muito variados. As comparações têm, pois, de ser feitas com alguma cautela em termos analíticos. O mesmo se pode dizer, por maioria de razão, das inferências interpretativas e explicativas que se apoiam nessas comparações.

As investigações e os estudos realizados neste domínio, tendo sem dúvida contribuído para originar aquisições teóricas e empíricas significativas (e mesmo relativamente consolidadas, em certos casos), apresentam ainda algumas limitações visíveis no plano científico, quando se pretende produzir resultados cognitivos teoricamente elaborados e empiricamente suportados, e no plano da intervenção, quando se pretende tomar os referidos estudos como base para a acção institucional, com vista à promoção do sucesso e ao combate ao insucesso e ao abandono.

Muitos desses estudos, apesar da diversidade de pressupostos, teorias e modelos que neles se podem encontrar, desenvolvem estratégias analíticas semelhantes, procedendo não só à identificação estatística, em determinadas populações estudantis, de factores de sucesso/insucesso, como também à medida do peso explicativo de cada factor nessas populações. Embora essas pesquisas permitam identificar um conjunto de factores explicativos, revelam também que o peso de cada um deles, e a maneira como se combinam, variam muito de instituição para instituição. Além de que a variância explicada por cada factor, em si mesmo, é em geral baixa. Importa, pois, dar atenção analítica suplementar à identificação de constelações de factores, e à sua capacidade explicativa relativamente a cada situação típica, seja a nível das instituições, seja a nível dos indivíduos.

Para além disso, variáveis como sejam a motivação, as expectativas, os objectivos e as metas pessoais são frequentemente utilizadas como factores independentes que tendem a moldar o desempenho académico dos estudantes e a influir decisivamente nas decisões de permanência ou abandono do ensino superior. De um ponto de vista sociológico, será mais rigoroso e profícuo em termos analíticos

encarar essas variáveis como fazendo parte de sistemas mais amplos de representações, valores e disposições individuais que, estando recursivamente articulados com os comportamentos, não deixam eles próprios de ser encarados como factores dependentes de estruturas, processos e dinâmicas localizados quer fora, quer dentro das instituições de ensino superior.

Por outro lado, os resultados de investigação acumulados convergem, de um modo geral, na importância atribuída aos percursos sociais e escolares dos estudantes, isto é, ao carácter decisivo da dimensão diacrónica destes fenómenos. Porém, os estudos levados a cabo, normalmente através de inquéritos e testes aplicados num determinado momento temporal, não assentam num desenho metodológico que permita aprofundar essa dimensão de trajecto pessoal dos estudantes. Torna-se, pois, da maior importância prosseguir uma estratégia analítica que incida de maneira pormenorizada e aprofundada nos trajectos pessoais e escolares dos estudantes do ensino superior, procurando identificar percursos-tipo (do ponto de vista do sucesso/insucesso/abandono) e caracterizar as constelações de factores interferentes nesses percursos.

Outros estudos, voltados prioritariamente para a análise das medidas de promoção do sucesso e combate ao insucesso e ao abandono, focam aspectos organizacionais e preconizam e/ou avaliam a acção ao nível das instituições. Estas análises são muito importantes para identificar parâmetros e processos organizacionais mais ou menos relevantes, mas os efeitos da acção institucional, tal como se inscrevem nos trajectos escolares concretos dos estudantes, não têm ficado suficientemente esclarecidos a este nível. Tanto para a compreensão em profundidade de processos multifacetados tão complexos como os implicados nos trajectos de sucesso/insucesso no ensino superior, como para a concepção e aplicação de estratégias eficazes de intervenção e para o desenvolvimento de boas práticas, parece pertinente, pois, procurar desenvolver um esforço de diagnóstico com características específicas, em certa medida inovadoras neste domínio.

Em síntese, procurar-se aqui apoiar esse diagnóstico, fundamentalmente, numa análise sociológica a três níveis (estrutural, institucional e individual), integrando-a segundo uma perspectiva processual focada centralmente nos trajectos pessoais e escolares dos estudantes.

1.3. Metodologia

Em consonância com os objectivos e as concepções teóricas que se mencionaram, o projecto desenvolveu uma metodologia múltipla, envolvendo fundamentalmente: análises documentais; análises de indicadores estatísticos e de bases de dados institucionais; análises de inquéritos extensivos; realização de entrevistas em profundidade. O procedimento metodológico central foi a entrevista biográfica a estudantes do ensino superior.

O plano metodológico do projecto é devedor de três grandes contribuições do progresso do conhecimento científico em ciências sociais: a) o cariz cumulativamente conflitual do património de aquisições cognitivas sempre provisórias e forjadas na e pela pesquisa empírica; b) o exercício do pluralismo metodológico, assente na conjugação bem temperada entre intensividade e extensividade, abordagens

quantitativas e qualitativas, procedimentos indutivos e dedutivos, fruto, enfim, do reconhecimento do cariz relacional do objecto de estudo (o insucesso escolar é um fenómeno que se constitui em diferentes domínios de actividade, contextos institucionais, momentos de socialização e de incorporação de disposições, elas próprias com géneses e propriedades desiguais); c) uma especial atenção às *relações sociais de observação* que atravessam os processos de pesquisa, envolvendo práticas sociais específicas em que confrontam agentes diversificados e com recursos e lógicas de acção e justificação igualmente distintos.

Desta forma, ao nível de análise estrutural fez-se corresponder metodologicamente, por um lado, o levantamento de indicadores quantitativos sobre o sucesso escolar, recolhidos a partir de fontes oficiais (GPEAR, DGES), e a respectiva análise, explorando comparativamente as potencialidades e limites de diversas medidas do fenómeno em estudo (capítulo 2). Em complemento, efectuou-se uma análise de base cartográfica das distribuições territoriais de alguns desses indicadores (capítulo 3). Ainda ao nível estrutural levou-se a cabo uma análise aprofundada, com recurso a métodos estatísticos de regressão logística, de dados de um inquérito nacional a uma amostra representativa de estudantes do ensino superior, na qual se procuraram determinar factores causais de percursos escolares com ou sem reprovações (capítulo 4).

