

ACONSELHAMENTO VOCACIONAL
NA UNIVERSIDADE :
UMA PROPOSTA PARA OS ANOS 80 *

por
LUIS A. CAEIRO

A Universidade, como outras organizações humanas, é um sistema aberto cujo desenvolvimento depende da sua vitalidade adaptativa, da adequação com que responda aos reptos da mudança, transformando-se e actuando sobre o meio social.

Quer a entendamos como centro de criação e transmissão do saber, como escola superior de formação profissional ou como fonte de produção ideológica, como alguns pretendem, a verdade é que se tem revelado possuidora de pesada inércia, resistente à mudança e com uma clara tendência a fechar-se sobre si. Prova-o a história da Universidade e a forma como se processaram as suas várias reformas, prova-o o facto de, após alguns exageros e irrealismos dos últimos anos, haver quem encontre o caminho do futuro no repisar dos modelos já ensaiados.

Não aceitamos tal ponto de vista nem tão pouco que a Universidade seja incapaz de se auto-reformar, como já se tem afirmado. O nosso limitado contributo às questões desafiantes que

* Comunicação apresentada ao Congresso «A Universidade Portuguesa nos Anos 80», Lisboa, 2 a 5 de Dezembro de 1980.

são o diagnóstico da situação da Universidade Portuguesa e as perspectivas para a próxima década, não reflectirá, pois, uma atitude de passiva futurologia, mas o desejo de intervir para que possamos modelar o futuro desejável.

Creio que muitos docentes já se terão interrogado com justificada preocupação sobre as causas do baixo rendimento do ensino universitário, a falta de dedicação e empenhamento de alguns estudantes, a ansiedade que muitos vivem ao aproximar-se a transição para a vida profissional, com reflexos negativos na motivação, as frequentes mudanças de curso e desistências, o mau aproveitamento das possibilidades de formação oferecidas pelo curriculum ou o reconhecimento tardio de que se está no « curso errado » e se « esperava algo de muito diferente ».

Os custos individuais e sociais destas situações são demasiado evidentes para serem sublinhados. Tem-se procurado respostas na má preparação anterior do alunos, na deficiente estrutura do ensino, na falta de preparação pedagógica dos professores, na frequência da universidade por um número crescente de trabalhadores estudantes, e no rigor com que as carências sócio-económicas afectam uma boa parte da população escolar, imprimindo uma drástica selectividade à frequência do ensino. Não negamos a relevância destes factores, designadamente do último, num país onde cerca de 20 % das crianças são obrigadas a abandonar o ensino antes da conclusão da escolaridade obrigatória, por razões que se prendem principalmente com o baixo nível sócio-económico das famílias.

Mas há um certo número de outras questões que também é necessário pôr. Será que todos os alunos que ascendem à Universidade conhecem as suas potencialidades e limitações no domínio cognitivo, e têm uma consciência clara dos seus interesses, valores e objectivos? Conhecerão as múltiplas opções profissionais que o mundo do trabalho lhes oferece e a forma mais adequada de se prepararem para o seu exercício? Terão feito as melhores escolhas curriculares como preparação para o curso que desejam frequentar? Possuirão informação suficiente sobre a situação do emprego nos diferentes sectores e a sua evolução a prazo? Terão feito um

planeamento da carreira prevendo os recursos disponíveis e os obstáculos prováveis ?

Eis algumas questões que nos fazem lançar os olhos num sentido diferente e obrigam a considerar a existência duma « vertente vocacional » na problemática do ensino universitário. Mas vejamos, antes de mais, as vias escolares que os alunos percorrem até chegar ao ensino superior.

