

Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro
Maio 2010

TEORIA CRÍTICA E ACONSELHAMENTO: Para uma intervenção multicultural com os Estudantes da Cooperação na Universidade de Coimbra

Dissertação de Doutoramento em Psicologia, na área de especialização em Aconselhamento apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, sob orientação do Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Alves Ferreira e da Professora Doutora Madalena Moutinho Alarcão Silva



Ilustração da capa: Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro
Design gráfico e layout: José Joaquim Marques Costa - 2010

Ao, meu filho, António

À Memória do Meu Avô
À Lembrança da Minha Avó

ao Futuro:
Leonor e
António

Engrandecimentos

Estas primeiras palavras são sempre as últimas a deixarem-se escrever, especialmente por que, num trabalho com este tempo, muitas são as pessoas que por nós passam, que deixam bocadinhos de si connosco, que deixam a sua marca, indelével, no próprio texto da dissertação e, por serem tantas e ao longo de tanto tempo, neste momento da redacção, há o receio de não saber destacar no tom perfeito a pessoa certa... mas, o que importa: engrandeça-se cada nome, faça-se presença cada vida.

Como dita a regra, as primeira palavras são claramente dirigidas a quem connosco mais directamente se viu envolvido no processo, a Professora Doutora Madalena Alarcão, que despoletou este trabalho, no dia em que propôs que o “Abraço Lusófono” fosse o mote para uma nova caminhada. Por isso, imediatamente, o enorme bem haja pela inspiração primeira sem a qual nada teria acontecido. Depois, e mesmo porque uma ideia só ganha corpo se profundamente abraçada, um imensamente grata ao Professor Doutor Joaquim Armando Ferreira, pela confiança em jeito de vontade que o tema ganhasse personalidade e se fizesse maior, pelo poder de acalantar dúvidas, dizendo a palavra precisa no momento mais oportuno.

À Professora Doutora Luísa Maria Almeida Morgado que, enquanto presidente do Conselho Científico, sempre teve uma palavra de ânimo para este tempo conturbado da realização do trabalho e em quem sempre soube que encontraria apoio para as situações de maior aflicção.

Ao Professor Doutor Manuel Viegas Abreu, que me deixou partir e me “mandou” abrir asas e voar.

De seguida a referência aos amigos que, sendo companheiros da jornada, estiveram sempre ao lado, escorando atentamente qualquer desaire, qualquer semelhança com a estagnação:

O Professor Doutor António Gomes Ferreira, pelo conforto da palavra amiga sempre pronta, pela disponibilidade, pela presença.

A Professora Doutora Maria Paula Paixão, que sempre teve o gesto amigo, a

palavra tranquila e, talvez, pela razão mais simples ainda: por ser alguém para quem, por vezes, bastava olhar!

Ao Professor Doutor Eduardo Santos pelas interrogações em torno da Co-
operação e por projectos que se avizinham.

O Professor Doutor João Boavida, pelas palavras de alento neste meu cami-
nho académico.

O Professor Doutor António Castro Fonseca, que sempre comigo usou uma
certa forma de ânimo curiosa: quanto mais trabalho há, mais é urgente terminar!

A Professora Doutora Paula Relvas, que há já uns anos me disse que depois
faria o livro, agora o que importava era a Tese!

O Professor Doutor José Joaquim Marques Costa, que tornou o trabalho lin-
do e palpável e ainda fez, das últimas horas, tempo a recordar.

A Dr^a Filomena Marques de Carvalho, directora da DRIIC UC, pela dispo-
nibilidade dos serviços.

A Professora Doutora Cristina Robalo Cordeiro, que sempre teve comigo
aquela palavra de quem acredita que o projecto tem de andar e com quem é um
enorme prazer trabalhar!

Companheiros de Faculdade sobre quem penso como penso em amigos

Cristina Almeida, Isabel Festas, Graça Bidarra, Graciete Borges, Helena Da-
mião, Cristina Petrucci, Cristina Albuquerque, Luís Alcoforado, Armando Mónica
Oliveira, Joaquim Pires Valentim, (Manuela Vilar, Cristina Vieira, Sónia Nogueira,
Paula Castilho e Daniel Rijo: não, vocês não estão aqui), Ludovina Ramos (agora na
UBI) e, repetindo-me, António Gomes Ferreira e Paula Paixão!

Dr^a Lurdes Mateus, Dr^a Fátima Domingues, Dr^a Isabel Fernandes, Dr^a Te-
resa Urbano, Dr^a Alexandra Portugal, Dr^a Elisa, Sr. Pedro Malva, D. Lurdes, D.
Isabel, especialmente pela paciência com a minha falta de jeito com os papéis.

Às senhoras funcionárias da biblioteca da FPCE, D. Lurdes, D. Maria da
Luz, D. Anabela, pela simpatia e disponibilidade permanente.

D. Leonor e D. Rosa, Sr. Nuno, Sr. Ivan e restantes senhoras funcionárias da
Faculdade, pela simpatia.

Os estudantes CPLP que nesta jornada se apresentaram, a todos um agrade-
cimento do tamanho do mundo e a alguns nomes uma menção mais emocionada:
Melba, Pedro Clóvis e Silvina. Que a sua coragem seja inspiração para todos, seja
modo de vida reforçado, seja caminho, seja sentido!

Aos amigos

Maria Manuel (Né) Vaz, sim tu, Maria Né! Tens sido a inspiração da coragem, da valentia, da crença e da esperança de Vida. Né, a ti só poderei dizer, sem gastar a palavra e sem demorar com rodeios, és a Minha Amiga de sempre, a minha Amiga para sempre!

Manuela Vilar, pelas palermices, zangas, alegrias, tristezas e retornos partilhados. Pela amizade, pela cumplicidade, pelos dias e noites e dias e dias em que andamos à volta do trabalho e é da vida que cuidamos! À Manuel Vilar, sim, uma palavra muito especial como muito especialmente diverso e em sintonia acaba por ser o modo como lemos as coisas todas e lidamos com as coisas todas: apesar das divergências dos ritmos, apesar de todos os pesares, pensamos paralelamente e de mão dada.

Helena Albuquerque, porque me fazes sempre perceber que a distância e o tempo não mudam nada quando é de amigas de alma ligada que se trata.

Daniel Rijo, pela palavra certa na “hora h” mas muito especialmente pela presença sentida, pela mão amiga que se percebia até ao telefone!

Cristina Vieira, pela compreensão, a palavra tranquila, o reforço do ânimo e o alento cúmplice, pela aventura partilhada da “maternidade tardia mas sempre a tempo”.

Sónia Nogueira, jovem companheira destes assados universitários... pela força de trabalho, pela energia, pela confiança que “isto” vale a pena!

(Mais uma vez, e nunca a mais) Daniel Rijo e Paula Castilho, vocês... meus caríssimos clínicos de mau feitio!

José Ribeiro, que da Antropologia à aventura das narrativas várias, tantas histórias fomos trocando.

O Pedro Laja, que é daqueles amigos companheiros que fazem a vida mais clara e as tristezas superáveis!

João Miguel Lameiras, meu interlocutor favorito nas andanças dos quadradinhos, dos desenhos, dos cafés e das comidinhas... isso, das coisas leves da vida! E o Paulo Anjos, a fechar o triângulo que há-de estar “na mesma” daqui a 40 anos: só mais rezingões, mas na mesma!

Aos primaços Álvaro, Paula e Catarina por ser sempre uma festa quando estamos juntos.

Clara Moura e José Vieira, sabem que são uma constante nas escritas da minha vida.

Vizinhos únicos: Helena Mouro, Rui Pato, Teresa e Woody, pela imensa simpatia com que me receberam e perceberam as aflições e alegrias destes dias.

João Nuno Ferreira, meu amigo de sempre! Já contamos quê? 30 anos? Parece que foi ontem!

Paula Eduarda Figueiredo, minha mais longa amiga! Por isso mesmo, por que o tempo não nos apartou.

Daniel Tapadinhas, último a entrar neste comboio a caminho do final da dissertação, pelos deslizes irrepetíveis pela neve! Obrigada pela confiança.

Gonçalo Quadros, que há mais de 20 anos é experiência de cumplicidades e silêncios que nos contam o percurso de todos os dias. Por acreditar, sempre, muito mais em mim que eu própria...

E *last but not least*, João Gouveia Monteiro, caro amigo, companheiro da leitura de Universidade e Cultura Universitária que partilhamos, por sempre ter acreditado que este processo a bom porto tornaria! Um beijinho especial também à Nônô.

À família Madeira, Hélia e Eduardo, que me acolheu como parte inteira. Pelo carinho, pelo cuidado, pela energia, pela fé que isto se faria!

Ao Luís Pedro, um dia, a (des)ilusão do encontro.

À Paula Gonçalves, que põe ordem na minha casa e com isso ordena os meus dias! Um muito Muito Grata pela dedicação a tudo e, especialmente, pelo cuidado com o Bebê!

À família Ferro,

Pai e Mãe, por terem dado aquele espaço que é tão preciso quando estas obras se fazem. Por não me deixarem esquecer que este foi só mais um trabalho dos muitos que compõem a vida. Tia Aurora, pelas conversas no tempo do Assis! Gonçalo, Ângela e Leonor, por serem caminhos de futuro!

Ao António, claro! Que não me deixa dormir e que é a razão primeira do meu acordar.

Resumo

A Universidade de Coimbra (UC) conta um historial importante de acolhimento de estudantes dos diversos países de língua oficial portuguesa, com quem Portugal assumiu acordos de cooperação que, desde a sua definição (anos 70 do século XX, na sua maioria), procuraram promover a mobilidade estudantil. Estes acordos de cooperação, que deviam ser garante de condições de igualdade de oportunidades e de promoção de desenvolvimento para os estudantes da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), bem como de enriquecimento cultural para todos, parecem ser desafiados por múltiplos factores ficando aquém dos seus propósitos iniciais.

Considerando a importância do multiculturalismo e do aconselhamento na consecução de objectivos de desenvolvimento dos indivíduos, propusemo-nos levar a cabo um estudo acerca dos estudantes da cooperação, com vista à organização de conhecimento sobre quem são, como chegam à UC, quem desejam ser, quem temem tornar-se, como vivem os anos de Ensino Superior nesta instituição e nesta cidade, com que dificuldades se confrontam, que factores de vulnerabilidade os ameaçam mas também que factores de resiliência os fazem prosseguir.

O estudo suportou-se nas perspectivas dos Modelos de Aconselhamento humanistas e nos princípios da Teoria Crítica em Psicologia. A investigação assentou em metodologias qualitativas. Estando sempre representadas as diversas nacionalidades lusófonas (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, S. Tomé e Príncipe e Timor), o estudo iniciou-se com um conjunto de entrevistas com 10 indivíduos. Deste primeiro momento resultaram contos acerca de cada país e a evidência da necessidade de maior saber acerca das especificidades de cada um deles. A fase seguinte organizou-se com base na metodologia de focus groups (dois grupos, um de 9 e outro de 10 sujeitos); destas sessões emergiram os dados para avançar com um projecto de investigação acção. Este trabalho configurou-se no projecto ex-

platório de intervenção multicultural em aconselhamento com vista à promoção da integração plena e à igualdade de oportunidades destes estudantes em Coimbra. Assim, a investigação que realizámos (com um total de 77 indivíduos), radicada nos princípios da grounded theory, permitiu-nos obter dados relevantes sobre a população constituída pelos estudantes da cooperação. Os dados apontam que: 1) a língua portuguesa, oficialmente partilhada, não é garante de compreensão mútua, podendo ser fonte de equívocos e dificuldades várias; 2) a escolaridade anteriormente realizada nem sempre é o melhor suporte para as exigências do ensino universitário; 3) a orientação vocacional é, muitas vezes, inexistente, sendo a entrada em alguns cursos pouco reflectida; 4) aspectos como a alimentação ou o clima, regras e hábitos de interacção social podem constituir-se factores de dificuldade; 5) nem todos usufruem de apoio sócio-económico (bolsas ou subsídios); 6) a necessidade de procurar trabalho remunerado implica menor disponibilidade para dedicar ao estudo; 7) a disponibilidade para participar em actividades de complemento curricular é praticamente nula; 8) frequentemente, a rede social circunscreve-se ao grupo de colegas da mesma nacionalidade; 9) o sucesso académico não cumpre as expectativas de realização antes da chegada à Universidade e o tempo que demoram a concluir os cursos é alargado; 10) as expectativas de realização pessoal e profissional futuras, apesar das dificuldades sentidas durante a experiência universitária, são elevadas; 10) o orgulho de ser estudante de Coimbra é grande.

Finalmente, é elaborada uma proposta de intervenção multicultural sublinhando que a revisão dos acordos de cooperação entre os Estados devia ser tida em atenção e a Universidade devia oferecer um serviço de aconselhamento especialmente vocacionado para estes casos, de modo a prevenir o insucesso destes sujeitos particularmente reportado ao tempo necessário para a conclusão dos cursos.

Palavras chave: Modelos de aconselhamento, Teoria Crítica, multiculturalismo, aconselhamento multicultural, cooperação entre Estados CPLP, estudantes da cooperação.

Abstract

Portugal has a long history of cooperation with the Portuguese-speaking countries in several fields. In the late seventies, Portugal established a number of governmental agreements with those countries in order to promote their development. The University of Coimbra also has a long history of students' mobility and it has been home of many students from Portuguese speaking countries in the last decades. Cooperation agreements between Portugal and these countries (the majority of them signed in the 70s), should guarantee identical opportunities for all, in promoting development and learning opportunities, also working as major opportunities for cultural interchange. However, reality seems to be quite different from the political statements.

Taking into account the importance of culture in the individual's development, our goal was to develop a study about "cooperation students": who they are, wish to be and/or are afraid to become; how they live while studying in Coimbra; which are their difficulties and main obstacles and, finally, which vulnerabilities may jeopardize their studies (or even their lives) and which resilience factors contribute to their willpower in attending personal goals. This study would be a multi-cultural counseling intervention.

Humanist counseling models, as well as the main principles of Critical Theory in psychology, uphold our study. Qualitative methodology was chosen, considering the nature of the research. Students from all Portuguese-speaking countries (Angola, Brazil, Cape Verde, Guiné Bissau, Mozambique, S. Tomé e Príncipe and East Timor) were present in every part of the study.

Our initial purpose was to know more about that population. We wanted to build a theory about who they really are and what keeps bringing them to our university even though they have to undergo a long period of struggle.

In a first moment, interviews were conducted with 10 subjects. In this stage, seven short stories were produced (one about each country) and it became evident

the need to find cultural specificities of each country regulating individual behaviors. The next step consisted in two focus groups (n=9 subjects; n=10 subjects). These focus groups discussed issues such as family organization, reasons why young people of their countries want to study in Coimbra, school factors and personal readiness for the University, people who are their social support during school years, personal expectations about the university, concerns about their country. Findings sustained the need of an exploratory research action project. Based in Grounded Theory, we organized the research with 77 cooperation students. That was a study though to let people speak freely about themselves, about their countries, their vulnerabilities and their strivings. It was organized taking into account that many students only had few occasions to participate. Everyone was welcome every time they showed up. Not once were they all together. In every session we worked with at least five persons at a time.

Main findings from our study were: 1) Portuguese language can be a problem more than a unifying variable; 2) previous school training is not always sufficient for college requirements; 3) career counseling is not available in all considered countries, thus students may enter some courses without knowing what they are actually choosing; 4) new climate, food and social interaction rules may function as risk factors for the well being of the students; 5) most students don't receive any scholarship or any other economical support; 6) having to work implies less time for study; 7) being able to engage in other cultural or social activities is nearly impossible for most of those students; 8) students' social network is almost restricted to their fellow citizens; 9) expectations about successful school years are higher than actual results; 10) expectations about personal and professional fulfillment are boosted; 11) being a student from the academy of Coimbra is highly valued.

As a consequence of these findings, we propose a multicultural intervention in counseling. This proposal also emphasizes counseling services that consider the specificities of those students, in order to prevent academic failure and delayed conclusion of their college degrees. Notwithstanding we pointed out the need for the revision of cooperation agreements between Portugal and each of the Portuguese-speaking countries.

Key words: Counseling models, Critical Theory, multiculturalism, multicultural counseling, cooperation between Portuguese speaking countries, cooperation students.

TEORIA CRÍTICA E ACONSELHAMENTO:

Para uma intervenção multicultural com os Estudantes
da Cooperação na Universidade de Coimbra

Maria Jorge Santos Almeida Rama Ferro
Maio 2010

Índice

Introdução 3

Parte 1

Os Estudantes, a Universidade, a relação com os Estados e a definição de Acordos Bilaterais: Que conjugação?

Capítulo 1 - Os Estudantes da Cooperação e a Universidade de Coimbra

- 1.1. Introdução 19
- 1.2. Trajectórias de vida na experiência da mobilidade 24
- 1.3. Os Estudantes da Cooperação na Universidade de Coimbra 27
- 1.4. Procurar perceber a marca da Universidade de Coimbra 36

Capítulo 2 - A relação com os Estados e a definição de Acordos Bilaterais: Que conjugação?