O nível de análise institucional também foi operacionalizado através de diversos procedimentos metodológicos: um conjunto de estudos de caso organizacionais de instituições de ensino superior, accionando um feixe integrado de técnicas de pesquisa, sobretudo análises documentais e entrevistas a diversos tipos de actores sociais envolvidos, nomeadamente estudantes, professores, responsáveis de órgãos de gestão e responsáveis de serviços de apoio (capítulo 5); uma análise dimensional das representações de um conjunto amplo de estudantes do ensino superior sobre o sucesso/insucesso escolares e os seus factores, obtidas por entrevista (capítulo 6); uma análise das perspectivas expressas sobre o tema de dirigentes associativos estudantis, recolhidas igualmente por meio de entrevistas (capítulo 7).

Quanto ao nível de análise individual, o procedimento metodológico utilizado consistiu na realização de um conjunto alargado de estudos de caso de estudantes do ensino superior, contemplando uma grande diversidade de trajectos pessoais e escolares. Partiu-se da realização de entrevistas de cunho biográfico, as quais foram trabalhadas e analisadas segundo diversos procedimentos analíticos, culminando na elaboração de 170 “retratos sociológicos” (Lahire, 2002), a partir dos quais foi possível identificar percursos-tipo dos estudantes do ensino superior, assim como as dimensões e os factores desses percursos (capítulo 8).

Cada um destes capítulos corresponde a um conjunto específico de resultados do projecto. Porém, de acordo com os fundamentos teóricos e com o desenho metodológico da pesquisa, esses resultados são complementares entre si, procurando-se com eles proporcionar uma análise multi-nível integrada de um fenómeno complexo, o dos percursos de sucesso, insucesso e abandono dos estudantes do ensino superior.

1.4 Referências bibliográficas

- Abrantes, Pedro (2003), *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*, Oeiras, Celta.
- Allen, David (1999), "Desire to finish college: an empirical link between motivation and persistence", *Research in Higher Education*, 40 (4), pp. 461-485.
- Almeida, Ana Nunes, Maria Manuel Vieira, e Alexandra Raimundo (2006), *À Entrada: Um Retrato Sociográfico dos Estudantes Inscritos no 1º Ano (Percursores Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa, 2)*, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Almeida, João Ferreira de, António Firmino da Costa, e Fernando Luís Machado (1988), "Famílias, estudantes e universidade: painéis de observação sociográfica", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 4, pp. 11-44.
- Almeida, João Ferreira de, José Machado Pais, Anália Cardoso Torres, Fernando Luís Machado, Paulo Antunes Ferreira, e João Sedas Nunes (1996), *Jovens de Hoje e de Aqui*, Loures, C. M. Loures.
- Almeida, João Ferreira de, Patrícia Ávila, José Luís Casanova, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, Susana da Cruz Martins, e Rosário Mauritti (2003), *Diversidade na Universidade. Um Inquérito aos Estudantes de Licenciatura*, Oeiras, Celta.
- Almeida, Leandro S. (2001), "Acesso, integração e sucesso académico. Uma análise reportada aos estudantes do 1º ano", em R. Bruno de Sousa, Edgar de Sousa, Francisco Lemos, e Carlos Januário (org.), *Actas do III Simpósio – Pedagogia na Universidade*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.
- Almeida, Leandro S., e J. A. Ferreira (1997), *Questionário de Vivências Académicas (QVA)*, Braga, Universidade do Minho.
- Almeida, Leandro S., e J. A. Ferreira (1999), "Adaptação e rendimento académico no Ensino Superior. Fundamentação e validação de uma escala de validação de vivências académicas", *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática*, 1, pp. 157-170.
- Almeida, Leandro S., Ana Paula C. Soares, Rosa Maria Vasconcelos, José Viriato Capela, João B. Vasconcelos, Jorge Miguel Corais, e Álvaro Fernandes (2000), "Envolvimento extracurricular e ajustamento académico. Um estudo sobre as vivências dos estudantes universitários com e sem funções associativas", em Ana Paula Soares, António Osório, José Viriato Capela, Leandro S. Almeida, Rosa Maria Vasconcelos, e Susana M. Caires (org.), *Transição para o Ensino Superior*, Braga, Universidade do Minho, pp. 167-187.
- Astin, Alexander W. (1984), "Student involvement. A developmental theory for higher education", *Journal of College Student Personnel*, 25, pp. 297-308.
- Astin, Alexander W. (1997), "How "good" is your institution's retention rate?" *Research in Higher Education*, 38 (6), pp. 647-658.
- Astin, Alexander W. e Leticia Oseguera (2005), "Pre-college and institutional influences on degree attainment", em Alan Seidman (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, Westport, Greenwood Publishing Group, pp. 245-276.
- Azevedo, Ângela Sá, e Luísa Faria (2001), "Transição para o Ensino Superior. Estudo preliminar de um questionário de experiências de transição académica", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 2, <<http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/1/com/abordagens.htm> (22 de Junho de 2006)>.