O sistema escolar tem sofrido nos últimos quinze anos sucessivos ajustamentos pontuais e reformas parcelares, que longe de reflectirem uma perspectiva global, sistemática e articulada, foram apenas respostas às urgências do momento ou iniciativas de experimentação pedagógica. A confusão e a insegurança é o que daí tem resultado para alunos e professores. Na forma actual, o sistema educativo português compreende quatro graus de ensino. Aos 3 anos de idade, a criança tem acesso à educação pré-escolar que frequenta até aos 6 anos. Inicia então o ensino básico, obrigatório, que inclui quatro anos de ensino primário e dois anos de ensino preparatório. Concluída a escolaridade obrigatória, com cerca de 12 anos, colocam-se duas opções : abandonar os estudos e iniciar uma aprendizagem profissional, ou transitar para o ensino secundário que compreende três anos de Curso Geral Unificado (isto é, o 7.º, 8.º e 9.º anos) dois anos de Curso Complementar (o 10.º e 11.º anos) e o 12.º ano. É durante este período que se põe ao aluno uma variedade de opções com importância determinante no seu futuro. No 9.º ano, frequentará além do tronco comum, « disciplinas de orientação » que ocupam 20 % do horário, devendo optar entre nove domínios diferentes do saber e da tecnologia. Ao iniciar o Curso Complementar, (cerca dos 15 anos de idade), as decisões vocacionais começam a ter um efeito restritivo sobre a gama de opções futuras. O aluno terá então que escolher entre cinco grandes áreas de estudos : científico-natural, científico-tecnológica, económico-social, humanística e artes visuais. Estas áreas têm um tronco comum constituído pelas disciplinas de Português, Filosofia, Língua Estrangeira e Educação Física, três disciplinas de formação específica da área, e uma disciplina de opção. Além destas, há ainda disciplinas de « formação vocacional » próprias de cada área, que

o aluno deve escolher de acordo com os seus projectos de prosseguimento de estudos pós-secundários ou de início da vida profissional.

O 12.º ano (iniciado cerca dos 17 anos de idade) compõe-se de dois ramos: o ramo pré-universitário, destinado a preparar o ingresso no ensino superior, e o ramo profissionalizante visando a transição para o trabalho mas que dá também acesso ao ensino superior. No ramo pré-universitário, constam as mesmas cinco áreas de estudo dos cursos complementares, estando a área humanística desdobrada em duas. No ramo profissionalizante, há 31 cursos diferentes cuja frequência obedece a um regime de precedências em relação às disciplinas vocacionais anteriormente frequentadas.

Terminada a educação secundária, põem-se as alternativas de iniciar a vida profissional ou prosseguir estudos superiores num curso do ensino universitário ou politécnico. Se prosseguir num curso superior, o aluno continuará a ter disciplinas obrigatórias e opcionais, terá que decidir-se por um dos ramos de estudos que o curso lhe oferece e enveredar pela progressiva especialização num domínio. Obterá assim uma formação específica que o habilitará a entrar no mundo do trabalho.

Este esboço do sistema escolar, traçado nas suas linhas gerais, permite ver com clareza os aspectos fundamentais do comportamento vocacional do estudante universitário. Em primeiro lugar, o sistema escolar apresenta-se como uma teia complexa de caminhos possíveis. Na sua preparação para a vida profissional, o indivíduo toma uma sequência de decisões que determinam um trajecto dentro do sistema. Deste modo, não é correcto falar-se da escolha da profissão como decisão pontual, localizável no tempo. Pelo contrário, o estudante está envolvido num processo de tomadas de decisão e de ajustamentos que se desenvolve ao longo do período de formação, no ensino básico, secundário e superior, e que se prolongará na sequência de profissões e funções que irá desempenhar ao longo da vida activa. É isto que designamos por *carreira* (Super, 1968).

Em segundo lugar, esse processo de escolha caracteriza-se por uma progressiva tendência para a irreversibilidade. À medida que o estudante avança na carreira escolar, mais as suas escolhas são específicas, mais apontam num sentido definido e menor é o número de alternativas vocacionais que se mantêm em aberto. Retroceder ou reorientar-se noutra direção é cada vez menos viável. O tempo, o esforço e o dinheiro investidos, por um lado, a depreciação social que se abate sobre os que vacilam ou desistem, e as implicações da consciência do fracasso, na auto-estima e na auto-confiança, constituem obstáculos com importância crescente.

Em terceiro lugar, ao longo da carreira escolar o estudante vai fazendo um compromisso gradual entre as suas aptidões, interesses, valores e objectivos, e as condições limitativas que lhe impõe a realidade, tais como os recursos económicos disponíveis, as possibilidades de formação, a estrutura do curriculum e as oportunidades de emprego. A área de formação específica em que o aluno se situará no final do curso superior, tal como o tipo de emprego que irá provavelmente ter, são o resultado desse compromisso gradual que se estabelece entre os factores objectivos e subjectivos da carreira (vd. Ginzberg e col., 1951).