- 2.1. Portugal Colonizador – Algumas referências de suporte à compreensão de quem são os estudantes oriundos das ex-colónias 43
- 2.2. A CPLP e os Países (des)Colonizados – dados breves 50
- 2.3. Acordos de Cooperação e CPLP 55

Parte 2

Teoria Crítica e Modelos de Aconselhamento -Em busca de um caminho para englobar a diversidade

Capítulo 3 - Teoria Crítica e Alteridade – Reflexões para uma intervenção multicultural

- 3.1. Introdução 69
- 3.2. Teoria Crítica sobre Raça – discutindo o Outro 71
- 3.3. A Alteridade como riqueza 78
- 3.4. Reflexões para uma intervenção multicultural 81

Capítulo 4 - Modelos de Aconselhamento: para uma fundamentação

- 4.1. Introdução 93
- 4.2. A propósito do desenvolvimento, da personalidade e da emoção 94
- 4.3. Revisão da literatura: Algumas perspectivas incontornáveis 105
- 4.4. A perspectiva feminista em psicologia ou como integrar Teoria Crítica e modelos de aconselhamento 117
- 4.5. A vida como uma história 124

Parte 3

**Para uma renovação do Aconselhamento
com Estudantes da Cooperação – A intervenção**

**Capítulo 5 - Uma investigação-acção com estudantes da cooperação na
Universidade de Coimbra**

- 5.1. Introdução 135
- 5.2. Objectivos ou Questões de Investigação 139
- 5.3. Metodologia 140
 - 5.3.1. Procedimentos de recolha de informação 140
 - 5.3.2. Amostras 147
 - 5.3.3. Procedimentos de análise da informação 149
- 5.4. Apresentação e discussão dos resultados 150
 - 5.4.1. Informação relativa às entrevistas que conduziram aos contos 150
 - 5.4.2. Informação recolhida aos *focus groups* 155
 - 5.4.3. Informação recolhida durante o acompanhamento, apoio e aconselhamento 177

**Capítulo 6 - Proposta para uma intervenção multicultural (A partir do estudo
com os estudantes CPLP na UC)**

- 6.1. Introdução 217
- 6.2. Considerações ou pontos de partida para a apresentação de uma intervenção crítica em aconselhamento 222
- 6.3. Proposta para uma intervenção com estudantes da cooperação 235

Conclusão 247

Bibliografia 255

Anexos 275

“Se o real é processo,
se somos mas não nos temos e, por isso,
estamos sempre no processo de ser,
então a verdade não é apenas
o que já aconteceu,
não é apenas o que existe,
mas é também o que ainda não foi
mas pode vir a ser.”

João Maria André (2005, p. 9)

Introdução

Introdução

Fez-nos bem, muito bem, esta demora:

Enrijou a coragem fatigada...

Eis os nossos bordões da caminhada,

Vai já rompendo o sol: vamos embora.

(...)

Deixai-me chorar mais e beber mais,

Perseguir doidamente os meus ideais,

E ter fé e sonhar – encher a alma.

...

Camilo Pessanha (2002, p. 13)

Construir conhecimento é, possivelmente, a tarefa mais importante no Ensino Superior. Dar a conhecer outros olhares sobre a realidade ou trazer luz sobre realidades que, de algum modo, estão esquecidas ou sobre as quais paira a convicção de tudo já se saber, será também uma das tarefas mais relevantes das Ciências Sociais e Humanas.

Cada vez mais os diversos contributos da Linguística ou da Literatura, da História, da Antropologia e da Sociologia são trazidos ao debate de temas que importam em Psicologia. As abordagens ou os paradigmas de Aconselhamento, ou mesmo os estudos baseados em trabalhos narrativos, são atravessados pelos saberes das referidas ciências.

Assumir um trabalho de aconselhamento e de aprendizagem acerca da realidade de estudantes do Ensino Superior é sempre um desafio: as condições que revestem a vida (e as circunstâncias) dos jovens adultos, ou dos indivíduos num período de vida denominado por “adulter emergente” (Arnett, 2004; Arnett, 2007; Ferreira & Jorge, 2008), têm vindo a sofrer alterações profundas ao longo dos tempos e, neste momento, podemos reconhecer que as transições que perpassam as histórias dos

indivíduos são tão mais abrangentes quanto mais estes se afastam das regularidades que antes davam forma às suas vidas. Neste trabalho serão estudadas as narrativas de sujeitos que frequentam a Universidade de Coimbra e que chegaram à cidade, e à Europa, precisamente para dar início à aventura de construir o seu próprio futuro, longe de tudo o que até aí lhes era familiar. A dissertação que assim se apresenta visa construir e apresentar saber relevante acerca das realidades dos estudantes oriundos dos sete países de língua portuguesa para além de Portugal e do modo como, através de um Modelo de Aconselhamento Multicultural, poderão as instituições renovar formas de promoção do sucesso e de desenvolvimento harmonioso desta população idiossincrática e tão pouco conhecida como são os Estudantes da Cooperação.

O Ensino Superior é ainda a estrutura de ensino formal mais requisitada pelos jovens que almejam uma actividade profissional de elevada proficiência ou que pretendem alcançar aquilo que vários sujeitos dizem ser “uma vida melhor”, atribuindo a essa passagem pelas Escolas Superiores o peso da mudança que esperam viver. Ingressar neste novo percurso estudantil é, à partida, um projecto consciencializado mas, quase sempre, nenhum novo estudante sabe exactamente quais as tarefas e obstáculos que terá de superar. A escolha da área científica que se cursa é muito importante, até pela dedicação que implica a mestria nessa área. Uma escolha bem fundamentada, atendendo aos projectos de vida futuros, e bem sustentada nas competências académicas anteriores é fundamental como garante do primeiro aspecto favorável à integração e sucesso no novo momento da vida de cada indivíduo. A entrada no Ensino Superior é um tempo breve, carregado de fortes emoções: mesmo que as expectativas académicas não sejam as melhores, o facto de estar a dar um passo importante no sentido da autonomia e do crescimento pessoal confere a este tempo uma aura absolutamente única. Mesmo que não saiba exactamente se a escolha científica é a mais adequada, a si e aos seus anseios, cada estudante chega ao Ensino Superior imbuído de inseguranças relativas não só à ciência mas, especialmente, ao seu novo papel enquanto sujeito. Enfrentará um novo estilo de vida, desempenhará um novo papel social e familiar, terá, talvez, que enfrentar dificuldades para as quais nunca antes se julgara preparado. Ainda que não saiba que assim é, sente-o e experimenta essa antecipação dos obstáculos ao mesmo tempo que vive a alegria do desenvolvimento a acontecer.

Os estudantes que têm de abandonar todas as suas anteriores seguranças, a casa, a família, os amigos, os lugares, o país, a língua e a própria cultura, experienciam, por certo, mais mudanças que qualquer outro estudante que, ainda que tenha

de sair do lar a que pertence, apenas se desloca dentro da mesma região ou estado¹. Apesar da experiência universitária ser um sonho que estes estudantes, oriundos de países tão distantes quanto as ex-colónias portuguesas, trazem e acalentam, com o apoio (tantas vezes) quimérico das famílias, a vida real pode apresentar-se-lhes como um percurso árduo demais para se suportar sem enorme dor. É possível experimentar formas de convívio e contactos sociais que não se compreendem, perceber-se a diferença de competências escolares que não se adquiriram ou que são tão distintas das exigidas pela Universidade, ou reconhecer a impossibilidade de auto-sustento apenas suportado pelo estreito apoio de bolsas ou esforços familiares que obrigam à procura de uma actividade profissional remunerada e a uma outra forma de ensaiar a autonomia: ter de trabalhar para sobreviver, num país que não o seu, arriscando o visto legal de permanência, é uma condição muitas vezes experimentada por estes alunos. Os estudantes que chegam, a partir dos diversos Países da Comunidade de Língua Portuguesa, têm de saber gerir os termos legais da sua estadia, têm de atentar aos termos dos vistos de permanência, têm de prestar contas aos governos dos estados que lhes concedem bolsas ou subsídios de estudo, têm de saber formular pedidos de apoio aos Serviços de Acção Social das instituições onde estão a estudar ou, nos casos mais financeiramente protegidos, têm de saber organizar as próprias contas com os valores que as famílias, regularmente, lhes fazem chegar. As responsabilidades inerentes ao ingresso no Ensino Superior são imensas para todos mas são ainda mais vorazes para quem está, efectivamente, deslocado no tempo, no espaço, na ordem da vida que antes (re)conhecia.

O sucesso desta aventura no Ensino Superior é favorecido pelos factores de protecção que cada estudante tem a seu favor e posto à prova pelas vulnerabilidades de cada um. No caso dos Estudantes da Cooperação, até o clima e a cor da pele fazem diferença.

Os muitos trabalhos que a literatura nos permite conhecer mostraram já que são várias as condições que podem afectar (facilitando ou inibindo) as diferentes fases de adaptação à experiência académica, reportadas tanto a factores pessoais como sociais, académicos ou institucionais. Contudo, os estudos dizem respeito à preeminência branca. Os trabalhos realizados sob a orientação das abordagens das teorias críticas de raça reportam-se maioritariamente aos Estados Unidos da América pelo que, para a população a que nesta dissertação se atende, servirão apenas como sustento da reflexão e do modelo que pretende desenvolver-se.

¹ O caso dos estudantes oriundos dos arquipélagos portugueses (Madeira e Açores) deviam também ser estudados uma vez que, apesar de não fazerem parte do âmbito deste trabalho, alguns indivíduos deram conta da necessidade de se criar conhecimento acerca das suas próprias idiossincrasias enquanto cidadãos portugueses repletos de distintas vivências culturais e experiências de vida.

Os trabalhos a que aludimos abordam, maioritariamente, aspectos relativos ao desenvolvimento cognitivo e psicossocial do jovem adulto (quase só o caucasiano), europeu ou norte-americano, às estruturas e às características de personalidade, às formas de relação familiar e social (com outros significativos ou pares), aos percursos académicos anteriores e formas de aquisição de conhecimento escolar, às estratégias de formação pessoal para além das actividades de educação formal (isto é, ocupação de tempos livres, experiências de socialização, actividades extra curriculares ou experiências de trabalho ou de outras formas de preparação para a vida universitária). Estão também estudadas as características das próprias instituições de ensino, o ambiente académico alargado, as adaptações que estes estabelecimentos têm vindo a fazer ao longo do tempo, de modo a melhor se prepararem para a recepção das jovens camadas estudantis. Estão definidos os aspectos sociodemográficos das populações que acedem aos diversos cursos e estão descritas as formas de interferência que as raízes sócio-culturais têm na experiência universitária de cada um. Mas importa realçar o facto de todos estes estudos se centrarem na população dita “usual”, ou mediana, que acede aos cursos abertos e às instituições procuradas: esta população, dita normal, não inclui as diferenças daqueles que, não sendo europeus, se preparam para viver um espaço de tempo significativamente alargado das suas existências longe do seu país (pelo menos nos anos pré-Bolonha).

Os trabalhos conjugados de diferentes autores são ponto de partida para a leitura que a população estudada neste trabalho exige. Consideremos, para começar, reflexões de Almeida & Ferreira (1997), de Bruner (1990), de Chickering & Schlossberg (1995), as considerações de Camus (1942), as abordagens de Perry (1970/1981), de Pinheiro & Ferreira (1997, 2002), de Pinheiro (2003), de Ricoeur (1990), de Santos (1979), de Sartre (1945, 1983), de Sluzki (1996), de Valentim (2003) entre outras, de modo a organizar o processo de trabalho que gerou a investigação. A mudança indelével que acontece nas relações pessoais estabelecidas aquando e a partir do ingresso no Ensino Superior, obriga à re-descrição das próprias redes sociais de cada indivíduo. No caso deste trabalho, os sujeitos enveredam por um processo (mais ou menos longo) que os obriga a redefinirem-se e a reenquadrarem até as crenças e os valores que até aí esclareciam quem eram e como comunicavam. As transições que vivem, e os modos como irão superá-las, serão sustentadas pelos factores pessoais de protecção mas serão tão mais arriscadas quanto os factores de vulnerabilidade pessoal possam fazer-se sentir.

Os factores de protecção e de vulnerabilidade destes sujeitos estão por descrever com exactidão. Os trabalhos acerca das características do “estudante do Ensino Superior” não incluem abordagens significativas da população de origem africana,

brasileira ou timorense em Portugal e, mesmo a literatura da área, também não esclarece as variabilidades deste grupo. Muitos dos trabalhos, que referiremos, são oriundos dos Estados Unidos da América e grande parte das abordagens tiveram início a partir das reflexões das teorias críticas (de raça), por exemplo. Encaminhando, por aí, este princípio de trabalho, verificamos que a ausência de familiaridade com tudo em redor, que acontece aos estudantes que chegam sós, à Universidade e à Europa, se constitui como um dos maiores factores de vulnerabilização com que terão de saber lidar.

Reportando-nos às questões ou aos factores de protecção e vulnerabilização, aspectos como a percepção de se ser estimado, aceite e compreendido, ou a garantia de ter a quem recorrer em situações de maior tensão, são especialmente sensíveis numa população que está milhares de quilómetros deslocada ou, pelo menos, impedida de regressar “às origens” com facilidade. Os estudos são variados e suportaremos esta vertente da investigação em diversos autores e em trabalhos que fazem a ponte entre a antropologia e a psicologia (por exemplo, Mattingly, Lutkehaus, & Throop, 2008). Também as questões das interações simbólicas serão estudadas e atentaremos aos aspectos críticos e específicos dos estudantes deslocados e a interagir numa cultura distinta da de origem (apoando-nos, por exemplo, nos trabalhos de Young, 2007).

Nesta dissertação, as leituras realizadas, aquando da revisão bibliográfica, foram orientadas para a pesquisa de indicadores teóricos que pudessem sustentar a actuação que tínhamos previsto e que pudessem guiar a própria leitura e interpretação das particularidades dos indivíduos que constituem a população em estudo. Sendo Portugal, reconhecidamente, um país de emigrantes até finais do séc. XX, vê-se actualmente como país de acolhimento, procurado por distintos cidadãos de tão diferentes partes do mundo. Embora os estudantes do Ensino Superior, oriundos das ex-colónias portuguesas, gozem de um estatuto distinto do dos imigrantes, a sua condição real acaba por não ser muito diferente.

Os objectivos do trabalho são abrangentes e têm como ponto de partida a tarefa (1) de compreender, o mais profundamente possível, as realidades dos estudantes da CPLP, (2) de perceber as implicações das especificidades destes sujeitos no que respeita às modalidades de superação da época de transição inerente à experiência universitária, (3) de elaborar e implementar um Modelo de Aconselhamento de raiz verdadeiramente Multicultural, (4) de aprofundar o conhecimento acerca das singularidades dos povos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa e (5) de propor alternativas (psicologicamente sustentadas) aos modelos de Cooperação entre Portugal e os restantes membros da CPLP ao nível do Ensino Superior.

A revisão da literatura passou pelos trabalhos que, em Portugal, têm centrado a atenção sobre as questões do desenvolvimento dos indivíduos que frequentam o Ensino Superior e que, em cada área específica de estudo, fornecem saber acerca das vivências pessoais nesse contexto próprio que é o Ensino Superior. Os estudos têm trazido informação sobre aspectos como motivação, autonomia e bem-estar, no domínio pessoal. Mas têm sido também elaborados trabalhos sobre as questões interpessoais, abrangendo a relação com a família, com novos amigos ou companheiros e professores. As questões académicas e de estudo, desde as bases de saber anteriormente adquiridas e a adaptação ao novo meio e exigências, às estratégias de resolução de problemas (p. e, ansiedade de desempenho e exames propriamente ditos), passando pelos estudos sobre definição e rendimento académico, têm sido temas igualmente abordados. (Almeida & Ferreira, 1999)

Neste estudo, procurámos encontrar formas de caracterização da população dos estudantes da CPLP em Coimbra, encontrando padrões culturais ou especificando idiosincrasias adentro dos vários países africanos, semelhanças e incompatibilidades entre Portugal, Países Africanos de Língua Portuguesa, Brasil e Timor. Procurámos as redundâncias possíveis nos domínios académico, afectivo, social, familiar e, muitas vezes, profissional. Para cumprir esse desígnio, abordámos 77 indivíduos, oriundos dos vários países de Língua Portuguesa, apoiando o trabalho de investigação numa estratégia de recolha de entrevistas/ narrativas pessoais que, quando agregadas às histórias paralelas de outros sujeitos de cada país, pudessem ilustrar particularidades culturais de cada um. A partir dessa informação, e das dificuldades e potencialidades descobertas, procurámos desenvolver um modelo de aconselhamento especialmente vocacionado para a compreensão e resposta às necessidades de apoio dos estudantes da cooperação.

Esta proposta parte da investigação–acção realizada, opção metodológica que tomámos dado que pretendíamos criar conhecimento sobre um sistema pouco conhecido e, ao mesmo tempo, agir no sentido da efectiva mudança da forma como estes estudantes lidam com as novas condições de vida e experiência universitária. Esta opção está em conformidade com o que referem Hart e Bond (1995) (Apud. Willig, 2001, p. 19) quando consideram que qualquer acção havida deverá acontecer no superior interesse das pessoas envolvidas. Apoiando-nos nas Teorias Críticas, que visam desafiar e pôr em causa a desigualdade, a falsa igualdade de oportunidades, a injustiça e as relações de poder estabelecidas e tacitamente levadas a cumprir, foi nossa intenção passar também por esta leitura, uma vez que concordamos com Van Dijk (1987) quando afirma que, em vez de nos centrarmos em problemas

puramente teóricos ou académicos, é importante que abordemos questões sociais e problemas de ordem prática, da vida dos indivíduos. É a partir da abordagem dos próprios sujeitos, considerados em condições de desvantagem, que a análise crítica acontece e é sobre a regulação do poder que se perspectivam soluções.