- Balsa, Casimiro, José Alberto Simões, Pedro Nunes, Renato do Carmo, e Ricardo Campos (2001), *Perfil dos Estudantes do Ensino Superior. Desigualdades e Diferenciação*, Lisboa, Colibri/CEOS.
- Bean, J. P. (1980), "Dropouts and turnover. The synthesis and test of a causal model of student attrition", *Research in Higher Education*, 12, pp. 155-187.
- Bean, J. P. (1983), "The application of a model of turnover in work organizations to the student attrition process", *Review of Higher Education*, 12, 155-182.
- Bean, J. P. e B. S. Metzner (1985), "A conceptual model of non-traditional student attrition", *Review of Educational Research*, 55, pp. 485-540.
- Beck, Ulrich, e Elisabeth Beck-Gernsheim (2001), *Individualisation. Institutionalized Individualism and its Social and Political Consequences*, Thousand Oaks, Sage.
- Beekhoven, S., U. de Jong e H. Van Hout (2003), "Different courses, different students, same results? An examination of differences in study progress of students in different courses", *Higher Education*, 46, 37-59.
- Benavente, Ana, António Firmino da Costa, Fernando Luís Machado, e Manuela Castro Neves (1987), *Do Outro Lado da Escola*, Lisboa, IED/Rolim.
- Benavente, Ana, Jean Campiche, Teresa Seabra, e João Sebastião (1994), *Renunciar à Escola. O Abandono Escolar no Ensino Básico*, Lisboa, Fim de Século.
- Berger, Joseph B. (2000), "Organizational behavior at colleges and student outcomes. A new perspective on college impact", *The Review of Higher Education*, 23 (2), pp. 177-198.
- Berger, Joseph B., e John M. Braxton (1998), "Revising Tinto's interactionist theory of student departure through theory elaboration. Examining the role of organizational attributes in the persistence process", *Research in Higher Education*, 39 (2), pp. 103-119.
- Berger, Joseph B., e Jeffrey F. Milem (1999), "The role of student involvement and perceptions of integration in a causal model of student persistence", *Research in Higher Education*, 40 (6), pp. 641-664.
- Bessa, José A. (2000), *Níveis de ajustamento e auto-regulação académica em estudantes universitários*, Dissertação de Mestrado, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Bessa, José (2002), "Insucesso escolar no ensino superior. Causas e soluções", comunicação apresentada em Seminário "Qualidade da Pedagogia na Universidade", Braga.
- Bessa, José, e José Tavares (2000), "Abordagens e estratégias de regulação do estudo em alunos do 1.º ano das licenciaturas de ciências e engenharias da Universidade de Aveiro", *Psicologia*, 14 (2), pp. 173-188.
- Bessa, José, e José Tavares (2004), (ETApES) Experiências na transição académica para o ensino superior. Construção e validação de inventário, <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_etapes.pdf (30 de Junho de 2008)>.
- Bessa, José, e José Tavares (2005), "Ganhos de realização e satisfação académica em estudantes do Ensino Superior", comunicação apresentada em LEIES. II Seminário Temático, Aveiro.
- Bourdieu, Pierre (1979), *La Distinction. Critique Sociale du Jugement*, Paris, Minuit.
- Braxton, John M., Amy S. Hirschy e Shederick A. McClendon (2004), *Understanding and reducing college student departure*, ERIC Higher Education Report, Volume 30, nº 3, São Francisco, Jossey-Bass.
- Braxton, John M. e Amy S. Hirschy (2005), "Theoretical developments in the study of

- college student departure”, em Alan Seidman (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, Westport, Greenwood Publishing Group, pp. 67-87.
- Braxton, John M., Jeffrey M. Milem, e Anna Shaw Sullivan (2000), "The influence of active learning on the college student departure process", *The Journal of Higher Education*, 71 (5), pp. 569-590.
- Braxton, John M., e M. E. Mundy (2001-02), "Powerful institutional levers to reduce college student departure”, *Journal of College Student Retention. Research, Theory and Practice*, 3(1), pp. 91-118.
- Brint, Steven, e Jerome Karabel (1989), *The Diverted Dream. Community Colleges and the Promise of Educational Opportunity in America, 1900-1985*, Oxford, Oxford University Press.
- Burns, Tom R., e Helena Flam (2000), *Sistemas de Regras Sociais. Teoria e Aplicações*, Oeiras, Celta.
- Cabral, Ana Paula, e José Tavares (2002), "Insucesso Escolar no Ensino Superior. Causas e soluções", em AA.VV., *XVII Jornadas de Política Social. Jovens. Suas problemáticas e Estratégias de Intervenção*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.
- Cabral, Manuel Villaverde, e José Machado Pais (coords.) (1998), *Jovens Portugueses de Hoje*, Oeiras, Celta.
- Cabrera, Alberto, Maria Castaneda, Amaury Nora, e Dennis Hengstler (1992), "The convergence between two theories of college persistence", *The Journal of Higher Education*, 63 (2), pp. 143-164.
- Cabrera, Alberto, Amaury Nora, e Maria Castaneda (1993), "College persistence. Structural equations modeling test of an integrated model of student retention", *The Journal of Higher Education*, 64 (2), pp. 123-139.
- Campbell, Toni e David Campbell (1997), "Faculty/student mentor program: effects on academic performance and retention", *Research in Higher Education*, 38 (6), pp. 727-742.
- Carpenter, Hayden e Long, 1998
- Casanova, José Luís (1993), *Estudantes Universitários: Composição Social, Representações e Valores*, Lisboa, Instituto de Ciências Sociais/Instituto da Juventude.
- Christie, Hazel, Moira Munro, e Tania Fisher (2004), "Leaving university early: exploring the differences between continuing and non-continuing students”, *Studies in Higher Education*, 29 (5), pp. 617-636.
- Clifton, Rodney A., Raymond P. Perry, Christine Adams Stubbs e Lance W. Roberts (2004), "Faculty environments, psychosocial dispositions, and the academic achievement of college students”, *Research in Higher Education*, 45 (8), pp. 801-828.
- CNE (2002), *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português. Actas*, Lisboa, CNE.
- Correia, Tânia (2003), *Insucesso Académico no IST*, Lisboa, GEP/IST.
- Correia, Tânia; Isabel Gonçalves e Marta Pile (2004), "Insucesso Académico no IST”, <http://gep.ist.utl.pt/files/comunica/Insucesso_Academico.pdf (22 de Junho de 2006)>.
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado, e João Ferreira de Almeida (1990), "Estudantes e amigos: trajetórias de classe e redes de sociabilidade”, *Análise Social*, 105-106, pp. 193-221.
- Costa, António Firmino da, Fernando Luís Machado, e Patrícia Ávila (orgs.) (2007), *Sociedade e Conhecimento (Portugal no Contexto Europeu, vol. II)*, Lisboa, Celta Editora.