Finalmente, no decurso dos estudos básicos, secundários e superiores, o aluno está submetido a diferentes formas de pressão, de que a principal são as expectativas que a sociedade tem a seu respeito quanto ao que *deve fazer* nos vários momentos da sua preparação para o trabalho. Essas expectativas corporizam-se no próprio sistema escolar o qual, como vimos, obriga o estudante a tomar determinadas decisões em determinados momentos do seu desenvolvimento; mas são também, em certo grau, interiorizadas pela pessoa como « coisas que têm que ser feitas ». Entre nós, os jovens começam a ser confrontados com as tarefas de desenvolvimento vocacional mais importantes, na adolescência. Assim, dos 15 aos 18 anos (do 10.º ao 12.º anos) o jovem deve *crystalizar* a escolha numa área, e decidir-se por uma via profissionalizante ou pelo prosseguimento de estudos superiores; dos 18 aos 21-24 anos, isto é, durante o período de permanência no ensino superior, deve *especificar* a escolha que fez, empenhando-se numa formação

directamente dirigida para o exercício profissional; entre os 21 e os 25 anos, deve concretizar a escolha, entrando num emprego coe-rente com a preparação que obteve.

Mas pode perguntar-se : serão todos os alunos igualmente capazes de *crystalizar, especificar e concretizar* as suas escolhas, na forma, no grau e ao ritmo que o sistema escolar e a sociedade em geral exigem ? Possuirão a informação indispensável para tomar no momento próprio as decisões exigidas ? Saberão tomar boas decisões ? Conhecerão as implicações futuras das suas escolhas ? Estarão informados sobre como e onde obter um emprego que corresponda à sua formação ?

A este respeito, temos que reconhecer existirem grandes diferenças interindividuais. Elas reflectem o facto de ao longo da vida escolar o jovem estar envolvido num processo contínuo de maturação cognitiva e sócio-afectiva, e deste processo de matu-ração se fazer sob formas e a ritmos diferentes nos indivíduos. O que determina, então, o grau de maturidade com que um estudante é capaz de enfrentar as tarefas que se lhe põem num momento da carreira escolar ? Há quatro factores fortemente deter-minantes : o primeiro, é o grau em que se preocupa com pensar e fazer planos acerca do seu futuro profissional e nos meios para os concretizar ; o segundo, é o conhecimento que tem das suas aptidões, interesses, valores e motivações, o grau em que os dife-renciou, e a consciência da sua relação com os diferentes papéis no mundo do trabalho ; o terceiro, é a quantidade e qualidade da informação que possui acerca das profissões e carreiras, e dos meios de se preparar para as exercer ; o quarto, é a capacidade de tomar boas decisões.

Torna-se, pois, clara a necessidade do sistema de ensino pro-porcionar, a todos os níveis, do ensino básico ao ensino superior, quer pelos objectivos que define quer pelos meios mais adequa-dos, a possibilidade dos alunos fazerem uma exploração ampla e gradual de si próprios e do mundo envolvente, em particular das alternativas que se põem às suas carreiras, dos papéis que se podem desempenhar no sistema do trabalho, e da relação que têm com as características individuais e com as vias de formação.

É esta a perspectiva adoptada pela orientação das carreiras, hoje muito difundida nos países anglo-saxónicos mas pouco conhecida entre nós. Os programas de ensino básico e secundário incluem alguns objectivos que apontam claramente neste sentido. Na prática, contudo, a situação é bem diferente e quer os programas quer os meios disponíveis ficam muito aquém do que seria desejável. Ainda muito recentemente, num estudo sobre as relações entre a orientação e o curriculum escolar, em vários países, Ferreira Marques reconhecia as insuficiências do nosso curriculum para o desenvolvimento vocacional dos jovens, e recomendava que se « deve desenvolver métodos adequados de educação de carreiras, em particular pela sua infusão em disciplinas como as línguas, a geografia, a história, as ciências e em especial os estudos sociais » (Watts e Ferreira Marques, 1978, p. 130).

O Instituto de Orientação Profissional que tem a seu cargo, desde 1977, a orientação vocacional nas escolas oficiais, e a Direcção dos Serviços de Emprego, do Ministério do Trabalho, são os dois organismos oficiais que entre nós têm responsabilidades na informação e orientação profissionais. Apesar da competência e esforço de muitos dos seus técnicos, a ausência duma política coerente e clara, a indefinição na relação destes organismos com o sistema escolar, e a falta de meios, têm-se traduzido numa actuação que abrange uma parcela diminuta da população escolar do ensino secundário.