Reconhecemos que este trabalho teve, na sua raiz, uma preocupação que nos envolvia muito pessoalmente. Partíamos de constatações de várias ordens – pessoais, académicas, desenvolvimentistas, pedagógicas, sociais, culturais, históricas e psicossociais – que justificavam avançar com o projecto que deu origem à dissertação. A especificação de cada uma destas oito razões pode fazer-se do seguinte modo:

Razões pessoais – a presença de um número significativo de estudantes oriundos dos Países de Língua Oficial Portuguesa na Academia de Coimbra, e o trabalho enquanto professora tutora destes estudantes, levaram-nos a perceber a necessidade de melhor conhecer tal público, por forma a poder trabalhar plenamente com ele. Quando nos referimos à necessidade de melhor conhecer queremos dizer, de melhor perceber como se organizam, quais os domínios de suporte que encontram e quais as áreas vitais onde se deparam com as maiores dificuldades, como se identificam e quais os factores que melhor os sustentam em termos de manutenção das suas identidades, como gerem as emoções. Como conduzem energias tendo em vista a prossecução académica e a gestão do tempo e dos afectos atendendo à distância em relação à família e a anteriores experiências de vida; que expectativas de realização trazem, que motivações os sustentam, que dificuldades os podem fazer abandonar o seu projecto académico, que circunstâncias de vida guardam como momentos de desenvolvimento ou situação de crise ou obstáculo aparentemente intransponível. Como se contam e como se projectam. O que esperam e o que se dispõem realizar.

Razões desenvolvimentistas – verificando que o número de estudantes oriundos dos países que antes foram colónias portuguesas tem vindo a aumentar e que, em termos de apoio a partir dos sistemas de origem, cada vez menos sujeitos podem vir a dele usufruir, sentimos a necessidade perceber como é possível responder às dificuldades entretanto constatadas. Dificuldades generalizadas de integração. Dificuldades económicas graves. Dificuldades de desenvolvimento intelectual, cultural e social. A experiência universitária pode (e deve) ser um tempo óptimo para a aprendizagem e o franco desenvolvimento da capacidade de se manter idêntico a si mesmo, ainda que num ambiente distinto daquele onde a definição de si se inicia; é necessário perceber, contudo, de que forma é que esse espaço e esse tempo pode ser vivido e investido como tal.

Razões académicas – o sucesso relativo dos Estudantes da Cooperação levou, ao longo dos anos, a considerações institucionais que se traduziram em acções de

apoio, suporte escolar, financeiro, médico e social que, contudo, não conseguiram garantir o sucesso académico e o bem estar destes alunos de modo a que pudessem concluir os seus cursos no tempo previsto. Daqui a necessidade de revisão das estratégias até agora implementadas no sentido de fazer valer as competências dos serviços entretanto criados e, especialmente, de melhorar as condições de aprendizagem e trabalho académico destas pessoas.

Razões pedagógicas – os níveis de sucesso académico, atendendo às classificações obtidas, ao número médio de anos necessários para a conclusão do curso, às aquisições escolares, culturais ou sociais, são muito questionáveis, o que nos leva a ponderar se as estratégias pedagógicas, ao dispor desta população, estarão, realmente, a prestar um bom serviço a tais estudantes.

Razões sociais – É significativo o número de estudantes que não tem qualquer tipo de apoio financeiro para suportar os estudos. A necessidade destes estudantes de procurarem formas de subsistência leva-os a recorrer à prestação de trabalhos não especializados ou não qualificados que, do mesmo modo que lhes garantem o mínimo para a sobrevivência, também lhes retiram o tempo necessário para o cumprimento positivo das tarefas académicas, escolares, de convívio, de promoção cultural e social.

Razões culturais – a formação de grupos de indivíduos oriundos de um mesmo país leva-nos a pensar que a identidade nacional – nela incluídas as questões culturais específicas de cada nação – pode ser uma das razões por que cada estudante tendencialmente melhor se suporta junto dos seus conterrâneos; mas, por outro lado, por se “fecharem” tais grupos em parcerias apenas baseadas na origem nacional dos seus membros, a mais valia de trocas e cruzamentos das especificidades culturais, que poderiam advir da interacção regular dos estudantes oriundos, não só das antigas colónias mas dos programas *Erasmus* e naturais do próprio país de acolhimento, acaba por se perder ou por ser pouco regular.

Razões históricas – os Acordos de Cooperação previam uma efectiva troca cultural entre os cidadãos dos diversos países. A História comum e a Língua Oficial não podem ser os únicos elementos a dar sentido à manutenção das ligações entre os oito membros da CPLP. Num tempo em que as comunicações entre os diferentes pontos do planeta se tornam cada vez mais regulares e imprescindíveis ao efectivo desenvolvimento de todos, e de cada um, importará encontrar estratégias organizacionais e pessoais que garantam a manutenção da identidade e a capacidade de lidar com condições e circunstâncias de vida muito distintas daquelas a que se estava antes habituado. Além disso, o esforço de integração, de acordo com o estabelecido nos Decretos-Lei de há dezenas de anos, não se tem cumprido: os estudantes

portugueses deviam saber mais das Histórias de cada um dos sete países da CPLP e deviam ser mais envolvidos no trabalho de troca cultural que cada Acordo previa. Este é mais um trabalho que falta concretizar, mas que, para já, está para além dos objectivos imediatos desta dissertação.

Razões psicossociais – razões que deixámos propositadamente para o fim, por ser a partir delas que o trabalho se funda. O que nos levou a iniciar a investigação com os estudantes da cooperação foi a constatação daquilo que pensamos ser a sua grande dificuldade, ancorar as conquistas e dificuldades diárias numa matriz que lhes seja própria. Os processos que os sujeitos têm como forma de familiarização com tudo que é novo, implicam que, primeiramente, se possa situar a nova informação adentro do quadro de referência pessoal/grupal. No caso dos indivíduos participantes neste trabalho, as suas referências são distintas da realidade onde se encontram. Estas considerações de partida sustentam a necessidade de compreendermos (nós, o grupo nacional, ou grupo de “acolhimento”) a *décalage* que tais estudantes vivem. Objectivando: as informações e as crenças, a selecção e a descontextualização, bem como a reorganização das representações, não são nunca neutras ou aleatórias; cada sujeito, imerso no seu grupo social, assume as normas e os valores desse grupo que lhe serve de berço. Precedendo a objectivação, a ancoragem diz respeito à necessidade de pontos de referência para o tratamento da informação; sucedendo à objectivação, a ancoragem tem uma função claramente social: permite compreender como se exprimem e constituem as próprias relações sociais. Assim, percebemos o desfasamento em que os estudantes da cooperação chegam e vivem em Coimbra e na Universidade. Concordando com a explicação de Vala (1993, 2000), clarificamos o que queremos significar quando referimos a vivência do desfasamento experimentado por estes indivíduos: por terem que reduzir o novo ao velho e por terem de reelaborar o velho tornando-o novo, estes estudantes vivenciam percursos e processos distintos dos demais estudantes. Mas se (quase) tudo muda, ou é profundamente diferente, este processo pode ser bloqueado ou, pelo menos, dificultado. A impressão de controlo que os estudantes da cooperação poderão sentir é, provavelmente, muito débil. Podendo, por isso também, encontrar-se nestes aspectos alguma sustentação para as explicações sobre a situação de afastamento em relação ao grupo de estudantes de nacionalidade e história portuguesa. Mais uma vez, a sintonia que poderia esperar-se por haver uma *mesma* língua não é *real*.

Feitas as anteriores ressalvas, e operacionalizando, a dissertação consta, pois, de três grandes momentos: um primeiro, descritivo, de apresentação das características e circunstâncias históricas e legais do grupo a que chamámos “estudantes da cooperação” e de explicitação das razões de nos ocuparmos destes sujeitos aden-

tro da instituição Universidade de Coimbra. O primeiro capítulo consta precisamente da abordagem aos estudantes da cooperação na Universidade de Coimbra. O segundo capítulo aborda a relação com os Estados e a definição de Acordos de Cooperação. Para enquadrar as situações na actualidade e referir a importância da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, fazemos primeiro uma resenha breve do Portugal colonizador e da descolonização. Porque sabemos que os estudantes, que agora chegam à Universidade de Coimbra, são contadores silenciosos das memórias do período colonial. E este aspecto, da memória colectiva que cada um transporta em si, tem, para o nosso estudo, uma importância absolutamente determinante: é com base no que cada indivíduo revela de si e do seu país de origem que pensamos construir saber sobre esta população. Para procurar perceber quem são, de onde vêm e onde estão os estudantes que constituem a população do estudo, no segundo capítulo da dissertação, fazemos a descrição da situação e do enquadramento legal da população participante da investigação.

O segundo momento constitui a sustentação teórica anterior à investigação e assume-se como campo próprio para onde remetem as escolhas teóricas e decisões que estiveram na origem do planeamento da intervenção – tratando-se de um trabalho que necessitou de alargar raízes a diversos aspectos da vida humana, esta parte do documento comporta uma multiplicidade de autores e perspectivas que, necessariamente, não estão exaustivamente descritas. Apresentam-se apenas as ideias que são retomadas ou redesenhadas na Proposta de Intervenção que desejamos propor por fim. Estudamos as abordagens críticas sobre raça e o “outro”: partimos do princípio da necessidade de tomar o “outro” diferente de nós como alguém que queremos conhecer. Sustentámos, para isso, a reflexão em raízes e autores como Kierkegaard, Heidegger, Levinas ou Derrida. Ainda que concordemos plenamente com a afirmação de Parker e Shotter (1990 *in* Warner, 2009a, p. 13), de que “deconstruction does not necessarily lead to reconstruction”, as reflexões acerca dos processos de desconstrução são fundamentais como ponto de partida para a mudança. Daí termos começado por estes autores. Para podermos, com base no conhecimento do passado, melhor agir no aqui e agora e, muito mais sustentadamente, planear o futuro. O quarto capítulo apresenta os Modelos de Aconselhamento que assumimos como muito próximos do Modelo Multicultural que procuramos. Passámos, primeiro, por uma abordagem sumária das questões e tarefas próprias à etapa de desenvolvimento dos indivíduos estudados, referindo-nos a Chickering e, especialmente, a Schlossberg, autores cujos trabalhos estão já disseminados em trabalhos sobre a população universitária portuguesa. Mas é em alguns princípios da psicologia positiva que assentamos, como antemão das abordagens de aconselhamento propriamen-

te ditas: apontamos para a necessidade da exigência em todos os aspectos da vida, de forma a garantir a possibilidade da experiência do melhor de cada um, como via para o desenvolvimento. Em simultâneo, lembramos a relevância de atender às expectativas dos indivíduos, antes e durante a vida universitária (com apontamentos nos trabalhos de Markus, Nurius, Emmons e outros), de modo a salvaguardar o tempo após a vida de Coimbra. Finalmente, apresentamos, no paradigma humanista, a perspectiva de Adler, a terapia centrada na pessoa e a perspectiva existencialista em aconselhamento. Partimos de Fromm, Marcuse, Adorno, Habermas, Buber, mas também nos suportamos em autores como Camus ou Sartre, para dar lugar ao trabalho que se revela na parte final da dissertação. Por outro lado, não podíamos deixar de remeter, muito do nosso próprio pensamento e forma de estar na ciência, para as perspectivas críticas em psicologia assim, elaborámos um ponto importante de reflexão acerca das abordagens feministas em psicologia e, partindo desta reflexão, melhor lançámos mão do trabalho de testemunho do que foi a investigação e acabou por se configurar como intervenção.

O terceiro momento é o testemunho do que pudemos “descobrir” acerca de cada indivíduo e, por cada um deles, acerca das idiossincrasias dos seus compatriotas, actuais e futuros estudantes da Universidade de Coimbra. Esta parte da dissertação consta de um capítulo claramente descritivo do trabalho de investigação e de um outro, que se lhe segue, de novo mais teórico ou de reformulação conceptual, que apresenta uma proposta da intervenção que consideramos pertinente desenvolver com estes estudantes em ordem a um *verdadeiro* trabalho de aconselhamento. Assim, o quinto capítulo apresenta as considerações metodológicas e as escolhas que fomos fazendo ao longo do projecto de investigação. Assentamos o estudo da população nas metodologias de *grupos focais* ou *Focus Groups* e nos princípios da *Grounded Theory* – *GT*, por nos parecerem duas metodologias capazes de dar espaço e enquadrar as vicissitudes da comunicação humana. Os indivíduos que estudámos, oficialmente falantes do português e implicitamente tomados como culturalmente similares aos portugueses, mostraram, efectivamente, uma riqueza e uma diversidade tal que nos obrigaram a encontrar (outras) soluções para compreender e comportar toda a informação disponibilizada. As diferenças perceberam-se, de imediato, em aspectos surpreendentes: de linguagem, de modo de ser e estar, de apreciação das “coisas” da vida, de valores, de organização familiar, de modos de recordar o passado, de formas de se pensarem no aqui e agora, de elaborações pessoais desejadas ou projectos de futuro. O trabalho de recolha de informação foi, essencialmente, baseado no diálogo com os indivíduos, nas suas narrativas. Na verdade, concordamos com Bruner quando, ainda que referindo-se à aprendizagem das crianças, afirma, sobre a

linguagem, “that tool which links the individual to the culture and its store of knowledge and techniques.” (Bruner, 1981, p. 32). Percebemos a interação e as trocas, no processo de investigação e na intervenção, como profundamente marcadas pela linguagem utilizada. Também a informação que nos chegava por via de cartas, fotografias, notícias, situações de festejo ou partilha de tristezas, encontros previamente organizados ou encontros casuais, foi tomada sempre como mais um aspecto a considerar. A compilação destes dados, devido à profícua recolha que tínhamos realizado sem que da sua dimensão tivéssemos logo clara percepção, tornou-se tarefa árdua; aos princípios da GT tivemos de associar uma primeira apresentação de frequências de temas recorrentes nos discursos dos sujeitos. Cremos não estar a contrariar a teoria: julgamos apenas que, deste modo, outras leituras serão possíveis, mesmo para lá do âmbito do trabalho agora apresentado.

O sexto capítulo, surge como discussão dos dados à luz das teorias que iluminaram o trabalho e, por isso, assume o atrevimento de uma proposta de Modelo de Aconselhamento que, não sendo muito diferente dos princípios advogados pela perspectiva existencialista, não sendo, pragmaticamente, muito diferente do que Rogers já tinha mostrado ser “boa prática” e não estando longe da psicologia individual de Adler, reordena algumas considerações. Essa proposta abre entradas para as perspectivas ótimas da psicologia positiva e propõe-se como Modelo, ainda que com alguma dose de utopia, a acompanhar cada indivíduo no seu percurso universitário, em respeito incondicional pelas suas diferenças ao mesmo tempo que na exigência da sua própria responsabilização sobre cada aspecto da vida que escolheu, como prova a sua chegada à Universidade de Coimbra.

Em boa medida não podemos chamar conclusão às palavras de encerramento desta dissertação: todo o trabalho foi realizado numa perspectiva de serviço futuro. Tal como em determinado momento da apresentação dos dados nos referimos a momentos ou acontecimentos de “não retorno” à vida anterior, também esta proposta de intervenção, ou de Aconselhamento Multicultural, se assume como ponto de partida para novas investigações. De certo modo, esta intenção filia-se na teoria crítica e inspira-se numa afirmação de Sloan (*in* Fox, Prilleltensky, & Austin, 2009, p. 332): também para nós o objectivo último (o sentido) de construir teoria (crítica), pode encontrar-se na possibilidade de criação e divulgação de formas de pensar e formas de agir, que contraponham a força da(s) ideologia(s) e disseminem a importância da intersubjectividade.

Parte 1

**Os Estudantes, a Universidade, a relação com os Estados
e a definição de Acordos Bilaterais: Que conjugação?**

Capítulo 1

Os Estudantes da Cooperação e a
Universidade de Coimbra



Capítulo 1

Os Estudantes da Cooperação e a Universidade de Coimbra

1.1. Introdução

No man ever looks at the world with pristine eyes. He sees it edited by a definite set of customs and institutions and ways of thinking.

Ruth Benedict¹

Escrever é corrigir a vida, é a única coisa que nos protege das feridas e dos golpes da vida.

Henrique Vila-Matas²

Ainda que saibamos, desde suficientemente cedo, que “a nossa condição biosomática é fundamentalmente limitada e interrompida pela extinção pessoal” (Steiner, 1997, p. 105) ou, como afirmava Montaigne (in op. cit., 105), que “o recém-nascido já tem idade para morrer”, seguimos os dias projectando o que virá a acontecer, apondo energias em direcção ao que desejamos, arquitectando o presente em função do futuro. O que antes vivemos permite-nos atribuir sentido ao que fazemos e a quem somos no momento, mas percebemos quem somos, a cada instante, também pelo que desejamos vir a ser. Dito de outra forma, sabemos quem somos porque temos memórias e projectamos no futuro a(s) possibilidade(s) de vir a ser aquele indivíduo que estamos a construir (Lee, 1994).

¹ Ruth Benedict nasceu em 1887 e faleceu em 1948. Escreveu *Patterns of Culture*, publicado em 1934, e ainda hoje pode consultar-se com vantajosas leituras acerca das questões culturais e das interações com culturas diversas.

² Autor nascido em 1948 em Barcelona, viveu em Paris onde conheceu Marguerite Duras em 1968. Desde 1977 que lhe é atribuída a ideia expressa nesta afirmação.

A consciencialização dos obstáculos colocados à edificação de cada personalidade surge à medida que a consciência de si e dos outros também se desenvolve. Os riscos e os valores pelos quais cada um irá dispor-se a lutar conferem sentido à vida pois, como afirmou Giddens (2000, p. 56), “Nenhum de nós terá uma razão digna para viver se não tiver uma causa por que valha a pena morrer.”