- Curado, Ana Paula, e Joana Machado (2006), *Estudo sobre o Abandono (Percursos Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa, 3)*, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Desjardins, S.L., D.A. Ahlburg e B.P. McCall (1999), "An event history model of student departure", *Economics of Education Review*, 18, pp. 375-390.
- di Pietro, Giorgio (2004), "The determinants of university dropout in Italy: a bivariate probability model with sample selection", *Applied Economics Letters*, 11, pp. 187-191.
- Diniz, António M., e Leandro S. Almeida (2005), "Escala de Integração Social no Ensino Superior (EISES). Metodologia de construção e validação", *Análise Psicológica*, XXIII (4), pp.461-476.
- Diniz, António M., e Leandro S. Almeida (2006), "Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano. Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional", *Análise Psicológica*, XXIV (1), pp. 29-38.
- Durkheim, Émile (2001 [1897]), *O suicídio. Estudo sociológico*, Lisboa, Editorial Presença.
- Elkins, Susan A., John M. Braxton e Glenn W. James (2000), "Tinto's separation stage and its influence on first-semester college student persistence", *Research in Higher Education*, 41 (2), pp. 251-268.
- Estrela, Maria Teresa, e Rita Friães (2001), "Para uma prevenção do insucesso escolar nos alunos de 1º ano da U.L." em R. Bruno de Sousa, Edgar de Sousa, Francisco Lemos, e Carlos Januário (org.), *Actas do III Simpósio. Pedagogia na Universidade*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.
- Eurostudent Report 2005. Social and Economic Conditions of Student Life in Europe* (2005), Hannover, HIS.
- Faria, Maria Cristina Campos de Sousa (2001), "Apoio psicopedagógico e sucesso académico", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 1, <<http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/1/com/abordagens.htm> (22 de Junho de 2006)>.
- Feinstein, Leon e Stephen C. Peck (2008), "Unexpected pathways through education: Why do some student not succeed in school and what help others beat the odds?", *Journal of Social Issues*, 64 (1), pp. 1-20.
- Feinstein, Leon e Anna Vignoles (2008), "Individual differences in the pathways into and beyond Higher Education in the UK: A life-course approach", *Journal of Social Issues*, 64 (1), pp. 115-133.
- Fernandes, António Teixeira, António Joaquim Esteves, Isabel Dias, João Teixeira Lopes, Maria Manuel Mendes, e Natália Azevedo (1998), *Práticas e Aspirações Culturais. Os Estudantes da Cidade do Porto*, Porto, Afrontamento/C. M. Porto.
- Fernandes, António Teixeira (coord.) (2001), *Estudantes do Ensino Superior no Porto. Representações e Práticas Culturais*, Porto, Afrontamento.
- Florida, Richard (2002), *The Rise of the Creative Class*, New York, Basic Books.
- Florida, Richard (2008), *Who's Your City?*, New York, Basic Books.
- Gansemer-Topf, Ann M. e John H. Schuh (2006), "Institutional selectivity and institutional expenditures: examining organizational factors that contribute to retention and graduation", *Research in Higher Education*, 47 (6), pp. 613-642.
- GAPE (1991), *Estudo de Identificação das Causas do Insucesso Escolar no IST*, Lisboa, Instituto Superior Técnico.
- Giddens, Anthony (1990), *The Consequences of Modernity*, Cambridge, Polity Press.
- Giddens, Anthony (2007), *Europe in the Global Age*, Cambridge, Polity Press.

- Gilbert, S. N. (1991), *Attrition in Canadian Universities*, Ottawa, Commission of Inquiry on Canadian University Education.
- Gilbert, S. N., e M. Auger (1988), *Student finances and University Attrition*, Ottawa, Department of the Secretary of State of Canada.
- Gilbert, S., J. Chapman, P. Dietsche, P. Grayson, e J. Gardner (1997), *From Best Intentions to Best Practices. The First Year Experience in Canadian Post-Secondary Education*, South Carolina, University of South Carolina / National Resource Center for the Freshman Year Experience and Students in Transition.
- Gonçalves, Fernando, Sandra Valadas, Luís Faísca, e Carla Vilhena (2001), "Abordagens à aprendizagem de estudantes universitários, rendimento académico e modelos de ensino", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 1, <<http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/> (22 de Junho de 2006)>.
- Grácio, Sérgio (1997), *Dinâmicas de Escolarização e das Oportunidades Individuais*, Lisboa, Educa.
- Grignon, Claude (dir.) (2000), *Les Conditions de Vie des Étudiants*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Grignon, Claude (2003), *Les Étudiants en Difficulté, Pauvreté et Précarité*. Rapport au Ministre de l'Éducation Nationale, Paris, OEV.
- Grignon, Claude, e Louis Gruel (1999), *La Vie Étudiante*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Grayson, J. Paul (1997), "Academic achievement of first-generation students in a Canadian university", *Research in Higher Education*, 38 (6), pp. 659-676.
- Grayson, J. Paul (1998), "Racial origin and student retention in a Canadian University", *Higher Education*, 36, pp. 323-352.
- Grayson, J. Paul, e Kyle Grayson (2003), *Research on Retention and Attrition*, Montréal, Canada Millennium Scholarship Foundation.
- Gruel, Louis (2002), *Les Conditions de Réussite dans L'Enseignement Supérieur*, Paris, OVE.
- Gruel, Louis (2006), *Amphis, discothèques et lave-linge. Quelques clés pour comprendre les différences de réussite selon qu'on est fille ou garçon*, Paris, OVE.
- Gruel, Louis e Béatrice Thiphaine (2004), *Des meilleurs scolarités féminines aux meilleurs carrières masculines*, Paris, OVE.
- Guerreiro, Maria das Dores, e Pedro Abrantes (2004), *Transições Incertas. Os Jovens Perante o Trabalho e a Família*, Lisboa, CITE.
- Guerreiro, Maria das Dores, e Elsa Pegado (coords.) (2006), *Os Jovens e o Mercado de Trabalho. Caracterização, Estrangulamentos à Integração na Vida Activa e a Eficácia das Políticas*, Lisboa, DGEEP.
- Guilherme, Joana, João Patrício, Rui Mendes, Luís Lourenço, Marta Graça, e Tânia Correia (2003), *Monitorização e Acompanhamento do Percorso Escolar. Diagnóstico e Prevenção do Insucesso*, Lisboa, GEP/IST.
- Harvey, Lee, Sue Drew, e Maria Smith (2006), *The first-year experience: a review of literature for the Higher Education Academy*, Centre for Research and Evaluation Sheffield Hallam University.
- Hermanowicz, Joseph C. (2003), *College Attrition at American Research Universities: Comparative Case Studies*, Nova Iorque, Agathon Press.
- Herzog, Serge (2005), "Measuring determinants of student return vs. dropout/stopout vs. transfer: a first-to-second year analysis of new freshmen", *Research in Higher Education*, 46 (8), pp. 883-928.