Num inquérito que realizámos em 1976 e 1977, junto de 1 380 candidatos a cursos universitários de Economia e Direito, concluímos que apenas 6 % tinha contactado com meios de informação profissional e que só 18 % tinha obtido ajuda de um conselheiro de orientação vocacional.

Estes factos explicam em boa parte o baixo grau de maturidade vocacional dum largo extracto da população universitária e a sua falta de preparação para enfrentar as tarefas do ensino superior.

O nosso trabalho com universitários dos primeiros anos tem dado apoio às conclusões obtidas em estudos sistemáticos como os de Murphy e Raushenbush (1960) e de Heath (1964), sobre

os diferentes graus de maturidade e empenhamento na carreira, e permitem definir três tipos de alunos bem caracterizáveis :

O primeiro tipo, são os que apresentam à entrada escolhas vocacionais solidamente definidas e especificadas ; durante o curso, decidem e trabalham no sentido de se preparar para exercer no domínio particular que já escolheram ; são rígidos, pouco abertos a novas experiências e pouco dispostos a testarem-se em novos campos ; se não o fizeram logo de início, apressam-se a definir um campo especializado onde possam realizar a nível elevado ; têm fraca tolerância à frustração e à ambiguidade ; relacionam-se a nível profundo (e quase sempre no campo científico ou técnico) com um número reduzido de pessoas « escolhidas » ; têm um estilo de relação predominantemente competitivo ; são muito selectivos nas preferências pelas matérias escolares e possuem geralmente forte disciplina de trabalho.

Esta especificação precoce das preferências vocacionais pode ser positiva para o desenvolvimento da carreira se o indivíduo tiver disposto de condições favoráveis à sua maturação, e se pôde fazer antes uma exploração alargada de si próprio e das possibilidades objectivas. A especificação da escolha pode, contudo, ser a resposta a fortes pressões sofridas pelo estudante para se determinar prematuramente. Neste caso, o confronto súbito com o curriculum de estudos e a resistência à continuação do processo gradual de exploração de si e do meio, no contexto da escola, levam frequentemente a sentimentos de fracasso e à procura de soluções exteriores à Universidade, na tentativa de clarificar as opções (vd. Berger, 1967).

O segundo grupo inclui os que apresentam objectivos cristalizados numa determinada área ; são mais flexíveis e abertos, e estão mais dispostos a novas experiências que contribuam para a melhor definição do conceito de si como profissionais ; as suas atitudes e valores estão abertos à mudança ; as relações com os outros são diversificadas e apresentam um estilo predominantemente cooperativo ; empenham-se nas tarefas escolares mas têm tendência para a dispersão ; são menos selectivos nas preferências pelas matérias do curriculum.

É o grupo mais numeroso. O seu desenvolvimento vocacional vai prosseguindo gradualmente ao longo do curso, na direcção duma especificação progressiva e duma implementação coerente da escolha.

No terceiro grupo estão os que não possuem objectivos vocacionais definidos ; os seus planos de futuro são vagos e o planeamento da carreira não cabe nas suas preocupações ; pensam em termos de casamento depois do curso (mais característico nas raparigas) ou em desenvolver actividades avocacionais com manutenção da dependência relativamente à família ; situam-se bastante à margem das pressões do sistema escolar e das expectativas do meio social ; apresentam atitudes e valores pouco coerentes ou mal definidos ; o conceito de si como profissionais é pouco consistente e pode facilmente assumir formas muito diferentes ; a comunicação tende a desenvolver-se a nível superficial e em áreas afastadas das matérias escolares ; mostram-se muito pouco empenhados nas tarefas curriculares e a Universidade é sobretudo valorizada como meio para a obtenção de status, reforço para o sentimento de auto-estima e lugar de convívio e de estabelecimento de novas relações ; a frequência da Universidade não ocupa um lugar definido no desenvolvimento da carreira.

Alguns autores (vd. Berger, 1967) insistem na importância, para o êxito na Universidade, dum aspecto particular da maturidade vocacional que é « a consciência dos pontos fortes e dos pontos fracos ». O ensino secundário deve dar oportunidades para uma correcta avaliação das capacidades e limitações pessoais do aluno, e uma visão realista das aptidões, dos conhecimentos, da iniciativa, da autonomia, da criatividade e da perseverança exigidos pelos níveis superiores do ensino. A sobrevalorização das possibilidades pessoais ou a subvalorização das exigências levam frequentemente a atitudes de optimismo exagerado que são frequentemente causas de frustração e insucesso na carreira.