Organizar um trabalho, projectar a abordagem de um assunto, cuidar as estratégias de interacção com os indivíduos alvo deste estudo, são intenções que implicam a disposição para lidar com distintas formas de ver, de perceber, de ser e estar com as personalidades com quem nos envolvemos. Um trabalho em Ciências Humanas, uma investigação no domínio do Aconselhamento irá, incontornavelmente, pôr em jogo valores, sentidos, leituras. Este trabalho, especificamente, vai obrigar à abordagem e compreensão de questões sensíveis para qualquer Humano: obrigará a colocar num mesmo tabuleiro de análise temas como igualdade de oportunidades, raça, género, sonho, escolhas, decisões, projectos, reflexão pessoal, afectos, dúvidas, ambiguidades, medos... Por estas considerações, reconhecemos, à partida, a imprescindibilidade de fundamentar a raiz do trabalho em reflexões desenvolvidas especialmente pela antropologia e filosofia ou mesmo em alguns trabalhos realizados no domínio da sociologia. Dessas leituras daremos conta de cada vez que parecer estruturante fazê-lo.

A antropóloga Ruth Benedict afirmava que o racismo era uma expressão à qual todos estávamos sujeitos; dizia que, sobre este assunto, a favor ou contra, todos tínhamos de tomar partido. Daí que, conforme a escolha que no momento presente se fizesse, assim seria escrita e contada a história no futuro. Os seus trabalhos remontam aos anos 20/30 do século xx. A História, desde então até à chamada “Era da Globalização”³, depois de tanto se ter reflectido acerca da “Sociedade de Risco”⁴, não se escreveu livre desse “ismo” ligado à ideia de raça sobre o qual a autora trabalhou e tanto lutou no sentido da sua derrogação. Trabalhar com os estudantes oriundos dos países africanos de língua oficial portuguesa, com estudantes chegados de Timor ou do Brasil, confronta-nos com questões várias e, uma delas, possivelmente a mais delicada, é precisamente a questão do racismo. As formas como as histórias pessoais foram sendo construídas e os matizes em que essas memórias se vêem espelhadas nos gestos, atitudes e percepções do dia-a-dia, num país distante e

³ Consultar Anthony Giddens, *O Mundo na Era da Globalização*. Publicado em 2002, em português, pela Editorial Presença.

⁴ Ulrich Beck apresentou, na década de 90 do século passado, uma obra pioneira sobre esta noção de risco como elemento comum às organizações sociais tais como as conhecemos, especialmente no mundo ocidental.

distinto do de origem, vão conferir especificidade à intervenção que junto destes indivíduos possa desenvolver-se.

A história pessoal de cada sujeito é, fundamentalmente, baseada em escolhas. Escolhas daquilo em que se quis acreditar, daquilo que foi construído, do percurso que trouxe aquela pessoa àquela situação precisa, àquele espaço exacto em que se encontra naquele momento pontual da sua vida e do que se prepara para elaborar a partir daí. A história de cada um é sustentada por memórias. As suas e as dos outros significativos que, de algum modo (narrando, contando com maior ou menor pormenor, brincando em jeito de “recordas-te de...”), vão trazendo ao presente aspectos, acontecimentos, escolhas ou (quase) acasos que fizeram de cada um exactamente aquele ou aquela que julga contar-se. Cada um assume-se como se vê e como julga que é visto/a pelos outros com quem se relaciona. Poderemos considerar cada história pessoal como a verdadeira história daquele indivíduo? Como Rushdie (1990, p. 27) deixa intuir na dúvida da sua personagem – “What’s the use of stories that aren’t even true. I asked that question and it broke my father’s heart. So it’s up to me to put things right. Something has to be done” – existirão histórias (pessoais) que possam não ser sustentadas numa forma de verdade? Cremos que as narrativas pessoais encerram a leitura mais profunda da vida, assumidas por cada sujeito como autor do seu percurso pessoal. Desse modo, o trabalho que se apresenta assenta nas leituras de pessoas. Sustenta-se em diferentes formas de expressão de um grupo relativamente vasto de indivíduos que, estudando em Coimbra, trazem consigo histórias de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e de Timor.

A vontade de abordar as realidades destes estudantes deveu-se a uma série de circunstâncias que tornaram evidente a necessidade de conhecer profundamente quem são e como se sentem, como vivem a experiência da estadia em Portugal enquanto estudantes da enorme Academia de Coimbra.

Um dos sentidos que suportou a necessidade de partir para a investigação das circunstâncias de vida desta população fundamentou-se na preocupação sobre o sucesso académico e pessoal que estávamos a garantir a estes estudantes. Começámos a perceber que tínhamos na nossa presença uma população com claras dificuldades⁵, necessitando que com ela se desenvolvesse um trabalho de acompanhamento profundo. A Língua (Portuguesa), que se assume como patamar de encontro e como base de garantia à integração destes estudantes, como “não problema”, constitui,

⁵ Não por condições intrínsecas aos indivíduos mas por razões situacionais, de enquadramento, do sistema e da organização da sua vida actual.

efectivamente, uma dificuldade e um entrave fortíssimo ao seu sucesso académico, tal como pudemos perceber na relação que estabelecemos ao longo desta investigação. Como refere Inês Sim-Sim (2001, p. 29) “Saber ler é hoje, mais do que nunca, uma condição de sucesso pessoal (escolar, profissional e social) e de sucesso colectivo como nação. O direito à leitura tornou-se, por isso, numa questão de justiça social... [A leitura] faz de nós exploradores de significado e caçadores de conhecimento”. Enquanto meio de promoção dos saberes e da qualidade do processo de ensinar e aprender, talvez seja importante reflectir acerca das questões da Língua e do seu papel na aprendizagem, das questões da Língua e das diversas formas de expressão, das questões da Língua como meio privilegiado de os sujeitos interagirem e se contarem a si próprios, expressando-se enquanto agentes das próprias vidas e das próprias aprendizagens. “Ler é fundamentalmente extrair significado e ensinar a ler é ensinar a obter o máximo de significado do material escrito, com a máxima autonomia possível” (Sim-Sim, 2001, p. 31). Mas é precisamente nessa capacidade de encontrar significado que o trabalho de estudante tem encontrado maiores entraves – especialmente no caso dos estudantes que acompanhámos uma vez que, pese embora o facto de serem oriundos de países que têm na língua de Camões o seu idioma oficial, não se verifica que seja essa a expressão mais comum em cada um desses países. Com a oralidade comprometida, é a própria escrita, e a imprescindível leitura, que se vê condenada. Importa, pois, promover a Literacia Plena (Sim-Sim, 1999, 2001) como uma supracapacidade geradora de desenvolvimento pessoal e social que os estudantes (mesmo os estudantes universitários) podem não ter amplificado suficientemente bem para serem hábeis nas mais diversas tarefas e exigências a que serão sujeitos ao longo da vida. Ainda que pareça impossível aceder a um nível de ensino como o Universitário sem o domínio óptimo das competências de Leitura⁶, tal facto verifica-se e os casos de fraco desempenho ou de níveis de reflexão pessoal pouco elaborados levam-nos a pensar que é fundamental colmatar tais défices com trabalho árduo e métodos de acompanhamento regular e exigente destes estudantes.

Os estudantes provenientes de todos os Países cuja Língua Oficial (ainda) é o Português são, quando chegados a Portugal, considerados iguais aos estudantes portugueses por partilharem (em termos oficiais) a mesma Língua e por terem uma cultura idêntica quando, na verdade, eles provêm de Países bastante distintos de Portugal, com práticas culturais, hábitos, usos, costumes, regras e normas de conduta, formação escolar, bases científicas e práticas de escola muito distintas das por-

⁶No sentido mais alargado da ideia de leitura, da leitura como capacidade de extrair significado, de encontrar sentido(s).

tuguesas. Por tais razões, para além das questões óbvias e incontornáveis do afastamento da família e dos amigos, dos grupos sociais de suporte, estes indivíduos experimentam vidas conturbadas, dias de angústia profunda e a aventura no sentido da formação pessoal com vista ao regresso ao seu País de nascimento, no sentido de vir a trabalhar para a construção de Países mais fortes, capazes e desenvolvidos, encontra-se visceralmente comprometida.

Estes estudantes surgem nos cursos de licenciatura⁷ (não abordaremos com especial atenção aqueles que estejam a frequentar cursos de pós-graduação como mestrados ou doutoramento e que, na Universidade de Coimbra são, maioritariamente, sujeitos provenientes do Brasil) com reconhecidos défices de preparação na Língua Portuguesa e, muitas vezes, com lacunas graves em qualquer outra Língua⁸.

A diferença de hábitos culturais e modos de estar são aspectos que dificultam ou entram a adaptação e o bem-estar com vista ao sucesso académico destes indivíduos. Talvez pelo facto de nos assumirmos como idênticos em termos culturais, sociais e, conseqüentemente, escolares, temos vindo a descurar estes estudantes que oficialmente são falantes do Português mas que na realidade não se expressam em “Português”⁹. Podemos perguntar-nos, então, como se constroem as narrativas dos estudantes dos Países de Língua Oficial Portuguesa, deslocados e estrangeiros em Portugal, sendo que se encontram em rotinas bastantes díspares daquelas que se-

⁷ Tratava-se dos cursos de licenciatura pré-Bolonha. Cursos de 300 ECTS/ ou 5 anos para a generalidade dos cursos da UC.

⁸ Sendo o inglês a língua em que muita bibliografia é recomendada, ainda que os estudantes possuam os rudimentos ou uma formação razoável ou mesmo tão boa como os estudantes portugueses, a questão situa-se precisamente na ideia de *literacia plena*: ainda que se reconheçam os símbolos e os mecanismos de leitura, tal não significa que se saiba extrair significado e comunicar esse significado. A experiência tida até ao momento permite-nos afirmar que os estudantes vindos dos Países de Língua Oficial Portuguesa demonstram uma enorme capacidade de trabalho, de dedicação e empenhamento nas actividades escolares. Aquando da realização de tarefas de análise de textos, por exemplo, esforçam-se para compreender e escrever pela sua mão o que percebem dos assuntos tratados mas é aí que surgem os problemas já que, na maior parte dos casos, e talvez por falta de competências ou hábitos de trabalho anteriores, a passagem do lido ao compreendido e seguidamente escrito não é tarefa onde sintam à vontade o que, em termos de avaliação do saber expresso resulta em classificações, normalmente, abaixo das suas expectativas.

⁹ Por exemplo, Gellner (1993), Smith (1997), Anderson (1983), Hobsbawm (1983) ou Habermas (1994) consideram que só a partir da compreensão e análise da nação como artefacto cultural, como representação, poderá tornar-se possível compreender e enquadrar a identidade nacional – o passado comum, as tradições, as lendas ou contos de tradição oral, a história da própria nação... Então verificamos a distinção entre países e encontramos aqui um ponto significativo da diferença camuflada pelas práticas mas reflectida nelas mesmas: Portugal e os restantes países de língua oficial portuguesa têm uma história (longa) comum mas distinta desde sempre e especialmente diversificada desde há cerca de 30 anos. Os autores atrás referidos explicam ainda a importância da identidade nacional focalizando a sua relevância especialmente nos domínios da cultura (língua incluída, evidentemente), das questões sociais e políticas.

riam “esperadas” aquando da definição dos acordos de mobilidade de estudantes¹⁰?

Como se sentem e como se organizam na nova situação de vida? Quem suporta estes indivíduos numa situação de angústia, perante a diferença, a distância, a ausência das redes sociais de apoio anteriores? Como pensam, analisam, perspectivam e reelaboram quem são, quem foram e como esperam vir a ser? Como contam¹¹, para si mesmos (e para os outros), a experiência de vida enquanto estudantes da mais velha academia portuguesa e como esperam vir a deixá-la? Que projectos trazem, como os reelaboram, que projectos constroem enquanto estudantes e como suportam ou dão corpo a tais expectativas?

1.2. Trajectórias de vida na experiência da mobilidade

A passagem de um tempo de vida associado a alguma despreocupação, ligado à impressão de tudo poder e de ter tempo para tudo desejar, típica da adolescência saudável ou normal, para um tempo onde o trabalho escolar já não é apenas dirigido ao prosseguimento de estudos mas tem em vista uma dada profissionalização, onde os desejos se vêem canalizados por uma escolha anterior e onde o desejo de transformação dos vínculos familiares é forte, leva cada indivíduo a sentir alguma urgência na redefinição das anteriores convivências, consigo mesmo e com todos os outros.

As ligações familiares foram alteradas devido às enormes mudanças que se registaram nas organizações sociais contemporâneas. Pais e filhos estão associados

¹⁰ Por exemplo, em Maio de 2005 (de acordo com reportagem do dia 25 do Jornal A Capital, p. 9-11, disponível *on-line*), aquando da reunião dos Reitores e responsáveis pelas Universidades integrantes da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), assumiu-se que os governos dos diferentes países deviam aprovar legislação que estimulasse os estudantes a frequentar cursos nos diferentes países da CPLP com vista a promover o espaço de ensino superior lusófono (a concretizar até 2014). Nesse encontro, João Sebastião Teta, Reitor da Universidade Agostinho Neto – Angola, afirmou que “*A mobilidade é uma necessidade global e um instrumento que enriquece o horizonte cultural e intelectual do aluno, para além do aprofundamento científico. ...*” Sobre esta questão, o Secretário de Estado dos Negócios Estrangeiros e da Cooperação português afirmou entender por “política de Cooperação” a capacidade de orientar as diversas actividades que a compõem numa lógica integrada, no sentido de aprovar e apoiar projectos que mostrem permitir o alcance de resultados fortes no sentido da promoção do desenvolvimento dos sujeitos e dos países envolvidos. Reconheceu, no entanto, que após trinta anos a seguir à independência dos novos países africanos, se se perguntar o que Portugal conseguiu fazer para melhorar a qualidade de vida das pessoas a resposta não será, de todo, clara. Do mesmo modo que não é nítida a presença da força de Portugal enquanto mediador das ligações destes Países com a Europa, tal como o próprio país não definia bem o que queria ou o que representava nesse enquadramento de países.

¹¹ Os movimentos nacionalistas, para espalharem a “ideia nacional”, fizeram-no através da promoção e difusão de línguas vernáculas oficiais, capazes de assegurar a identificação da nação com língua (Hobsbawm, 1989, pp. 10-11). O Português, como Língua Oficial, nunca superou o uso dos crioulos ou dialectos, em nenhum dos Países que têm nesta língua – o Português – o seu idioma nacional.

em esquemas de relação de dependência financeira, dos segundos em relação aos primeiros, por muito mais tempo que aquele que obrigava à manutenção dos descendentes na casa parental apenas até ao momento de concretização do primeiro emprego, emprego esse que poderia ser o mesmo até ao final da vida activa. As condições sociais são outras e as mudanças afectaram não só as novas gerações como as anteriores. A transição entre a adolescência e a adultez viu-se transformada, mais demorada, com outros matizes. O apoio dos familiares é requerido, e (quase) imprescindível, em muitos casos, até muito tarde (depois dos 30 anos); consequentemente, o modo como os diversos membros de uma mesma família se vêem, encaram e se relacionam tem de, incontornavelmente, estar alterado (Win & Dwyer, 1999).

Pais (2001) refere a existência de trajectórias de emancipação em nada lineares (chama-lhes trajectórias *yô-yô*), trajectórias de vida com duração mais ou menos prolongada, em que há retornos, saídas e regressos dos filhos à casa paterna. A transição antes percebida como eminentemente linear, final da preparação escolar, início do trabalho, criação do par amoroso e possível conjugalidade, seguida de parentalidade, viu-se alterada. O que significa que, nos dias de hoje, tornar-se adulto é um tema delicado marcado por transições frequentemente pautadas por rupturas e retrocessos, avanços e receios vários. Como apontam os trabalhos de Pais (2001) e Wyn e Dwyer (1999), não será razoável continuar a falar de transição mas importará, sim, referir as diversas transições por que passam os jovens adultos e suas famílias até ao momento em que a emancipação dos mais novos possa ser vivida por um período tal que se assuma a presença (ou a consolidação) de um novo adulto.

O caso dos estudantes universitários assume-se como contendo alguma particularidade que é crucial referir: grande parte dos esforços das famílias vai no sentido de procurar permitir aos seus descendentes a possibilidade de se dedicarem em exclusividade às tarefas de estudo. Esse aspecto, quando assumido pelas partes, pode conduzir a trajectórias menos sobressaltadas de passagem para a vida adulta se, no final do processo de formação académica, esse jovem transitar para o mundo de trabalho e, após a consolidação da sua competência enquanto criador do seu próprio meio de sustento, escolher a edificação de morada própria e estabelecimento de vida independente (podendo, ou não, partir, em concomitância ou de seguida, para a constituição do seu próprio núcleo familiar). Mas o caso dos estudantes que não podem contar com esse apoio familiar tem de ser, necessariamente, diferente.

Nos Estudantes da Cooperação, o apoio familiar não se refere especialmente a condições financeiras. Trata-se, na maior parte das vezes, de uma forma de apoio mais afectivo ou emocional – provocado pelo imenso orgulho associado à presença do jovem estudante a realizar um sonho de formação académica numa

Universidade tão estimada quanto a Universidade de Coimbra. Com efeito, a grande maioria dos Estudantes da Cooperação não pode contar com o suporte financeiro das famílias, ainda que muitas se esforcem e se mobilizem entre si (envolvendo pais, tios, familiares mais afastados em termos de ligação de sangue mas muito próximos quanto à vontade de auxiliar): os vencimentos auferidos pelos familiares que permanecem nos países de origem não têm paralelo com as necessidades dos estudantes na Europa. Mesmo sendo Portugal um país considerado “pouco dispendioso” e, também por isso, preferencial para a vinda dos Estudantes da Cooperação, o esforço económico¹² da manutenção do jovem estudante cabe-lhe a ele mesmo, em grande parte.