- Huet, Isabel, e José Tavares (2004), "A qualidade do ensino nas universidades. Estudo de caso", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_qualidadensino.pdf (30 de Junho de 2008)>.
- Jackson, Carolyn (2003), "Transitions into higher education: gendered implications for academic self-concept", *Oxford Review of Education*, 29 (3), pp. 331-346.
- Jansen, E. (2004), "The influence of the curriculum organization on study progress in higher education", *Higher Education*, 47, pp. 411-435.
- Johnes, Jill (1997), "Inter-university variations in undergraduate non-completion rates: a statistical analysis by subject of study", *Journal of Applied Statistics*, 24 (3), pp. 343-361.
- Jardim, Jacinto e Anabela Pereira (2005), "Programa de desenvolvimento de competências (PDCIIP) promotoras do sucesso académico", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_pdciiip.pdf (30 de Junho de 2008)>.
- Kahn, Jeffrey H. e Margaret M. Nauta (2001), "Social-cognitive predictors of first-year college persistence: the importance of proximal assessment", *Research in Higher Education*, 42 (6), pp. 633-652.
- Karabel, Jerome (2005), *The Chosen. The Hidden History of Admission and Exclusion at Harvard, Yale, and Princeton*, Nova Iorque, Houghton Mifflin Company.
- Karabel, Jerome, e Alexander W. Astin (1975), "Social class, academic ability, and college "quality"", *Social Forces*, 53 (3), pp. 381-398.
- Lahire, Bernard (1995), *Tableaux de Familles. Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*, Paris, Gallimard/Seuil.
- Lahire, Bernard (1997), *Les Manières d'Étudier*, Paris, La Documentation Française., Les Cahiers de L'OVE, nº 2.
- Lahire, Bernard (1998), *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan.
- Lahire, Bernard (2002), *Portraits Sociologiques. Dispositions et Variations Individuelles*, Paris, Nathan.
- Lahire, Bernard (2004), *La Culture des Individus. Dissonances Culturelles et Distinction de Soi*, Paris, La Découverte.
- Lahire, Bernard (2005), "Patrimónios individuais de disposições: para uma sociologia à escala individual", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 49, pp.11-42.
- Laing, Chris e Alan Robinson (2003), "The withdrawal of non-traditional students: developing an explanatory model", *Journal of Further and Higher Education*, 27 (2), pp. 175-185.
- Larose, Simon, Donald U. Robertson, Roland Roy e Frédéric Legault (1998), "Nonintellectual learning factors as determinants for success in college", *Research in Higher Education*, 39 (3), pp. 275-297.
- Leathwood, Carole e Paul O'Connell (2003), "'It's a struggle': the construction of the 'new student' in higher education", *Journal of Education Policy*, 18 (6), pp. 597-615.
- Longden, Bernard (2004), "Interpreting student early departure from Higher Education through the lens of cultural capital", *Tertiary Education and Management*. 10 (2), pp. 121-138.
- Lopes, João Teixeira (1996), *Tristes Escolas. Práticas Culturais Estudantis no Espaço Escolar Urbano*, Porto, Afrontamento.
- Lourenço, Luís, e Rui Mendes (2000a), *Análise Geracional dos Abandonos no IST*, Lisboa, GEP/IST.
- Lourenço, Luís, e Rui Mendes (2000b), *Análise Geracional dos Abandonos no IST. Uma*

- problemática escolar*, Lisboa, GEP/IST.
- Lourenço, Luís, e Rui Mendes (2000c), *Análise Geracional dos Abandonos no IST. Síntese Comparativa*, Lisboa, GEP/IST.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, e João Ferreira de Almeida (1989), "Identidades e orientações dos estudantes: classes, convergências, especificidades", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 27/28, pp. 189-209.
- Machado, Fernando Luís, António Firmino da Costa, Rosário Mauritti, Susana da Cruz Martins, José Luís Casanova, e João Ferreira de Almeida (2003), "Classes sociais e estudantes universitários: origens, oportunidades e orientações", *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 66, pp. 45-80.
- Mäkinen, Jarkko, Erkki Olkinuora e Kirsti Lonka (2004), "Students at risk: students' general study orientations and abandoning/prolonging the course of studies", *Higher Education*, 48, pp. 173-188.
- Martin, Isaac, Jerome Karabel, e Sean W. Jaquez (2005), "High school segregation and access to the University of California", *Journal of Educational Policy*, 19 (2), pp. 308-330.
- Martins, António Maria (2004), "Determinantes do (in)sucesso académico na universidade", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_Amartins1.pdf (30 de Junho de 2008)>.
- Martins, Susana da Cruz, Rosário Mauritti, e António Firmino da Costa (2005), *Condições Socioeconómicas dos Estudantes do Ensino Superior* (Eurostudent), Lisboa, DGES-MCTES.
- Martins, Susana da Cruz, e Joana Campos (2005), "Entre o secundário e o superior. Trajectórias e orientações escolares dos estudantes recém chegados ao IPS", *Interacções*, 1, pp. 125-148.
- Martins, Susana da Cruz, e Joana Campos (2006), *Processos de Transição do Ensino Secundário para o Superior: os alunos do Instituto Superior de Santarém*, s/l, Politécnica.
- Mauritti, Rosário (2002), "Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta", *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39, pp. 85-116.
- McKenzie, Kirsten e Robert Schweitzer (2001), "Who succeeds at university? Factors predicting academic performance in first year Australian university students", *Higher Education Research & Development*, 20 (1), pp. 21-33.
- McNabb, Robert, Sarmistha Pal e Peter Sloane (2002), "Gender differences in educational attainment: the case of university students in England and Wales", *Economica*, 69, pp. 481-503.
- Melo, Maria do Céu, José Luís Silva, Álvaro Gomes, e Flávia Vieira (2000), "Concepções de pedagogia universitária. Uma análise do Questionário de Avaliação do Ensino ministrado na Universidade do Minho", *Revista Portuguesa de Educação*, 13 (2), pp. 125-156.
- Mendes, Francisco Emiliano Dias (2006), *Contributos Para a Caracterização das Relações Entre as Classificações do Ensino Secundário e o Desempenho no Ensino Superior Politécnico*, Castelo Branco, Politécnica.
- Mendes, Rui, Luís Lourenço, e Marta Pile (2001), "Abandono Universitário. Estudo de caso no IST", comunicação apresentada em Lisboa.
- Monteiro, Sara, José Tavares, e Anabela Pereira (2005), "A adaptação dos estudantes do primeiro ano à vida universitária e o sucesso académico como função de relações significativas", comunicação apresentada em 9th European Congress of