Creemos ter mostrado que o pressuposto muito difundido, segundo o qual todos os alunos que chegam à Universidade já têm uma opção de carreira definida e definitiva, é não só errado como nocivo. No ensino superior o estudante prossegue a sua

maturação vocacional e continua explorando as diferentes alternativas de carreira, testando-se face a elas e caminhando gradualmente para a especificação das opções.

Um certo número de investigações experimentais mostra que a frequência da Universidade tem um efeito profundo na estruturação das atitudes e valores do adulto (Jacob, 1967, Lehmann e Dressel, 1962 ; Raushenbush, 1964). Essas mudanças dão-se principalmente nos primeiros dois anos, quando o confronto do aluno com a diversidade aos níveis cognitivos e relacional reincentivam a atitude exploratória e a disposição à mudança. Por isso, como referem Kroll e col. (1970, p. 76), a Universidade « ao oferecer cursos e uma instrução que ajudam os estudantes a encontrar-se a si próprios, a interrogar-se sobre o que sentem, pensam e crêem, e a descobrir talentos latentes, está a confrontá-los com a diversidade intelectual, a ajudá-los a compreender a pluralidade dos valores humanos e a encontrarem as suas próprias direcções ».

Mas não é só a organização formal do curriculum que afecta o desenvolvimento dos valores e atitudes. É também o clima da instituição universitária e « o magnetismo pessoal de professores sensíveis, possuindo eles próprios um forte empenhamento nos seus valores », e capazes de constituir modelos positivos de identificação (Jacob, 1957, p. 11).

A criação de serviços de apoio vocacional ao estudante universitário é uma necessidade premente a que poucos responsáveis estão sensibilizados. O Projecto de Lei de Bases do Sistema Educativo, em fase de apreciação pública, prevê a existência dum « processo de orientação educacional » dirigido à fase terminar do ensino básico e ao ensino secundário, mas ignora as carências do ensino pós-secundário.

De resto, os problemas vocacionais do aluno universitário envolvem aspectos particulares e não cabem, por isso, na simples extensão das acções desencadeadas nos outros níveis do ensino ; exigem uma ajuda mais individualizada e mais centrada na relação de aconselhamento. Em primeiro lugar, porque a centralização do ensino superior obriga frequentemente ao desenraizamento familiar do aluno e à autonomização pessoal. Para muitos é difícil a

adaptação a um novo círculo de relações sociais e à comunidade universitária, e a utilização adequada dos recursos do meio. Se acrescentarmos a estes os problemas que provêm da transição dum ensino secundário paternalizante, para as exigências de iniciativa e de autonomia, e a maior despersonalização das relações professor-aluno, no ensino superior, torna-se claro que a resposta às exigências desta transição tem reflexos no desenvolvimento da carreira.

Em segundo lugar, e como vimos, a entrada na Universidade confronta o indivíduo com uma variedade de novas experiências a nível relacional e a nível curricular. Alguns não se mostram capazes de reformular os seus planos de carreira de acordo com as mudanças nas atitudes e valores ; outros, reformulam-nos de forma precipitada, antes que completem as oportunidades de exploração que estão na base da mudança.

É também no decurso do ensino superior que o aluno se começa a pôr o problema do casamento, da autonomia económica e do cumprimento do serviço militar obrigatório ; aos trabalhadores estudantes pode pôr-se, além destes, o problema de conciliar o seu actual emprego com os planos de carreira durante e após o período de formação. Alguns conflitos de papéis são típicos deste período, como a relativa incompatibilidade entre ser estudante e ser trabalhador, ser estudante e ser pai ou mãe, ser estudante e ser esposo ou esposa, ser estudante e ter actividades de tempos livres.

Outros problemas vocacionais característicos do universitário provêm da forte pressão para concluir o curso em virtude do peso dos investimentos pessoais e materiais já realizados, e apesar da eventual incapacidade, do desinteresse pelo curriculum ou da dificuldade na concretização da escolha.

Finalmente, à medida que progride nos estudos, o universitário está mais pressionado pela necessidade de especificar a escolha e implementá-la. As perspectivas pouco favoráveis do mercado de emprego são causa frequente de ansiedade, tanto mais que o trabalho está associado à satisfação de muitas necessidades prementes no adulto, que assim se vêem ameaçadas.