Muitos dos estudantes, ainda que representando um grupo de elite das sociedades de onde são oriundos, vêem-se obrigados a viver uma experiência de elevado esforço no sentido de conseguir garantir a sua própria subsistência. Subitamente, muitas vezes, vêem-se obrigados a ter de assumir responsabilidades a que antes não estavam minimamente habituados: por exemplo, têm de aprender a cozinhar, a controlar horários, a ponderar gastos, têm de encontrar um trabalho remunerado que suporte as despesas inerentes à vida académica, têm de tomar decisões sozinhos... Os Estudantes da Cooperação experimentam uma forma de transição tão mais forte quanto mais ligados antes estavam à família de origem e essa transição confunde-se, em muito, com a que se associa à passagem para a vida adulta.

É notória a rapidez com que lhes é exigido que tomem conta de si mesmos e que, em simultâneo, mantenham a frescura e a leveza da adolescência que ainda há pouco deixaram de viver plenamente. Por outras palavras, aos Estudantes da Cooperação é exigido que saibam como manter-se jovens adultos num modo de vida repleto de exigências adultas. Que impacto terá este facto nas suas vidas? Na definição de si e dos seus projectos de vida? Como farão para compensar os tempos de desconstracção e a impressão de tudo poder continuar a desejar, quando confrontados com as exigências provocadas por uma sociedade, cultura e grupo social tão distintos dos de origem?

Qualquer resultado provocado pela transição intrínseca à experiência do estudante universitário será marcante na vida futura mas, calculamos, o processo é mais radical nos Estudantes da Cooperação. A impressão de ter alcançado um patamar como meta será gradualmente alterado à medida que o estudante for percebendo que nada termina com a conclusão do grau e que as dificuldades sentidas nesse

¹² Questões como a atribuição de bolsas e/ou subsídios serão, num momento mais oportuno deste trabalho, tomadas em consideração.

processo não são mais que uma amostra das dificuldades que a vida toda pode ainda reservar-lhe. Mas também as grandezas, as glórias e os momentos de grande satisfação... devem ser vividos pelo indivíduo que delas deve retirar aprendizagens várias que o apoiem na consolidação da sua identidade. A velocidade da vida antes da Universidade, as preocupações, as motivações e narrativas pré universitárias e as que se constroem durante a passagem para a vida activa são, pois, aspectos marcantes na construção do indivíduo. O processo de transição, experimentado pelos estudantes universitários, é sempre um capital a partir do qual se organizará toda a vida futura ainda que o processo de desenvolvimento pessoal, entendido à luz das teorias da aprendizagem ao longo da vida, não termine com a conclusão do grau. Exactamente como afirmam Chickering e Schlossberg (1995, p. 251) “Life and learning will not stop with graduation. (...) Career success and a good life depend on continuous learning and self development. Coming to college, moving in and moving through – taking courses, investing in other activities and organizations, getting a job, establishing new relationships, building relationships with faculty friends and dealing with difficult ones, coping with a frustrating institutional bureaucracy – all these stimulate significant learning. Such experiences, positive and negative, are what keep us alive and growing. Leading a rich full life often depends on your capacity to put yourself in new, challenging situations and then to learn from them.” A questão que se coloca aos estudantes oriundos dos países das antigas colónias portuguesas é bem mais complexa e prende-se com a ideia da “velocidade da vida” – “We are living at a time when one age is dying and the new age is not yet born.” (May, 1994, 11). A transição é radical. Razões históricas, culturais ou, mais simplesmente, de identidade são o móbil da trama de vida que os espera e a que terão de responder mais depressa do que poderiam imaginar ao prepararem-se para a estadia em Portugal. Momento talvez em que as suas vidas adquirem velocidade e, de acordo com as palavras de Sartre, a partir desse instante “já não [basta] fazer bem, [é] era necessário fazer melhor a todo o momento” (1964, p. 202).

1.3. Os Estudantes da Cooperação na Universidade de Coimbra

Os registos académicos e o número real de Estudantes da Cooperação na Universidade de Coimbra não são nunca absolutamente fidedignos. Esta realidade deve-se à dificuldade de reunir todos os estudantes efectivamente matriculados, todos os que ainda estão matriculados mas que já não reúnem condições necessárias à manutenção da ligação à Universidade, todos os que, ainda não tendo efectivado a matrícula, têm condições de sucesso escolar para o fazer mas não podem concretizar atempadamente o seu registo por não terem (nessa data) cumprido com a formalidade de pagamento de propinas.

A organização dos Serviços Académicos também tem alguma dificuldade em apresentar dados depurados pois as oito Faculdades estão separadas tanto física quanto administrativamente; daí que os quadros de registos que apresentamos tenham esse aspecto como fundamento para a separação das áreas.

De acordo com os registos de Janeiro de 2007 relativos ao ano lectivo de 2006/07, frequentavam a UC 549 estudantes de Graduação, 112 estudantes de Pós-Graduação, Mestrado ou Doutoramento e, só do Brasil, 70 indivíduos abrangidos pelo programa de mobilidade Erasmus, o que perfaz um total de mais de setecentos estudantes não portugueses mas que se expressam em Português.

Muitos destes estudantes estão em Portugal há diversos anos. Alguns terão mesmo sido obrigados a frequentar, se não todo, pelo menos parte do ensino secundário em escolas portuguesas por não haver, por exemplo, escolas com o 12º ano de escolaridade nos seus países de origem (como é o caso de São Tomé e Príncipe). Os estudantes oriundos de Angola, por seu lado, frequentemente escolhem repetir o 12º ano numa escola portuguesa para, só depois, efectuarem a candidatura ao Ensino Superior. Aqueles que chegam vindos de Cabo Verde serão, talvez, os que mais se aproximam dos estudantes portugueses pois aí o sistema educativo tem sido muito idêntico ao de Portugal (apesar de tudo, tal não significa que sejam estes os sujeitos mais bem preparados em termos de saberes escolares de base para o Ensino Superior).

De modo a permitir um vislumbre rápido da distribuição dos estudantes da cooperação, apresentamos dois quadros que ilustram a situação das actuais Licenciaturas (pré-Bolonha) nas diversas Faculdades (quadro 1).

É curioso verificar que no caso de Cabo Verde há quase tantos estudantes distribuídos pela Faculdade de Ciências e Tecnologia como por todas as outras Faculdades. De Angola, Cabo Verde e São Tomé são quase em mesmo número, por país, os estudantes de sexo masculino e feminino, contrariamente ao que se passa com os estudantes oriundos do Brasil e Moçambique – onde predominam os do sexo feminino – ou de Timor – em que são mais os do sexo masculino.

Distanciando-se claramente de todas as outras Faculdades (à excepção da de Ciências e Tecnologia¹³), a Faculdade de Direito é a que recebe mais Estudantes da Cooperação. Inversamente, a recente Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física é a que conta com menor número destes estudantes. Estes valores fa-

¹³ Esta Faculdade tem necessariamente de ser abordada como um caso à parte de todas as outras, mesmo por aglomerar uma enorme diversidade de cursos de licenciatura, muito mais que qualquer outra das Faculdades consideradas isoladamente.

zem-nos pensar a orientação vocacional¹⁴ dos indivíduos e as necessidades formativas e de quadros profissionais dos países de origem. Talvez alguma da variação desta distribuição por cursos e faculdades se deva à orientação governamental que condiciona as vagas a propor às Universidades europeias e, particularmente, à Universidade de Coimbra.

Quadro nº 1 – Distribuição de estudantes de graduação na Universidade de Coimbra no ano lectivo 2006/2007

Faculdade	Angola		Brasil		Cabo Verd		Guiné		Moçambiq		São Tomé		Timor		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Letras	1	2	1	7	4	13	2	5	1	2	-	1	2	-	41
Direito	11	6	10	17	17	23	1	6	-	4	7	7	1	1	111
Medicina	9	7	-	2	2	12	4	3	1	2	-	3	1	1	47
Ciências Tecnologia	13	13	8	9	80	45	6	-	2	4	13	8	2	1	204
Farmácia	-	-	1	1	2	10	1	-	-	3	-	2	-	-	20
Economia	7	8	5	4	12	17	11	1	4	5	4	5	2	-	85
Psic. e C. Educação	-	3	-	6	6	11	-	1	-	1	-	4	1	-	33
C. Desp e Ed. Física	-	-	2	4	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	8
	41	39	27	50	124	132	25	16	8	21	24	30	9	3	549
Total	80		77		256		41		29		54		12		549

O elevado número de estudantes provenientes de Cabo Verde pode ainda dever-se à relação especial que existe entre os dois países e que se verifica tanto nas palavras e movimentos dos próprios estudantes (que têm uma das Associações de Estudantes mais bem implementada na cidade de Coimbra. Esta Associação promove, todos os anos, em colaboração com as restantes AE de Cabo Verde em Portugal, um Encontro Nacional de Estudantes, que vai tendo lugar nas várias cidades onde estes se encontram e onde debatem e reflectem em conjunto os temas e preocupações que mais afectam as suas vidas e condicionam os seus projectos) como no entendimento que a Reitoria da Universidade de Coimbra (que teve, durante vários anos, um Vice-Reitor que é Cônsul Honorário de Cabo Verde) tem demonstra-

¹⁴ Pudemos perceber que a Orientação Vocacional é uma área muito pouco cuidada nos níveis escolares por onde passaram os sujeitos envolvidos neste estudo. A propósito da importância da orientação no desenvolvimento da identidade vocacional, podemos reportar-nos à leitura de Paixão e Borges (2005) ainda que, evidentemente, este estudo se tenha levado a cabo numa população portuguesa o que, portanto, não reflectirá as vicissitudes dos países africanos e dos estudantes que aqui nos ocupam especialmente.

do para com estes estudantes e o modo muito claro como sempre colaborou com os próprios órgãos de poder de Cabo Verde no sentido de, por exemplo, apoiar os esforços relativamente à atribuição de subsídios de residência mesmo quando as bolsas ou outros apoios demoravam a chegar do país de origem.

A distribuição de Estudantes da Cooperação pelos cursos de Pós-Graduação, Mestrado ou Doutoramento mostra também alguns aspectos com interesse (quadro 2).

Não há qualquer estudante registado como estando a frequentar algum destes graus académicos, em nenhuma das várias Faculdades, oriundos de São Tomé ou Timor. Também da Guiné apenas há um registo e de Angola ou Moçambique só quatro pessoas estarão a frequentar alguma formação pós-graduada na Universidade de Coimbra. A Faculdade de Farmácia não tem ninguém em formação especializada ou de pós-licenciatura, embora também ao nível da licenciatura não exceda as duas dezenas de estudantes (quadro 1). Podemos questionar-nos se não existirá alguma força cultural que possa justificar este menor interesse pela formação em Ciências Farmacêuticas mas retomaremos esta questão na investigação-acção que realizámos e que apresentaremos na Parte 3.

Quadro nº 2 – Distribuição de estudantes de pós-graduação na Universidade de Coimbra no ano lectivo 2006/2007

Faculdade	Angola		Brasil		CaboVerd		Guiné		Moçambiq		SãoTomé		Timor		Total
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Letras	-	-	4	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
Direito	-	-	16	22	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	38
Medicina	-	-	2	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	6
Farmácia	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Economia	1	-	5	9	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	17
Ciências Tecnologia	1	1	10	7	7	4	-	-	1	3	-	-	-	-	34
Psic. e C. Educação	-	1	1	6	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	9
C. Desp e Ed. Física	-	-	-	2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	3
	2	2	38	51	8	6	1	-	1	3	-	-	-	-	112
Total	4	4	89	51	14	6	1	1	4	3	-	-	-	-	112

Para além da distribuição dos estudantes pelas diferentes áreas de formação disponibilizadas pela UC, importa perceber se há um padrão de idades e de situação de vida, em termos da organização familiar e/ou de trabalho ou exclusividade da presença em território nacional, mas tal ensejo encontra um entrave maior

que aquele que antes se referiu sobre o registo preciso dos dados destes indivíduos. Procurar saber se os estudantes se dedicam apenas às tarefas de estudo implicaria questionar cada um deles individualmente pois, mesmo muitos dos que trabalham, não usufruem do estatuto de trabalhador-estudante por não terem a sua situação profissional claramente regularizada: muitos têm ocupações temporárias, fazem pequenos trabalhos não especializados, cuidam de crianças ou idosos, ocupam-se de tarefas de limpeza em escritórios ou casas de família, trabalham como estivadores nos mercados, são operários da construção civil, etc. Do mesmo modo, a constituição de família e a possibilidade de descendentes a cargo não é de fácil reconhecimento oficial, pois muitas das famílias criadas durante o tempo de estudo não são oficiais isto é, não são uniões civil ou religiosamente reconhecidas mas sim uniões de facto ou ligações que não implicam a partilha de um espaço de vida comum.

Quadro nº 3 – Distribuição de estudantes por Sexo, por Países e por Faculdades da UC

País	S	Faculdades UC								Totais
		FL	FD	FM	FCT	FF	FE	FPCE	FCDEF	
Angola (80)	M	1	11	9	13	-	7	-	-	41
	F	2	6	7	13	-	8	3	-	39
Brasil (77)	M	1	10	-	8	1	5	-	2	27
	F	7	17	2	9	1	4	6	4	50
CaboV (256)	M	4	17	2	80	2	12	6	1	124
	F	13	23	12	45	10	17	11	1	132
Guiné (41)	M	2	1	4	6	1	11	-	-	25
	F	5	6	3	-	-	1	1	-	16
Moçam (29)	M	1	-	1	2	-	4	-	-	8
	F	2	4	2	4	3	5	1	-	21
STomé (54)	M	-	7	-	13	-	4	-	-	24
	F	1	7	3	8	2	5	4	-	30
Timor (12)	M	2	1	1	2	-	2	1	-	9
	F	-	1	1	1	-	-	-	-	3
Total M		11	47	17	124	4	45	7	3	258
Total F		30	64	30	80	16	40	26	5	291
Totais		41	111	47	204	20	85	33	8	549

No que respeita à distribuição por sexo (quadro 3), a Faculdade de Ciências e Tecnologia é a que recebe maior número de estudantes do sexo masculino, seguida da Faculdade de Economia (embora a diferença seja menos notória nesta), o que, de algum modo, reafirma um certo estereótipo ligado às questões de carreira e de

escolha de perfil profissional mais associado a homens: as ciências “exactas” e tecnologias e economia e finança. Pelo contrário, nas ciências humanas predominam as mulheres, o mesmo acontecendo nas ciências da saúde (admitimos que assim seja retomando o estereótipo, transversal às culturas de partida, da mulher cuidadora).

Quadro nº 4 – Situação escolar no primeiro ano dos estudantes de graduação na Universidade de Coimbra no ano lectivo 2006/2007

	Nº Matrículas	M	F	Total
1º Vez	1	43	43	86
Casos Críticos				
	2	9	14	23
	3	13	6	19
	4	4	2	6
Mais de uma matrícula no 1º Ano	5 a 9	5	7	12
	+ de 10	1	2	3
Total Crítico		32	31	63

Quadro nº 5 – Casos de mais que duas matrículas, para além do mínimo por ano de curso, dos estudantes de graduação na Universidade de Coimbra no ano lectivo 2006/2007

	Pelo menos ...	M	F	Total
2ºAno	4 matrículas	28	22	50
3ºAno	5 matrículas	12	14	26
4ºAno	6 matrículas	25	22	47
5ºAno	7 matrículas	10	14	24
6ºAno	8 matrículas	3	2	5
	Total	78	74	152

Quadro nº 6 – Situação escolar, por País, na Faculdade de Medicina, dos estudantes de graduação na Universidade de Coimbra no ano lectivo 2006/2007

País	Inscritos	Sem reprovações	Com reprovações
Angola	14	-	14
Brasil	2	1	1
Cabo Verde	15	9	6
Guiné	9	4	5
Moçambique	3	1	2
São Tomé	3	1	2
Timor	3	1	2
Total	49	17	32

Dos 549 estudantes inscritos no ano lectivo 2006/2007 nas diversas Faculdades da Universidade de Coimbra, 215 já reprovaram, pelo menos uma vez, du-

rante a sua formação. Significam estes números que cerca de 40% destes estudantes reprovou, pelo menos uma vez, ao longo da sua estadia na Universidade, situação particularmente notória na Faculdade de Medicina (quadro 6) onde 71% (32) já reprovou pelo menos uma vez (destes casos, 91% (n = 29) tem, pelo menos, mais duas matrículas que o número mínimo de inscrições para o ano que frequenta).

Da análise dos registos de matrícula destes estudantes, encontramos três Faculdades críticas do ponto de vista do sucesso destes alunos: Direito (FDUC) com 8 casos graves em 13 registos, Medicina (FMUC) com 11 casos graves em 13 registos e Economia (FEUC) com 10 casos graves em 13 registos (conforme marca X nas colunas do quadro 7). O caso da Faculdade de Medicina parece ser aquele que dá sinal de um maior problema de sucesso académico. Mas também as Faculdades de Letras, de Ciências e Tecnologia (com menor incidência) apresentam casos de estudantes com mais de 10 matrículas e ainda sem estarem sequer a frequentar o último ano dos seus cursos. Há também casos de estudantes com mais de 20 matrículas (nas Faculdades de Medicina e de Ciências e Tecnologia). Estas situações merecerão, necessariamente, uma atenção particular mas sobre esta questão debruçar-nos-emos de forma mais detalhada na descrição da investigação-acção realizada. Os países e os estudantes que parecem ter maiores problemas de retenção são (conforme marca X nas linhas do quadro 7): Angola com 7 casos em 10 registos, Cabo Verde com 11 casos em 16 registos e Moçambique com 7 casos em 11 registos, com estudantes de ambos os sexos a mostrarem insucessos consideráveis (pelo menos mais duas matrículas que o ano de frequência); os estudantes de sexo masculino da Guiné (4 casos em 6 sujeitos) e de Timor (4 casos em 6 sujeitos) e as estudantes de sexo feminino de São Tomé (4 casos em 7 registos ou 5 casos para 8 sujeitos se tivermos em consideração a situação de uma estudante referida na nota do final do quadro 7 como (a)).