- Psychology, Granada – Espanha.
- Morais, Natércia, Leandro S. Almeida, e M. Irene Montenegro (2006), "Percepções do ensino pelos alunos. Uma proposta de instrumento para o Ensino Superior", *Análise Psicológica*, XXIV (1), pp. 73-86.
- Napoli, Anthony R. e Paul M. Wortman (1998), "Psychosocial factors related to retention and early departure of two year community college students", *Research in Higher Education*, 39 (4), pp. 419-455.
- Nóvoa, António, Ana Paula Curado, e Joana Machado (2005), *Factores de Sucesso e Insucesso Escolar na Universidade de Lisboa: Relatório Preliminar (Percursores Escolares dos Estudantes da Universidade de Lisboa, 1)*, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Nunes, Adérito de Seda (2000), *Antologia sociológica*, Lisboa, ICS.
- OECD (2007), *Education at a Glance 2007*, Paris, OECD.
- OECD (2008), *Tertiary Education for the Knowledge Society* (3 vols.), Paris, OECD.
- Ozga, Jenny, e Laura Sukhnandan (1998), "Undergraduate non-completion. Developing an explanatory model", *Higher Education Quarterly*, 52 (3), pp. 316-333.
- Pais, José Machado (1993), *Culturas Juvenis*, Lisboa, INCM.
- Pascarella, Ernest, e Patrick Terenzini (1977), "Patterns of student-faculty informal interaction beyond the classroom and voluntary freshman attrition", *The Journal of Higher Education*, 48 (5), pp. 540-552.
- Pascarella, Ernest e Patrick Terenzini (1979), "Interaction effects in Spady's and Tinto's conceptual models of college dropout", *Sociology of Education*, 52, pp. 197-210.
- Pascarella, Ernest, Patrick Terenzini e Lee Wolfle (1986), "Orientation to college and freshman year persistence/withdrawal decisions", *The Journal of Higher Education*, 57 (2), pp. 155-175.
- Pascarella, Ernest, e Patrick Terenzini (1991), *How college affects students*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Pascarella, Ernest, e Patrick Terenzini (2005), *How college affects students*
- Pascarella, Ernest, Paul Duby e Barbara Iverson (1983), "A test and reconceptualization of a theoretical model of college withdrawal in a commuter institution setting", *Sociology of Education*, 56, pp. 88-100.
- Paulsen, Michael B. e Edward P. St. John (2002), "Social class and college costs: examining the financial nexus between college choice and persistence", *The Journal of Higher Education*, 73 (2), pp. 189-236.
- Pereira, A.M.S. (1999), "Sucesso versus Insucesso. Taxonomia das necessidades do aluno", em José Tavares (ed.), *Investigar e Formar em Educação. IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Vol. I*, Aveiro, SPCE, pp. 129-136.
- Pereira, D. J. C., L. Lencastre, M. S. Lemos, e M. P. Guerra (1999), "Promover o sucesso académico. Um estudo de caso relativo ao Departamento de Química da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto", comunicação apresentada em II Seminário de Investigação e Intervenção psicológica no Ensino Superior, Aveiro.
- Pereira, Anabela M. S., Elisa Decq Motta, António Luzio Vaz, Carolina Pinto, Olga Bernardino, Ana Carvalhal de Melo, Joana Ferreira, Maria João Rodrigues, Augusto Medeiros, e Pedro Nuno Lopes (2006), "Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior. Estratégias de intervenção", *Análise Psicológica*, XXIV (1), pp. 51-59.
- Pike, Gary e George D. Kuh (2005), "A typology of student engagement for American colleges and universities", *Research in Higher Education*, 46 (2), pp. 185-209.