Em síntese, os grandes objectivos de um Serviço de Aconselhamento Vocacional e de Orientação das Carreiras, na Universidade, seriam os seguintes (vd. Caeiro, 1980) :

1. Ajudar o aluno a prosseguir a exploração de si próprio e a testar-se face às novas situações e actividades curriculares, tendo em vista a estruturação do conceito de si como profissional e desenvolver a necessidade de planear a carreira. Com este fim deverão utilizar-se técnicas de grupo ou o aconselhamento individual.
2. Desenvolver no estudante as atitudes e comportamentos mais adequados à especificação das suas preferências vocacionais, orientar os comportamentos exploratórios e promover a aprendizagem da tomada de decisão ao nível das opções que se põem ao universitário. Também aqui se poderão utilizar o aconselhamento individual e em grupo.
3. Ajudar o aluno a melhor conhecer os recursos do meio, e em particular as alternativas de formação específica e de exercício profissional, que permanecem em aberto. Para além do aconselhamento individual e grupal, é aqui pertinente a utilização de meios como exposições, visitas de estudo, colóquios, empregos de férias e outros, no âmbito da orientação das carreiras, e também a recolha, organização e divulgação de meios informativos adequados.
4. Dar um apoio efectivo à transição da escola para o trabalho, promovendo as condições cognitivas e afectivas da aprendizagem da transição, e ajudar a estabelecer a ligação entre a Universidade e a vida activa. Para além dos meios de aconselhamento vocacional que referimos, seria indispensável criar bancos de informação relativos às saídas profissionais, oportunidades de emprego, etc., e promover a sua correcta utilização.

5. Influenciar o curriculum de estudos tendo em vista fazer dele um instrumento de desenvolvimento vocacional, através duma relação estreita com as autoridades académicas responsáveis e com o corpo docente.

A concretização destes objectivos exige a intervenção de equipas integradas por conselheiros de orientação vocacional, especializados no aconselhamento individual e no aconselhamento em grupo, especialistas em orientação das carreiras e conselheiros de emprego, estes com a função de orientarem no acesso ao mercado de trabalho e na obtenção do primeiro emprego.

São estas algumas sugestões que julgamos merecerem reflexão.

Os problemas vocacionais dos nossos estudantes têm sido sistematicamente ignorados como reflexo duma visão unilateral que consiste na utilização quase exclusiva de referentes pedagógicos e institucionais, na análise do ensino universitário. Mas se adoptarmos também os pontos de vista do desenvolvimento vocacional, da função social da Universidade e da ligação ao mundo do trabalho, poderemos aperceber-nos duma « vertente vocacional » nos problemas da Universidade, e avaliar com rigor os custos da situação presente e a urgência das soluções.

Sejam quais forem os desafios que se ponham à Universidade na próxima década, duma coisa podemos estar certos: a eficácia da resposta dependerá sempre do grau em que conseguirmos equilibrar os objectivos dos indivíduos com as necessidades sociais e preparar os alunos para se confrontarem com as tarefas que lhes põe o processo de desenvolvimento da carreira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERGER, E. M., Vocational choices in college, *Personnel and Guidance Journal*, 1967, 45, 888-94.
- CAEIRO, L. A., Princípios para um aconselhamento vocacional desenvolvimentista, separata da *Revista Portuguesa de Psicologia*, 1980, 14/15/16, 45-71.
- GINZBERG, E., e col., *Occupational choice, an approach to a general theory*, Nova York, Columbia University Press, 1951.
- HEATH, R., *The reasonable adventurer*, Pittsburgh, Univ. of Pittsburgh Press, 1964.
- JACOB, Ph. E., *Changing values in college*, Nova York, Harper, 1957.
- KROLL, A. M. e col., *Career development: growth and crisis*, Nova York, Wiley, 1970.
- LEHMANN, I. J. e DRESSEL, P. L., *Critical thinking, attitudes, and values in higher education*, Michigan, Michigan State Univ., 1962.
- MURPHY, L. B. e RAUSHENBUSH, E. (eds.), *Achievement in the college years*, Nova York, Harper, 1960.
- RAUSHENBUSH, E., *The student and his studies*, Middletown, Wesleyan Univ. Press, 1964.
- SUPER, D. E., Vocational development theory: persons, positions and processes, separata da *Revista da Faculdade de Letras*, III série, n.º 11, Lisboa, 1968.
- WATTS, A. G. e FERREIRA MARQUES, J. H., *Guidance and the school curriculum*, UNESCO, 1978 (mimeo).