Nas diferentes Faculdades, encontramos casos de estudantes com mais do dobro dos anos de curso em número de matrículas. Há casos de indivíduos com mais de 10 ou 20 matrículas. O regime de regulação das inscrições, tradicionalmente, não impunha limites de tempo para a conclusão dos cursos ou, em caso de falha, obrigatoriedade de abandono da formação antes iniciada; de igual modo, o valor das propinas suportado pelos estudantes também foi grandemente aumentado nos últimos anos. Qualquer uma das considerações anteriores será, à partida, razão suficiente para alarmar qualquer estudante mas os serviços dos Gabinetes de Apoio (GAEs) das Faculdades ou da Reitoria têm sérias dificuldades no estabelecimento e/ou manutenção do contacto com estes casos evidentemente críticos. Esta constatação foi também mais um motivo para a afirmação da necessidade de estudar o mais profundamente possível a população formada pelos sujeitos até aqui descritos.

Verificámos ainda que no ano lectivo de 2006/07 se matricularam alguns alunos (6) com mais de trinta anos embora a tendência aponte para a chegada de estudantes cada vez mais novos. Quando, em anos anteriores (de acordo com os registos do GAE da Reitoria até aos anos 90), era marcante uma diferença significativa das idades dos estudantes que se apresentavam nos primeiros anos dos cursos, actualmente tem-se verificado um aproximar das idades entre os estudantes portugueses e os oriundos dos países das ex-colónias.

Quadro nº 7 – Situação de estudantes com mais idade, no ano lectivo de 2006/2007, e respectivo número de matrículas e ano de frequência, por país e Faculdade

		FL	FD	FM	FF	FE	FCT	FPCE	FCDEF	Notas
Angola	M	-	35	45	-	43	41	-	-	
		-	5/2	23/4		11/2	1/1	-	-	X
	F	42	35	43	-	34	39	39	-	
3/3		8/4	18/5	-	9/2	10/4	5/4	-	X	
Brasil	M	28	42	32	23	41	41	-	33	
		5/4	2/2	12/2	1/1	15/4	1/1	-	3/2	
	F	45	40	27		43	53	36	39	
11/4		2/2	7/6		5/4	30/4	4/3	1/1		
Cabo Verde	M	33	34	29	27	42	52	27	27	
		4/4	4/4	9/6	8/4	5/1	23/5	4/2	6/4	X
	F	29	31	30	25	34	41	30	20	
3/3		10/4	11/2	7/2	15/4	18/2	8/5	2/1	X	
Guiné	M	38	36	51	31	39	38	-	-	
		3/3	5/2	24/3	3/2	13/4	16/5	-	-	X
	F	36	30	44	-	23	-	-	-	
1/1		4/3	17/3	-	4/3	-	-	-		
Moçambique	M	28	-	30	-	39	27	-	-	
		3/2	-	8/5	-	13/2	1/1	-	-	X
	F	32	37	33	29	37	44	27	-	
11/3		14/5	9/6	6/2	9/2	1/1	7/5	-	X	
São Tomé	M	-	28	-	-	29	32	-	-	
		-	5/4	-	-	3/2	11/3	-	-	
	F	21	27	45	30 (a)	30	41	30	-	
3/3		5/2	24/5	6/3	6/3	5/4	2/2	-	X	
Timor	M	36	32	31	-	37	27	32	-	
		8/4	6/4	8/4	-	7/4	5/5	5/4	-	X
	F	-	29	22	-	-	26	-	-	
-		5/2	2/1	-	-	5/4	-	-		
			X	X		X				

(a) A segunda estudante de São Tomé na Faculdade de Farmácia tem 26 anos (portanto não surge na tabela por não ser a mais velha) mas a sua situação escolar é grave: tem 7 matrículas e frequenta, ainda, o primeiro ano.

Também o à-vontade e a capacidade de organização dos novos estudantes parecem ser maiores e talvez este facto se deva à maior possibilidade de manutenção de contactos com a família de origem pois as novas tecnologias da comunicação vieram introduzir uma mudança importante na gestão da distância entre as pessoas, parecendo encurtar as reais separações geográficas.

Por outro lado, o facto de vários antigos estudantes Universitários, oriundos destes países, terem entretanto regressado às origens e contado as suas versões da experiência universitária, pode ser tomado como factor de aproximação entre as realidades de antes e depois da vida académica coimbrã: os estudantes mais recentemente chegados já antes puderam ter tido contacto (ainda que sob o filtro de cada narrador) com algumas história da vida na Universidade de Coimbra¹⁵.

Seja qual for o caso de cada novo estudante da Universidade de Coimbra, com idade que o remeta à adolescência próxima ou de idade que o faça ser tão ou mais velho que muitos dos seus professores, com vida afectiva satisfatória ou a experimentar grande isolamento, passando os dias sem grandes dificuldades de suporte financeiro ou tendo de procurar constantemente um meio de subsistir, a experiência na Universidade de Coimbra será vivida de modo único. A procura do convívio com outros estudantes oriundos do seu país, a mistura e a formação de grupo com estudantes de outras nacionalidades, a experiência das exigências de trabalho e estudo, a partilha de ânsias, desejos, medos, angústias, alegrias e tristezas irá depender daquilo que serão as escolhas pessoais e a disponibilidade pessoal de cada um. A verdade é que todas essas experiências serão travadas num meio sócio-cultural bem distinto daquele de onde são naturais. Essa experiência, numa altura do desenvolvimento tão exigente quanto o final da adolescência e a preparação para a assumpção dos papéis de adulto e para a vida activa, será forçosamente única. Comportará uma percepção de dificuldades e glórias muito distintas das que seriam de esperar se não tivessem saído do país de origem? Ainda que saibamos que a questão da construção e da definição de uma identidade pessoal, de grupo ou nacional, obrigue à diferenciação de particularidades que podem, particularmente no caso especial destes sujeitos que estão muito longe de “casa”, levar a extremar posições, escolhas ou modos de expressão, também reconhecemos que “as culturas vivas são receptivas às influências externas; em certo sentido, todas as culturas foram culturas de contacto; mas o que é interessante é o que fizeram das influências recebidas. (...) qualquer penetração do exterior é considerada como desculturação e qualquer desculturação

¹⁵ Talvez deva ser feita aqui a ressalva ao caso de Timor, estudantes para quem todo o processo de estudo no exterior e ao nível da Cooperação Portuguesa só agora está verdadeiramente a começar.

como dessocialização, perda de identidade.” (Augé, 1998, p. 21). Provocando afastamento, rejeição, angústia, dúvida e, por outro lado, conformando e consolidando a filiação nacional e, com esta, a partilha de valores idiossincráticos no País de acolhimento mas próprios daquele de origem. Assim, um movimento vital que separa, por outro prisma, específica e garante identidade provoca dor mas, sempre que consciencializada, essa será uma dor de crescimento. E um percurso, um projecto de vida profundamente marcados pela experiência do tempo vivido na Universidade de Coimbra (como será ilustrado na Parte 3 deste trabalho).

1.4. Procurar perceber a marca da Universidade de Coimbra

Como já referimos¹⁶, estes estudantes não deixam de ser “imigrantes” num país que os acolheu para efeito de prosseguimento de estudos. Sabemos que os estudos sobre imigração e condições de vida das populações migrantes nos países de acolhimento têm já trazido contributos importantes às perspectivas de Counselling em registos multiculturais. Autores como Berry, Phinney, Sam, & Vedder (2006) afirmam que os governos deviam providenciar formas de apoio para os imigrantes e organizações comunitárias que acompanham estas populações de modo a prevenir o desenraizamento cultural e a promover a manutenção da identidade étnica de pertença, permitindo que os seus modos de vida possam ser respeitados. De igual modo, os governos deveriam encontrar modalidades de promoção da participação destes indivíduos nas formas de vida típicas do país de acolhimento de maneira a garantir a integração social e, finalmente, deviam também desenvolver-se políticas e programas dedicados à população nativa ou de acolhimento como garante da aceitação da diversidade cultural. Considera-se que a educação pública acerca do valor da diversidade, da não-discriminação e da equidade são excelentes pontos de sustentação de qualquer destas iniciativas.

No caso dos estudantes da Cooperação, a percepção da diferença cultural não é, à partida, concebida como tal: disse-se antes e renova-se a leitura deste factor, a língua tem sido encarada como garante de uma unicidade que, em termos efectivos, não se verifica. As diferenças são variadíssimas e expressam-se em múltiplos domínios da vida dos indivíduos. Importaria re-encarar estes estudantes, definitivamente, sob um prisma renovado e capaz de enquadrar as diferenças existentes.

Os encontros inter ou multiculturais são cada vez mais frequentes e obrigam

¹⁶ Para tentar compreender a profundidade das considerações enunciadas no final do ponto anterior, o suporte teórico pode passar pela leitura dos trabalhos acerca do contacto entre culturas distintas. A investigação sobre os aspectos da imigração são múltiplos e faremos alusão a algumas considerações que poderão trazer luz às preocupações fundamentais desta investigação.

a mudanças culturais mas também a mudanças psicológicas. Os psicólogos que se ocupam destes temas perceberam já que as considerações teóricas devidas à discussão de investigação levada a cabo numa dada matriz cultural (num determinado contexto do mundo ou mesmo em determinadas sociedades) não podem ser generalizadas a outras realidades (Berry, 2005).

Graves (1967, in Berry, 2005) introduziu o conceito de aculturação psicológica para apontar as mudanças que se dão num indivíduo em situação de envolvimento interpessoal numa cultura diferente daquela que seria a sua de origem. Tais mudanças podem reportar-se a modos de falar, de vestir, de comer ou na afirmação da própria identidade. Podem ser mais facilmente integradas mas podem dar também lugar a situações problemáticas sob a forma de vivências de stress devido à impressão mais ou menos permanente de insegurança ou dúvida, de ansiedade ou mesmo depressão (Berry, 1976, 2005). A adaptação necessária ao bem-estar pessoal terá de acontecer em termos psicológicos e socioculturais quase simultaneamente de modo que cada sujeito possa vivenciar o dia-a-dia com a sensação de competência e de integridade do eu.

Berry refere-se a um potencial de conflito e à importância da negociação. Durante o processo de aculturação, os grupos de pessoas e cada indivíduo, por si, entram em contacto que será, à partida, intercultural. Este contacto comporta um potencial de conflito e, em simultâneo, implica a necessidade de negociar aqueles aspectos que poderiam separar de modo irrecuperável os sujeitos. O autor questiona-se: como podem as pessoas com diferentes raízes culturais comunicar umas com as outras, encontrarem-se e procurarem formas de entendimento, negociando e comprometendo-se com as suas próprias raízes e, mesmo assim, alcançar níveis consideráveis de verdadeiro entendimento? (Berry, 2005, p. 698). O caso dos estudantes da cooperação é, até neste aspecto, paradigmático pois raramente se assume que as diferenças culturais são mais preponderantes que as similitudes e, por isso, os trabalhos de aconselhamento com tais indivíduos têm estado assentes numa convicção enganosa. As mudanças nos indivíduos envolvem alterações comportamentais, mudanças psicológicas e culturais. Estas mudanças acontecem a longo termo, são graduais e podem demorar anos, gerações, séculos. O caso da cooperação é, precisamente, uma forma política de solução de um conflito antigo na história dos países envolvidos: a colonização é (Berry, 2005) uma das razões que obriga à mudança provocada pelo contacto de diferentes culturas que se vêem obrigatoriamente ligadas ainda que sendo uma tomada como dominante e outra dominada. Os aspectos de miscigenação cultural que agora se experimentam são, necessariamente, resultantes desse “diálogo” antigo.

Os estudos mais recentes têm-se ocupado da abordagem das situações de vida dos grupos imigrantes. As exigências de adaptação ou de aculturação são, em certa medida, passíveis de ler em paralelo à realidade da colonização e da cooperação. Por exemplo, os trabalhos de Ford e Lerner (1992) ou de Lerner (2002, 2004) integram princípios subjacentes aos modelos das teorias de desenvolvimento e têm em consideração factores contextuais, fontes de risco e de resiliência e o impacto de múltiplos níveis de desenvolvimento ao longo da vida.

As formas de interacção são alteradas e, como refere Guimond (1999, p. 168), “se tivéssemos que levantar uma – e apenas uma – questão em matéria de encontros interculturais, talvez fosse a da comunicação”. Esta comunicação perspectiva-se para além do que é dito pelo que importa atentar nos modos e modalidades do que é e como é dito. Que peso tem a Universidade de Coimbra neste processo de aculturação?

A importância desta Instituição é incontornável: a ideia de Universidade e a expectativa de realização pela experiência de vida em Coimbra, e como membro da sua academia, são factores de protecção face às dificuldades que os estudantes, possivelmente de modo não consciencializado, acabam por tomar como certos. Contudo, esta experiência subjectiva, da cidade e da Escola, será que se vive como se desejara? Ou a cidade e a academia são espaços pouco humanizados e os dias ficam condenados a uma experiência de solidão cercada por muitas pessoas, possíveis companheiros mas efectivamente apenas estranhos? Como já antes tínhamos afluído, Marc Augé (1998) lembra a importância da cultura de origem para a construção da identidade, a importância dos espaços significativos para a construção de uma grelha pessoal de referências, mas as cidades contemporâneas são, segundo o autor, lugares onde florescem espaços “inqualificáveis”, espaços que as tornam não-lugares, espaços onde se vive a “crise do espaço” e a “crise da alteridade”. Coimbra, como o local onde cada estudante da Cooperação vai viver durante a formação académica, começa por ser um espaço desconhecido, um espaço não-significativo, um lugar onde cada indivíduo se desloca lado a lado com tantos outros indivíduos mas onde está só.

Também Serres (2006) se questiona sobre as formas de comunicação nestes espaços referidos como não-lugares: as pessoas habituaram-se a “estar” virtualmente com os outros e a não encontrar O outro junto de si, fisicamente perto. A noção de proximidade é alterada e a criação de laços é, necessariamente, diferente. Também as formas de convívio são outras, quando comparadas as modalidades de experiência do grupo de amigos dos estudantes ainda nos seus países de origem e, em seguida, na academia de Coimbra. Este autor refere-se à questão da impressão de pertença, de cada um ser também aquele que o seu espaço próprio lhe permite ser. A mudança geográfica obrigará, precisamente, à alteração dessa imagem própria tida até ao tempo antes da deslocação.

Tourraine (2005), pelo contrário, afirma que a impressão de pertença a um lugar é uma construção morta: cada um existe em si e por si. Esta consideração coloca-nos uma dúvida que o estudo veio a abordar e que se prende com as redes de suporte com que contam os estudantes africanos, timorenses e brasileiros: ser-lhes-á a vida na Universidade sentida como uma experiência de pertença ou esta reflexão nem tão pouco perpassa as suas vidas?

A nossa convicção assume-se como partindo do princípio de que, qualquer que seja a perspectiva de análise das formas de vida dos estudantes da cooperação em Coimbra, a cidade e a(s) circunstância(s) deixarão uma marca em cada um e cada um marcará também todos aqueles com quem vai estar em contacto durante o período de permanência na Universidade. A tradição académica e a experiência desta academia e das estratégias educativas aí vigentes constituirão a grelha de leitura das transições destes estudantes. Como retomaremos mais tarde nesta dissertação, a abordagem de Chickering é fundamental para debater este ângulo do problema, precisamente porque o autor chama a atenção para aspectos do ambiente universitário que têm influência no desenvolvimento dos estudantes, como seja o tamanho da instituição, a definição de objectivos ao longo do processo e da frequência académica, os estilos de curriculum, de ensino e de avaliação. Também as condições de vida e o ambiente relacional proporcionado entre colegas e entre cada indivíduo e a própria instituição são temas preponderantes na perspectiva de Chickering.

Gellner (1983) atribui uma importância fundamental ao estabelecimento de um sistema de educação universal e estandardizado, pois considera que este permite não só o estabelecimento de uma língua pátria mas também (ou sobretudo por isso) garante uma cultura nacional homogénea. Perguntamo-nos, então, como podemos assumir que os estudantes oriundos da CPLP são idênticos, nomeadamente em igualdade de oportunidades, aos estudantes continentais? Ainda que a RTP África seja difundida em quase todos os grandes centros dos países de língua oficial portuguesa, se atentarmos a Habermas (1994), quando sustenta que o nacionalismo é uma forma de consciência colectiva assente na apropriação reflexiva de tradições culturais e difundido pelos canais de comunicação social dos tempos modernos, não podemos acreditar que as tradições, os modos de vida, as formas de leitura do real, as práticas, hábitos, costumes, etc. sejam idênticos entre todos os Países da CPLP. As narrativas de nação são distintas. Smith (1991) aponta o conceito de nacionalismo como tendo um papel fundamental na reinterpretação do passado étnico, permitindo assim uma compreensão mais genuína do presente e da nação como comunidade moderna. Estas perspectivas parecem-nos tão mais importantes quanto sabemos que há discussões acerca da “africanidade” como grande marco de iden-

tidade que não é assim aceite por grande parte dos jovens Cabo-verdianos que se sentem (e desejam) mais próximos das formas de vida europeias que africanas¹⁷. A partir destas discussões, muitas narrativas de vida e muitas tarefas de transição esperam a ação destes indivíduos: como se contam e como se preparam para agir enquanto cidadãos de regresso (ou não) ao país de origem, exige o cuidado especial da Universidade que aceitou formar com excelência os seus estudantes.