- Pike, Gary, George D. Kuh, e Robert M. Gonyea (2003), "The relationship between institutional mission and students' involvement and educational outcomes", *Research in Higher Education*, 44 (2), pp. 241-261.
- Pinto, José Madureira (2002), "Factores de sucesso/insucesso", em CNE, *Sucesso e Insucesso no Ensino Superior Português*, Lisboa, CNE.
- Powell, Walter W., e Paul J. DiMaggio (ed.) (1991), *The New Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago, The University of Chicago Press.
- Quinn, Jocey, Liz Thomas, Kim Slack, Lorraine Casey, Wayne Thexton, e John Noble (2005), *From life crisis to lifelong learning. Rethinking working-class 'drop out' from Higher Education*, York, Joseph Rowntree Foundation.
- Ramos, Ana Vaz Ferreira, Ana Cristina Marques Daniel, George Manuel de Almeida Ramos, Ivone Teresa Gregório Cravo, Maria Constança Simões Rigueiro, Constantino Mendes Rei, e Jorge Manuel Pascoal Amado (2006), *Relação Entre o aproveitamento no Ensino Secundário e no Ensino Superior Politécnico*, Castelo Branco, Politécnica.
- Reay, Diane, Miriam David e Stephen Ball (2001), "Making a difference? Institutional habituses and higher education choice", *Sociological Research Online*, 5 (4), <<http://www.socresonline.org.uk/5/4/reay.html> (30 Junho 2008)>.
- Reich, Robert B. (1991), *The Work of Nations*, New York, Random House.
- Reimão, Cassiano (org.) (2001), *A Formação Pedagógica dos Professores do Ensino Superior*, Lisboa, Colibri.
- Richardson, John e Alan Woodley (2003), "Another look at the role of age, gender and subject as predictors of academic attainment in higher education", *Studies in Higher Education*, 28 (4), pp. 475-493.
- Rickinson, Barbara (1998), "The relationship between undergraduate student counselling and successful degree completion", *Studies in Higher Education*, 23 (1), pp. 95-102.
- Santiago, Rui A. (2001), "Condicionantes da intervenção pedagógica dos professores do Ensino Superior. Efeito do "Managerialismo" e relação entre as tarefas académicas", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 2, <<http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/1/com/abordagens.htm> (22 de Junho de 2006)>.
- Santiago, Rui A., Carlos Ferreira, e Leonor Teixeira (2001), "Percepções dos professores do ensino superior sobre as tarefas e actividades que desenvolvem no seu meio de trabalho", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 1, <<http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/> (22 de Junho de 2006)>.
- Santiago, R., J. Tavares, M.C. Taveira, L. Lencastre, e F. Gonçalves (2001), "Promover o sucesso académico através da avaliação e intervenção na universidade. Avaliação", *Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior*, 6 [3(21)].
- Santos, Luísa (2000), *Adaptação académica e rendimento escolar. Estudo com alunos universitários do 1º ano*, Braga, Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino / Aprendizagem, Universidade do Minho.
- Santos, Luísa e Leandro S. Almeida (2001), "Vivências académicas e rendimento escolar. Estudo com alunos universitários do 1.º ano", *Análise Psicológica*, XIX (2), pp. 205-217.
- Scott, W. Richard (2001), *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks, Sage.

- Seidman, Alan (2005), "Where we go from here: A retention formula for student success", em *College Student Retention. Formula for Student Success*, Westport, Greenwood Publishing Group, pp. 295-316.
- Silva, Isabel Huet e (2005), "(Des)Motivação para a docência e aprendizagem no Ensino Superior", comunicação apresentada em LEIES. II Seminário Temático, Aveiro.
- Silva, Tânia, Paulo Custódio, Luís Lourenço, e Rui Mendes (2001), *Abandono Universitário. Estudo de caso no IST*, Lisboa, Gabinete de Estudos e Planeamento, Instituto Superior Técnico.
- Soares, Ana Paula, e M. C. Taveira (1999), "Adaptação do questionário de factores de sucesso/insucesso para alunos do 1º ano da Universidade do Minho", comunicação apresentada em VII Conferência Internacional de Avaliação Psicológica. Formas e Contextos, Braga.
- Soares, Ana Paula, António Osório, José Viriato Capela, Leandro S. Almeida, Rosa Maria Vasconcelos, e Susana M. Caires (org.) (2000), *Transição para o ensino superior*, Braga, Universidade do Minho.
- Soares, Ana Paula C., e Leandro S. Almeida (2001), "Expectativas académicas e adaptação à Universidade. Um estudo com alunos do 1º ano da Universidade do Minho", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 2, <<http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/1/com/abordagens.htm> (22 de Junho de 2006)>.
- Soares, Ana Paula, Leandro S. Almeida, e Rosa M. Vasconcelos (2001), "Envolvimento extracurricular e adaptação académica. Diferenças de género, curso e ano de frequência", *Fases @n-Line, Factores de Sucesso/Insucesso do Ensino Superior*, 1, <<http://www.ualg.pt/fchs/ceduc/fases/1/com/abordagens.htm> (22 de Junho de 2006)>.
- Soares, Ana Paula, R. M. Vasconcelos, e Leandro S. Almeida (2002), "Adaptação e satisfação na Universidade. Apresentação e validação do Questionário de Satisfação Académica", em L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos e A. S. Pouzada, *Contextos e Dinâmicas da Vida Académica*, Guimarães, Conselho Académico, Universidade do Minho, pp. 153-165.
- Soares, Ana Paula, e Leandro S. Almeida (2005), "Questionário de Envolvimento Académico (QEA). Novos elementos para a sua validação", *Psicologia. Teoria, Investigação e Prática*, 10 (2), pp. 139-158.
- Soares, Ana Paula, Leandro S. Almeida, António M. Diniz, e M. Adelina Guisande (2006), "Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU). Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas", *Análise Psicológica*, XXIV (1), pp. 15-28.
- Souza, Dayse Neri de, José Tavares, Iria Brzezinski, e Anabela Pereira (2001), "Percepção sobre o (in) sucesso académico dos professores e alunos do 1º ano das Universidades de Aveiro e Federal de Pernambuco", comunicação apresentada em IV Encontro de Pesquisa de Educação do Centro-Oeste, Brasília.
- Souza, Dayse Neri de, José Tavares, e Iria Brzezinski (2004), "O impacto do regime avaliativo no (in)sucesso académico", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_regimeavaliativo.pdf (30 de Junho de 2008)>.
- Spady, W. (1970), *Dropouts from Higher Education: An Interdisciplinary Review and Synthesis*, Interchange, 1, pp. 64-85.

- Strauss, Linda C. e J. Fredericks Volkwein (2004), "Predictors of student commitment at two-year and four-year institutions", *The Journal of Higher Education*, 75 (2), pp. 203-227.
- Tavares, José (1999), "Formação do professor universitário em Portugal", *Revista Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 34, pp. 209-218.
- Tavares, José (2005a), "Fórmula compósita e progressiva de avaliação dos alunos no ensino superior", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_pt_forma_composita_de_avaliacao.pdf (30 de Junho de 2008)>.
- Tavares, José (2005b), "Docência, aprendizagem e sucesso académico", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_pt_docencia_aprendizagem_e_sucessoacademico.pdf (30 de Junho de 2008)>.
- Tavares, José, Rui A. Santiago, e Leonor Lencastre (1998), *Insucesso no 1º ano do Ensino Superior. Um estudo no âmbito dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia na Universidade de Aveiro*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Tavares, José, Rui Santiago, Maria do Céu Taveira, Leonor Lencastre, e Fernando Gonçalves (2000), "Factores de sucesso/insucesso no 1º ano dos cursos de Licenciatura em Ciências e Engenharia do Ensino Superior", em Ana Paula Soares, António Osório, José Viriato Capela, Leandro S. Almeida, Rosa Maria Vasconcelos, e Susana M. Caires (org.), *Transição para o Ensino Superior*, Braga, Universidade do Minho, pp. 189-214.
- Tavares, J., e Isabel Huet e Silva (2001), "Sucesso Académico no Ensino Superior. Um olhar sobre o professor universitário", em R. Bruno de Sousa, Edgar de Sousa, Francisco Lemos, e Carlos Januário (org.), *Actas do III Simpósio. Pedagogia na Universidade*, Lisboa, Universidade Técnica de Lisboa.
- Tavares, T., A. Pereira, A. A. Gomes, A. P. Cabral, D. N. Souza, I. Huet Silva, e J. B. Oliveira (2002a), "Insucesso escolar no ensino superior. Causas e soluções", comunicação apresentada em Seminário "Qualidade da Pedagogia na Universidade", Braga.
- Tavares, José, Iria Brazezinski, Ana Paula Cabral, e Isabel Huet e Silva (org.) (2002b), *Pedagogia universitária e sucesso académico. Contributos das Jornadas realizadas na Universidade de Aveiro a 14 de Julho e 19 de Dezembro de 2000*, Aveiro, Universidade de Aveiro.
- Tavares, José, José Bessa, Leandro S. Almeida, Maria Teresa Medeiros, Ermelindo Peixoto, e Joaquim Armando Ferreira (2003), "Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior. Estudo na Universidade dos Açores", *Análise Psicológica*, XXI (4), pp. 475-484.
- Tavares, José, e Isabel Huet (2004), "Novas formas de ensinar e aprender no ensino superior. Envolvimento dos actores e organização dos processos, conteúdos, tempos, espaços e respectiva avaliação", <http://www.dce.ua.pt/LEIES/daes_braga.pdf (30 de Junho de 2008)>.
- Tavares, José, Anabela Pereira, Ana A. Gomes, Ana Paula Cabral, Cláudia Fernandes, Isabel Huet, José Bessa, Rita Carvalho, e Sara Monteiro (2006), "Estratégias de promoção do sucesso académico. Uma intervenção em contexto curricular", *Análise Psicológica*, XXIV (1), pp. 61-72.
- Thomas, Liz (2002), "Student retention in higher education: the role of institutional habitus", *Journal of Educational Policy*, 17 (4), pp. 423-442.

- Tinto, Vincent (1975), "Dropout from higher education. A theoretical synthesis of recent research", *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.
- Tinto, Vincent (1982), "Limits of theory and practice in student attrition", *The Journal of Higher Education*, 53 (6), pp. 687-700.
- Tinto, Vincent (1988), "Stages of student departure: reflections on the longitudinal character of student leaving", *The Journal of Higher Education*, 59 (4), pp. 438-455.
- Tinto, Vincent (1993), *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, Chicago, University of Chicago Press.
- Tinto, Vincent (1997), "Classrooms as communities. Exploring the educational character of student persistence", *The Journal of Higher Education*, 68 (6), pp. 599-623.
- Tinto, Vincent (2005), "Moving from theory to action", em Alan Seidman (ed.), *College Student Retention. Formula for Student Success*, Westport, Greenwood Publishing Group, pp. 317-333.
- Tinto, Vincent (2006), "Enhancing student persistence. Lessons learned in the United States", *Análise Psicológica*, XXIV (1), pp. 7-13.
- van Zanten, Agnès (2000), *L'école. L'État des Savoirs*, Paris, La Decouverte.
- Watts, Martin (1997), "Gender segregation in higher educational attainment in Australia 1978-94", *Higher Education*, 34, pp. 45-61.
- Wylie, John R. (2006b), "Non-traditional student attrition in higher education: a theoretical model of separation, disengagement then dropout", comunicação apresentada AARE Conference 2005, <<http://www.aare.edu.au/05pap/wyl05439.pdf> (30 de Junho 2008)>.
- Yorke, Mantz (1998a), "Non-completion of full-time and sandwich students in English higher education. Costs to the public purse, and some implications", *Higher Education*, 36, pp. 181-194.
- Yorke, Mantz (1998b), "Non-completion of undergraduate study. Some implications for policy in higher education", *Journal of Higher Education Policy & Management*, 20 (2), pp. 189-202.
- Yorke, Mantz (1999), *Leaving Early. Undergraduate Non-Completion in Higher Education*, Londres, Falmer.
- Yorke, Mantz (2000), "The quality of the student experience. What can institutions learn from data relating to non-completion?" *Quality in Higher Education*, 6 (1), pp. 61-75.
- Yorke, Mantz (2001a), "Formative assessment and its relevance to retention", *Higher Education Research & Development*, 20 (2), pp. 115-126.
- Yorke, Mantz (2001b), "Outside benchmark expectations? Variation in non-completion rates in English higher education", *Journal of Higher Education Policy and Management*, 23 (2), pp. 147-158.
- Yorke, Mantz (2001c), "Telling it as it is? Massification, performance indicators and the press", *Tertiary Education and Management*, 7, pp. 57-68.
- Yorke, Mantz, e Liz Thomas (2003), "Improving the retention of students from lower socio-economic groups", *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25 (1), pp. 64-74.
- Yorke, Mantz, e Peter Knight (2004), "Self-theories. Some implications for teaching and learning in higher education", *Studies in Higher Education*, 29 (1), pp. 25-37.