¹⁷ Nas discussões e encontros havidos com os estudantes que participaram neste trabalho, este assunto foi recorrente (como poderá confirmar-se no capítulo que reporta a investigação propriamente dita).

Capítulo 2

**A relação com os Estados e a definição
de Acordos Bilaterais: Que conjugação?**



Capítulo 2

A relação com os Estados e a definição de Acordos Bilaterais: Que conjugação?

2.1. Portugal Colonizador – Algumas referências de suporte à compreensão de quem são os estudantes oriundos das ex-colónias

Para nos reportarmos à questão da identidade nacional ou para podermos situar-nos em relação ao que é, em pleno Século XXI, ser estudante de nacionalidade africana e lusófona, será preciso, primeiramente, tentar perceber como a lusofonia tem lugar em todo este movimento histórico. A Lusofonia como forma de irmanar África e Europa através de Portugal e da sua Língua-Mãe. Se atendermos às considerações de Samir Amin¹ (in Pinto, 2005), o eurocentrismo é um culturalismo anti-universalista embora se apresente como um universalismo; quer isto dizer que, ainda que recusando o pendor hegemónico, propõe a todos a imitação do modelo ocidental como única solução para os desafios que o mundo enfrenta. A verdade é que o Ocidente tende a considerar-se exemplar e é frequente encontrar afirmações de tal convicção: “a sociedade moderna deve aproximar-se de um tipo único, o tipo ocidental” (Huntington, 1999, p. 79). Nos nossos dias, podemos confirmar as palavras de alguns sociólogos que se ocupam da análise dos caminhos das Nações e que referem que “quanto ao futuro, sabemos muito melhor o que não queremos do que o que queremos” (Santos, 2000, p. 320). Essa constatação leva-nos a ponderar, então, qual o papel da educação universitária como forma de promoção dos equilíbrios entre os Estados e do fortalecimento das identidades nacionais.

Saberão, os diversos Estados, para onde se dirigem e como estão os seus cidadãos a organizar esforços e apontar projectos pessoais no sentido do fortalecimento de si mesmos em sintonia com os planos de desenvolvimento de cada País? Ser natu-

¹ Amin, S. (1999). *O Eurocentrismo – Crítica de uma Ideologia*. Lisboa: Edições Dinossauro.

ral de uma dada paragem do globo será garante da pertença às formas e padrões culturais desse lugar? Que Identidade reconhecemos a cada cidadão no que respeita ao país que é sua nacionalidade? A Lusofonia, que papel terá na união de oito Estados, de oito Nações supostamente irmãs?

Num tempo em que, nas palavras de Torres (2002, p. 432), “as sociedades, os povos, neste princípio de milénio, vivem em profundos desfasamentos identitários”, sendo a mudança das sociedades “permanente e, pela sua progressividade”, “de crescente complexidade”, espera-se da língua que concilie grupos de povos tão díspares quanto próximos, isto é, povos com raízes culturais muito contíguas mas, de igual modo, muito diversas. Referimo-nos à combinação entre Portugal e todos os outros países, de África passando pelo Brasil, ao distante Timor, que têm na Língua Portuguesa a matriz com que se dão a saber a todos os outros povos e países do globo. Oito países aproximados por uma história parcialmente comum, pela língua que oficialmente os irmana e, simultaneamente, tão diversos que incapazes de se compreenderem e darem a saber em plena autenticidade.

As marcas da colonização e a história recente de conflitos e movimentos de populações refugiadas estão na base das formas de contacto entre os indivíduos. Inconscientemente, interagimos com os estudantes dos diferentes países africanos com base em pressupostos que radicam na época colonial e nas concepções pessoais acerca da descolonização. Estas concepções obrigam ao estabelecimento de relações baseadas mais na cordialidade (sujeitos de países da comunidade lusófona) que na plena fruição das características próprias de cada um (sujeito oriundo de uma dada cultura ou cada país enquanto todo). O tempo que nos separa daquela que foi a maior guerra em que Portugal se envolveu por mote próprio não é muito (pouco mais de trinta anos) e, talvez por isso, os efeitos de tal conflito ainda agora, já séc. XXI adentro, vêm reflectir-se no modo como, enquanto cidadãos de um antigo país colonizador, nos envolvemos com temas relativos a questões de racismo, de supremacia de raça, de solidariedade, de respeito pelas diferenças, de convivência com a diversidade cultural, entre tantos outros assuntos que impliquem leituras desinibidas de igualdade entre os povos. Portugal comprometeu-se sempre com aquelas que foram as suas colónias, mas comprometeu-se ao seu modo, respeitando quase exclusivamente os seus interesses enquanto País colonizador. Os jovens países africanos de expressão portuguesa, antigos territórios ocupados, tomados como posse portuguesa, e assim mantidos até à impossibilidade de um juízo razoável², são agora países

² Mesmo sabendo-se que permaneceria como único país europeu colonizador em África, após a cedência dos territórios ocupados aos nativos, pelos britânicos, Portugal e o regime ainda vigente em 1960 acabaram por conduzir a nação e os povos ditos “irmãos” à guerra. A História recen-

de corpo inteiro mas a experimentar as dificuldades devidas à fraca escolarização³ dos seus naturais, à fraca preparação negocial dos seus agentes de desenvolvimento e às parcas condições de vida das populações, apesar de se tratar de países, potencialmente, muito ricos. Os efeitos da colonização ainda hoje são sentidos e os acordos de cooperação entre Estados têm sido, se não mal dirigidos, pelo menos fracamente aproveitados.

Mas atentemos primeiramente à História, ainda que num relance breve, para depois nos centrarmos na questão fundamental que é a descrição de quem são os estudantes do ensino superior em Portugal, oriundos dos Países de Língua Oficial Portuguesa.

De acordo com Loff (2006, p. 397), a chamada *native policy* portuguesa no que se refere às antigas colónias era “baseada na exploração generalizada da mão-de-obra forçada e num paternalismo rígido”. A exploração económica mais intensiva de Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe e a redefinição assimilacionista do colonialismo português terão deixado marcas indeléveis em cada uma das organizações sociais decorrentes desses tempos de relação entre país colonizador e, à altura, territórios subjugados. A História, através dos seus documentos, relata a intenção clara da comunidade portuguesa, branca, se manter próxima de um pequeno grupo de naturais angolanos, de elite, com vista à exploração das massas. Curiosamente talvez, num ofício britânico datado de 1950, podia ler-se que “the absence of racial prejudice is one of the healthiest developments in Portuguese colonial administration. The mestizos or persons of mixed race play an important role in all activities.” (Loff, 2006: p. 405). Mas num outro documento da Embaixada Britânica em Lisboa, também datado de 1950, podemos encontrar a seguinte interpretação para as relações estabelecidas entre portugueses e angolanos: “A combination of pater-

te do país é marcada (e, provavelmente será ainda por longos anos) pela memória dos ex-combatentes e suas famílias bem como pela recordação do que tinham sido tais territórios (e como fora a experiência de vida sob o jugo do homem branco e o medo provocado pelos “assimilados”). A leitura, na perspectiva dos povos ocupados e daqueles que de algum modo tiveram ligação directa com a experiência da colonização, será, possivelmente, distinta. As considerações, ainda agora correntes, formuladas por quem viveu o fim da colonização e pelos seus descendentes dependem, essencialmente, do grau de investimento pessoal quanto ao estudo da história da Lusofonia bem como à preferência ou convicção política com que se encara esse período da História de Portugal e das ex-Colónias.

³ Tendo em conta as perspectivas coloniais do tempo (*cf.* Reis Torgal, numa conferência intitulada “Caminhos e Contradições da Universidade Portuguesa” *in* <http://cie.fc.ul.pt/seminarioscie/Universidade/ltorgal.htm>, onde se faz uma resenha do papel da Universidade ao longo da História recente do país), a preocupação com a promoção da formação de quadros dentro da população nativa era reduzidíssima, o que ainda agora se pode verificar atendendo, por exemplo, aos esforços que quase todos os países africanos de língua oficial portuguesa têm vindo a realizar no sentido de reforçar a formação das gerações mais novas.

nalism and a firm hand is, they think, the only kind of treatment that is at once understood by the Native and safe for the European.” (*ibidem*).

Em Angola, os sujeitos nativos, denominados *assimilados*, eram referidos pelos britânicos como alguém a quem o poder político (portanto, a administração portuguesa) podia, a qualquer momento, retirar todos os privilégios antes conferidos. Na perspectiva britânica, em documentos da época referidos na obra atrás citada, podemos ler comentários do Cônsul em Luanda, mais uma vez datados de 1950: “What the Portuguese do is to accept the native in a friendly way at animal level. They treat him much as the Englishman does his dog, that is he feeds him if he is good and beat him if he is naughty. Mr White does not mention the most important factors politically. These are forced labour on a large scale, the existence of a petty Siberia in the shape of São Tomé, and physical beating to keep natives in their place without killing them.” (*idem, ibidem*, p. 407). Em alguns outros documentos, faz-se ainda referência à não divisão das escolas por cores da pele mas também à manutenção do “respeito” pelo homem branco através da imposição da força e dos constrangimentos devidos à presunção da supremacia branca. Do mesmo modo que a administração portuguesa fazia gala na aparente miscigenação dos povos, também defendia que o trabalho em prol da melhoria das condições de vida dos nativos seria tarefa para demorar várias gerações. Se se prestar atenção ao que é expresso na anterior citação, esta faz uso de uma liberdade de escrita que não poderia verificar-se, na altura, num regime como o português; aliás, a referência à ausência de liberdade de expressão é feita, pelo Cônsul britânico em Lourenço Marques, como uma mais-valia do colonialismo português que se vê, por isso, imune a críticas que poderiam, de algum modo, ser recebidas com desconforto.

Em 1955, atendendo às mudanças que os britânicos começavam a impor nos seus domínios coloniais, Portugal preparava-se para forjar eleições livres em Moçambique, definindo o poder central, na Metrópole, quais os dezasseis sujeitos Moçambicanos que teriam lugar na lista de candidatos. Daí que a conclusão do cônsul britânico relativamente a tal medida tenha sido lapidar: “They will be able to legislate only in accordance with the wishes of the Central Government. (...) «Plus ça change, plus c’est la même chose» is certainly the conclusion of the man in the street” (op. cit., p. 412).

O final da década de 50 do século transacto é marcado pelo receio, das populações colonizadoras em África, da perda do poder até aí conseguido. O regime de Salazar, em Portugal, é abalado em 1958, com a candidatura de Humberto Delgado que encontrara considerável apoio por parte das comunidades brancas de Angola e Moçambique que, apesar do receio da perda de privilégios, intuía a possível que-

da do regime. Em 1960, com o fim da era colonial britânica, o Mundo Português tinha terreno preparado para a guerra.

Os efeitos da Guerra Colonial e as memórias de tantos portugueses, profundamente ligados aos países africanos, estão presentes em diversas manifestações. É disso exemplo a publicação de um trabalho, quase biográfico, onde pode ler-se: “Em 1974 já era impossível equacionar outras alternativas que não fossem a independência imediata. (...) toda a África devia libertar-se do colonialismo.” (Bondoso, 2005, p. 70). E o raciocínio continua, apresentando uma perspectiva baseada na vivência pessoal do autor e do contacto com Amílcar Cabral sobre as intenções de São Tomé: “ele [Amílcar Cabral] dizia que o seu propósito fundamental era procurar discutir com o Governo Português as questões relativas à independência.”

No entanto, o tema da descolonização continua a ser um marco tabu da História recente de Portugal. O processo que desembocou inevitavelmente na Guerra e, de seguida, o processo de solução das misérias da guerra, transposto para o que foi a saída apressada e desorganizada dos grupos militares das ex-colónias, conducente à descolonização (ou, arriscamos, ao abandono dos territórios antes colonizados), é ainda (e parece que continuará a ser) um trauma tão profundo quanto as marcas que a devastação bélica terá provocado na identidade dos diversos povos.

O mais novo País do mundo faz também parte da História de Portugal. Ainda que tão distante no mapa, Timor optou por conservar o vínculo ao antigo colonizador, homenageando-o com a manutenção da Língua Oficial. Os laços que parecem unir os povos, povos esses que (oficialmente) se expressam num mesmo código linguístico, seriam então estimados e livremente desenvolvidos em esquemas de parcerias múltiplas e encontros plenos de interesses, de desejos e leituras acerca do mundo e da humanidade, dos valores fundamentais que confeririam, precisamente, essa segurança identitária. Mas, o caso de Timor é peculiar: “Timor afigura-se como uma manta de retalhos etno-linguística” (Mendes, 2005, p. 42-3). Timor, apesar das profundas cisões políticas e sociais que tem sofrido ao longo do tempo e de novo, tão violentamente, desde a independência e o final da ocupação indonésia, tenta encontrar “um projecto de Estado-Nação para poder actuar na comunidade internacional como entidade soberana” (op. cit., p. 43).

Este jovem País encerra um manancial imenso de possíveis surpresas. De acordo com Vincent Pecora (2001), citado em Mendes (2005, p. 43), a noção de Estado-Nação implica que haja o reconhecimento internacional do controle de uma dada parcela do território global – o espaço geográfico desse Estado-Nação, um aparato administrativo próprio, centralizado e independente, uma estrutura política definida, um código legal, economia, moeda, divisão do trabalho e sistema educa-

tivo, uma cultura que será definida pela língua, pelas artes, costumes, religião e/ou raça que, ainda que possam variar muito conforme a região de onde são naturais ou da etnia de pertença, deverão conformar-se a uma identidade dominante, hegemónica, normalmente adoptada pelas elites urbanas. Assim, “considerando a nação como o resultado de um processo social de construção identitária, em que o Estado desempenha um papel importante de integração” (op. cit., p. 43-4), os problemas de Timor independente irão permanecer se não se assumir que “a nação é recorrentemente um produto intelectual polarizado em torno de uma memória perdida, da recriação histórica, da fixação de uma língua, de uma aglutinação religiosa, etc.” (op. cit., p. 45). Em Timor parece haver pouco espírito nacionalista (de apego à construção e desenvolvimento da Nação) e demasiados vínculos étnicos. Os estudantes timorenses em Coimbra formaram a sua identidade num tempo de medo e opressão. Praticamente todos os timorenses a estudar em Coimbra nasceram depois de 1974 e só conheceram Timor governado pela Indonésia. A língua e as expressões culturais que lhes são próprias pouco terão de familiar com as regularidades portuguesas. A identidade de uma nação é tão mais forte quanto a identidade de cada um dos seus cidadãos assim for e, reciprocamente, a identidade de um indivíduo será tão mais consistente quanto possa afirmar-se sujeito nacional de um dado lugar do mundo sendo esse lugar uma “nação” em pleno. Estes estudantes de Coimbra deixaram um país em luta pela sua própria afirmação. Timor ainda se esforça por poder afirmar-se como um país uno; a transição entre país oprimido e país auto-determinado só agora está a começar. Que esperar, então, de cada cidadão que, na sua vida pessoal, atravessa o tempo das mais profundas transições e não pode, sequer, ancorar-se numa identidade nacional que também ainda não pode afirmar-se alcançada?

Em suma, a identidade nacional em Timor está comprometida e, com ela, a identidade dos timorenses é posta em causa. No estudo denominado A “Multidimensionalidade” da Construção Identitária em Timor-Leste, pode ler-se: “num cenário actual caracterizado por uma alteridade acrescida e pelo domínio do efémero aumentou o interesse por uma questão perene como a da identidade numa busca de significado para a existência” (Mendes, 2005, p. 49), o que vem reforçar a leitura de como este recente país se mantém dilacerado por não conseguir, precisamente, apresentar-se com um sentido próprio claro adentro das suas fronteiras e, muito menos, para lá dos seus limites territoriais.

A Ciência Política afirma que a identidade “é usada (...) para descrever o modo como os indivíduos e os grupos se definem a si próprios e são definidos pelos outros, com base na raça, na etnicidade, na religião, na língua e na cultura.” (Francis M. Deng, cit. in Mendes, 2005, p. 52). Esta definição apela, como tantas outras, “a

um sentido de reconhecimento, pressupõem [pressupõe] diferença e atribuição de significado, descrevem [descreve] um processo cognitivo-afectivo, baseiam-se [baseia-se] em imagens e representações e apelam [apela] a um sentido de pertença.” (op. cit.: 53). O caso timorense é perverso. O impacto das numerosas etnias e das diferenças que teimam em manter-se irreconciliáveis leva-nos a ponderar se a anterior impressão internacional de elevada coesão do povo timorense não seria devida à presença de um “mundo de outros (mais ou menos ameaçadores) [que] [impunham] o desenvolvimento de relações internacionais e a adopção de políticas externas, de segurança ou comercial, bem como de políticas domésticas, ambas em complementaridade de reforço identitário de iniciativa interna” (op. cit.: 69), mais do que uma união e desejo comum de se construir um novo País. Talvez, devido ao longo processo de separação de Portugal para logo se verem subjugados à invasão indonésia, os timorenses possam descrever-se a partir de uma das três formas e origens da identidade apresentadas por Castells (Mendes, 2005, p. 77), a da identidade de resistência, que seria “gerada por aqueles actores que estão em posições/condições desvalorizadas e/ou estigmatizadas pela lógica da dominação, consequentemente constituindo bastiões de resistência e de sobrevivência na base de princípios diferentes de ou opostos àqueles que permitem as instituições da sociedade”.

Neste momento da História do Mundo, parece-nos faltarem, a Timor, as características de identidade tal como esta é definida pelo historiador José Mattoso (que refere ter-se suportado na formulação de Erikson): “um fenómeno da consciência colectiva, que se baseia, por um lado, numa percepção das diferenças comuns verificadas em relação à população de outros países, ao nível das estruturas sociais, das manifestações culturais (nomeadamente da língua, dos hábitos e dos valores) e, por outro lado, de uma certa percepção do passado comum” (Mattoso, 2001, cit. in Mendes, 2005, p. 72).

O curso da Humanidade irá conduzir-nos a algumas respostas às reflexões anteriormente enunciadas. Consideramos que os Estudantes da Cooperação vão ter de ser, necessariamente, motores imprescindíveis dos movimentos que vão levar à redefinição dos problemas até agora vividos e à clarificação dos impasses e inautenticidades relacionais provocadas pela História comum dos Países de Língua Oficial Portuguesa. Não é de estranhar o facto de o Brasil não ter sido ponderado na abordagem até aqui produzida. O Brasil, por ser um Estado independente de Portugal há tanto tempo⁴ quanto o razoável para que possa falar-se das relações entre estas

⁴ A 7 de Setembro de 1822, junto ao rio Ipiranga, D. Pedro terá dado o famoso grito: “É tempo! Independência ou morte.” E, a 29 de Agosto de 1825, é assinado, no Rio De Janeiro, o Tratado de Paz e Aliança com o Brasil, reconhecendo-se assim a sua independência que é ratificada por D. João VI a 15 de Novembro do mesmo ano.

nações sem grandes constrangimentos, encontra-se num patamar distinto de todos os outros que foram colónias portuguesas e tal diferença verifica-se também no modo como os estudantes oriundos do Brasil chegam a Portugal e vivem a experiência da Universidade Portuguesa.

2.2. A CPLP e os Países (des)Colonizados – dados breves⁵

A Comunidade de Países de Língua Portuguesa – CPLP “representou o re-assumir da continuidade lusófona, após um período em que o relacionamento nem sempre se revelou possível ou fácil” (Pinto, 2005, p. 32) mesmo porque, tal como o autor afirma, “a descolonização decorreu na circunstância temporal do paradigma nacionalista, enquanto que a criação da CPLP aconteceu na década inicial do paradigma pós-nacionalista” (op. cit., p. 32). Esta Comunidade foi “bem recebida por importantes franjas da sociedade civil, desde a primeira hora” (Tolentino, in op. cit., p. 33); contudo, como alertam alguns estudiosos e como atestam Torres e Ferreira (in op. cit., p. 33), a “concepção romântica de uma ‘desinteressada’ e singular ‘irmandade’, confinada a um espaço histórico e linguístico sui generis” deve “ser evitada, sob pena de representar uma inutilidade do ponto de vista da acção e uma falácia enquanto instrumento conceptual.” (ibidem).

A constituição da CPLP não teve só leituras a seu favor, houve críticas importantes que avisavam para a possibilidade de algum retorno saudosista a velhos poderes e antigos subentendidos de grandeza, dependência ou hierarquias passadas, como se também se pudesse perceber esta organização como “forma de Portugal tentar recuperar uma imagem do antigo poder, posição neocolonialista...” (Pinto, 2005, p. 33). Ainda sobre a questão da língua, esta também pode ser lida à luz da reflexão de Margarido⁶ (cit. in Pinto, 2005: 33), quando afirma que a língua (precisamente) não passou de um “agente específico da dominação destinado a repelir o outro”, embora Amílcar Cabral se tenha referido à língua como “maior herança ou legado da era colonial” (ibidem). Mas Cabral pertencia à elite escolarizada e esta elite era constituída por indivíduos de origem africana e cultura europeia que “pouco ou nada tinham a ver com as elites tradicionais” (Venâncio⁷ in Pinto, 2005: 122).

Fundamentalmente, o que importa é realçar que “a descolonização portuguesa foi um processo que só o distanciamento temporal parece permitir compre-

⁵ Informação obtida a partir das consultas cruzadas disponíveis no lugar virtual do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, do Ministério dos Negócios Estrangeiros do governo português e no Grande Atlas Geográfico de 2004 da Editora Civilização.

⁶ Margarido, A. (2000). *A Lusofonia e os lusófonos: novos mitos portugueses*. Lisboa: Edições Lusófonas.

⁷ Venâncio, J. C. (1996). *Colonialismo, antropologia e lusofonias*. Lisboa: Vega.

ender” (Pinto, 2005, p. 107). Percebemos que continua a ser delicado usar alguns termos: por exemplo, falar de descolonização implica atender à incontornável existência prévia de colónias e, de acordo com autores como Vítor de Sá (cit. in Pinto, 2005, p. 108), “colónia era um termo ‘tabu’, mesmo subversivo, no vocabulário político anterior ao 25 de Abril”. Na verdade, “desde o Séc. XVII que Portugal tinha atribuído a designação de Províncias de Além-Mar aos territórios africanos, só vindo a adoptar o termo colónias por influência das demais potencias colonizadoras, mas, em 1822, por força da independência do Brasil, o termo colónia foi abolido...” (ibidem, p. 108). Em 1930 recupera-se a denominação “colónias” em substituição de “províncias ultramarinas” mas, após a II Guerra Mundial, por pressão da acção descolonizadora da ONU e “como forma de contornar o Artigo 73º da Carta da ONU, Salazar promoveu nova alteração e na Lei nº 2066 de 27 de Junho de 1953, ou seja, a Lei Orgânica do Ultramar Português, “voltámos [...] à designação de províncias ultramarinas” (Garnier, cit. in Pinto, 2005, p. 109). Depois, com Marcelo Caetano, na Revisão da Constituição de 1971, atribuiu-se o estatuto jurídico-político de Regiões Autónomas e, nessa altura, já Angola e Moçambique passaram a designar-se Estados, mas só a designação havia sido alterada pois continuavam, ambos os territórios, a ser perfeitamente enquadrados pelo conceito de colónia como anteriormente se “assumia” serem.

A ideia de colónia é, tal como Pinto (2005) refere, baseando-se em diversos outros estudos (Marques, 1999; Sousa Lara, 2000; Venâncio, 2002), um constructo onde cabem considerações como o facto de, nas colónias, serem “integrados, quase sempre compulsivamente, os povos de África e não só, sem respeito pelas suas tradições, culturas e estruturas políticas” (Pinto, 2005, p. 108).

Torres⁸ (op. cit. p. 112) considera que o domínio do império “ submeteu os povos africanos aos objectivos de acumulação da metrópole colonial, através do tráfico escravagista, da exploração depredatória, da desestruturação social e cultural, da violência e da opressão”. A descolonização pode perceber-se, como afirma Marc Ferro⁹ (cit. in Pinto, 2005, p. 115), como um processo cumulativo e prolongado em que “em África, a resistência à colonização teria começado com a própria colonização – desde que esta foi sentida como agressão”. Autores como Luís Thomas¹⁰ lembram que, contudo, a descolonização não implica a anulação dos efeitos da colonização. Na sequência da descolonização, cada país teria de recuperar a sua identidade

⁸ Torres, A. (1991). *O império português entre o real e o imaginário*. Lisboa: Escher.

⁹ Ferro, M. (1996). *História das colonizações – das conquistas às independências – séculos XIII–XX*. Lisboa: Editorial Estampa.

¹⁰ Thomas, L. (1975). *O Problema político de Timor*. Braga: Intervenção.

e essa seria claramente suportada pelo restabelecimento do seu espaço geográfico, do seu percurso físico reconhecido como uno e soberano, pela reorganização do povo, pela definição estatística de quem e onde é, num claro processo de re-nascimento. Para dar resposta a este desígnio, apresentam-se, de seguida, dados geográficos, físicos, populacionais e, sempre que possível, religiosos e culturais, de cada um dos seis países ainda colónias de Portugal aquando da revolução de Abril (exceptua-se o Brasil, dado ser Estado independente desde 1822).

Angola

De acordo com uma estimativa de 2005, Angola tem mais de onze milhões de habitantes. É um enorme território, com 1 246 700 Km² de área, organizados em 18 províncias. Os habitantes de Angola são, na sua maioria, negros (90%), vivendo lado a lado com 10% de brancos e mestiços. Apesar de ter sido um país fortemente vitimado pela era escravagista e, mais tarde, modificado pela presença de uma potência colonizadora, algumas etnias (talvez) originais são mantidas. Dos três grupos étnicos mais importantes sobressai a Bantu (de onde radica o nome Angola, da palavra bantu: N'gola), por ser a de maior abrangência populacional; mas há ainda a referir as etnias Cuissi e os Bosquímanes.

Os principais centros urbanos, além da capital Luanda, são Huambo (antiga Nova Lisboa), Lobito, Benguela e Lubango (antiga Sá da Bandeira).

A Língua Oficial é o Português, mas as línguas faladas pela população em geral, isto é, pela população mais velha, menos escolarizada e que vive fora dos grandes centros urbanos como Luanda, são o Umbundu (falado na região centro-sul e em muitos meios urbanos, é a língua materna de 26% dos angolanos), Kimbundu, Kikongo, Tchokwe, Kwanyama e Mbunda. Para além de diversos dialectos, Angola possui mais de vinte línguas nacionais.

As religiões católica e protestante são as professadas por cerca de 50% da população mas perto de 30% dos nativos continua a praticar religiões tribais e calcula-se que os restantes 20% da população professem outras religiões.

O Índice de Desenvolvimento Humano determinado em 2001 situa Angola no 164º lugar dos 175 países considerados no estudo.

Cabo Verde

Cabo Verde é constituído por dez ilhas situadas em pleno Oceano Atlântico. Não terá sequer 500 mil habitantes, de acordo com estimativas de 2005. Os cabo-verdianos são descendentes de antigos escravos africanos e dos seus senhores portugueses. Grande parte dos cabo-verdianos emigra para o estrangeiro, principalmente pa-

ra os EUA e Portugal. Um facto curioso é que há mais cabo-verdianos a residir no estrangeiro que no próprio país.

A língua oficial é o português, que é usada nas escolas, na administração pública, na imprensa e nas publicações, mas a língua nacional de Cabo Verde, a língua do povo, é o crioulo cabo-verdiano (criol, kriolu). Cada uma das suas ilhas (nove habitadas) tem um crioulo diferente. O crioulo está oficialmente em processo de normalização (criação de uma norma) e discute-se a sua adopção como segunda língua oficial, ao lado do português.

A liberdade de religião é garantida pela Constituição e respeitada pelo governo. Há boas relações entre as diversas confissões religiosas. Os cabo-verdianos são nominalmente de maioria Católica Romana (mais de 90%). Outras denominações cristãs também estão implantadas em Cabo Verde, com destaque para os protestantes da Igreja do Nazareno e da Igreja Adventista do Sétimo Dia, assim como a Igreja de Jesus Cristo dos Santos dos Últimos Dias (Mormons), a Assembleia de Deus e outros grupos. Há pequenas minorias Muçulmanas e da Fé Bahá'í. A Igreja Universal do Reino de Deus também tem seguidores em Cabo Verde. Os Rabelados são um pequeno grupo católico tradicionalista específico de Cabo Verde. Embora não se trate de uma religião, a doutrina filosófica Racionalismo Cristão, com origem no Brasil, tem também adeptos em Cabo Verde, nomeadamente em São Vicente. (Esta nota acerca das religiões em Cabo Verde é tão mais importante quanto se mostrará, na investigação-acção realizada, o peso identitário que tem para vários dos estudantes cabo-verdianos em Coimbra).

As origens da cultura cabo-verdiana são uma mistura africana e europeia. Na música, há diversos géneros musicais próprios, dos quais se destacam a morna e a coladera.

Guiné-Bissau

A Guiné-Bissau é um dos países mais complicados de abordar devido à enorme variedade de organizações tradicionais e étnicas que compõem a população. Dos cerca de um milhão e meio de habitantes, cerca de 30% são de etnia Balanta, 20% são de etnia Fula, 14% são Manjacos, 13% Mandingas, 7% da etnia Pepеле e ainda há um número razoável de indivíduos que mantêm as etnias Brame ou Mancanhas, Beafadas e Bijagós.

Também a língua oficial deste país é o Português mas é o Crioulo da Guiné que é mais falado pela população, para além dos dialectos próprios das regiões étnicas. A língua oficial é falada por cerca de 11% da população enquanto que 44% desta só se expressa no Crioulo; ainda assim, perto de 46% dos guineenses é poliglota.

O peso da religião é fulcral num país como a Guiné. O poder governamental não se separa da questão religiosa e os conflitos étnicos continuam a fazer despoletar a instabilidade com demasiada regularidade, pondo em causa o desenvolvimento sustentado e sustentável do território. 52% dos guineenses mantêm crenças indígenas, 40% crêem no Islão e 8% assumem a religião católica ou outros credos cristãos.

Moçambique

Moçambique tem mais de 18 milhões de habitantes (de acordo com estatísticas de 2000), distribuídos por diferentes etnias, a Makonde, a Makua-Iomwe, a Maravi, a Shona-Karanga, a Tsongá, entre outras. Os povos bantu são ainda raiz comum a muita da actual população moçambicana.

Oficialmente é ainda a língua portuguesa que se assume mas o inglês é ensinado nas escolas secundárias e as negociações têm vindo a fazer acreditar que a importância do português estará a ser posta em causa em favor da língua britânica; aliás, Moçambique é membro da Commonwealth para além de membro da União Africana e membro fundador da SADC – Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral. De acordo com o Recenseamento de 1997, o português é apenas língua materna de 6% da população. O Estado, pela própria constituição, obriga-se a valorizar e promover o desenvolvimento das línguas nacionais, inclusive como línguas para a educação dos cidadãos. Todas elas são de origem bantu, sendo as principais: Cicopi, Cinyanja, Cinyungwe, Cisena, Cisenga, Cishona, Ciyao, Echuwabo, Ekoti, Elomwe, Gitonga, Maconde (Shimakonde), Kimwani, Macua (Emakhuwa), Memane, Suaíli (Kiswahili), Suazi (Swazi), Xichanga, Xironga, Xitswa e Zulu, dispersas por onze províncias (divididas em 128 distritos) que compõem o país. Atendendo à considerável comunidade asiática radicada em Moçambique, podemos ainda acrescentar, como línguas faladas comuns, o Urdu e o Gujarati.

Como podemos perceber, há uma complexa diversidade de línguas, religiões, culturas, artes, tradições, entre estes grupos, com formas próprias de organização social e familiar e sistemas de parentesco. As migrações, as guerras, as mudanças históricas criaram diversas transformações mas há continuidade através dos mais velhos e dos sábios de cada lugar e cada grupo étnico.

As crenças tradicionais continuam a ser as de maior aceitação, com cerca de 60% da população a ter nelas a sua forma de religião; a Cristã (Católica e Protestante) será professada por perto de 30% dos habitantes e as religiões Islâmica e Hindu serão os cultos dos restantes 10% de moçambicanos.

São Tomé e Príncipe

São Tomé e Príncipe é um pequeno país quando comparado a Angola ou Moçambique, constituído por duas ilhas grandes – a de São Tomé e a ilha do Príncipe, e pequenos ilhéus; a sua população não atinge os cento e sessenta mil habitantes que são quase todos mulatos, de origem africana Bantu. A língua oficial é a portuguesa mas é considerável a implantação do crioulo de São Tomé, o angular, e o dialecto da ilha do Príncipe. Em termos religiosos, é a religião católica aquela que encontra implantação mais significativa (praticada por cerca de 82% da população) ainda que se encontrem outras práticas religiosas e rituais.

Timor-Leste

Timor-Leste é o mais jovem país do mundo e a data do seu reconhecimento internacional é-nos cara e próxima: 20 de Maio de 2002, a data da restauração da Independência. Timor-Leste terá pouco mais de setecentos mil habitantes, na maioria de origem melanésia e malaia, muitos dos quais estão ainda refugiados no exterior ou imigrados.

As línguas oficiais são o Tétum e o Português mas, na verdade, cada distrito timorense assume dois dialectos próprios, um preferencialmente atribuído aos habitantes com hábitos sedentários e outro específico de cidadãos naturais dessa região mas com vidas nómadas de comerciantes que circulam pelo território, o que resulta num número que permite afirmar que haverá cerca de 16 línguas indígenas. As línguas de trabalho são o Inglês e a Bahasa (que foi código obrigatório sob o jugo indonésio).

A religião, em Timor-Leste, contrariamente à ideia difundida pelos meios de comunicação especialmente aquando das notícias que antecederam o processo de restauração da independência, não é tema de consenso. Apesar de poder considerar-se que existirão cerca de 90% Católicos Romanos, religiões como a Muçulmana (4%), a Protestante (3%), a Hindu (0,5%), a Budista e a Animista têm um peso importante no modo como os timorenses se relacionam entre si

2.3. Acordos de Cooperação e CPLP

Depois da revolução de Abril de 1974, o processo de reconhecimento dos desejos de independência dos povos africanos passou a ser uma urgência. Com o final da época colonial, Portugal assumiu uma série de acordos com as suas ex-colónias de África.

Em 1956, o Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) dera início à rebelião que se consolidou em 1973, quando esta organiza-

ção passou a controlar a Guiné, declarando (ainda que unilateralmente) a sua independência a 24 de Setembro. Logo após a revolução portuguesa, ainda no ano de 1974, Portugal veio a reconhecer a independência da Guiné-Bissau, de novo em Setembro, no dia 10, data a partir da qual, internacionalmente, este passou a assumir-se como novo país africano de pleno direito.

Os anos de 1975 a 1979 foram profícuos em termos de criação de acordos de cooperação (firmados como acordos de Cooperação e Amizade) entre os Estados. Esta cooperação centrou-se, desde logo, em aspectos da vida dos novos Países que até então tinham sido descurados por Portugal, como era o caso da educação das populações nativas.

Ainda em Dezembro de 1975, foi assinado o Acordo Geral de Cooperação entre Portugal e Moçambique. Em 1976, foram publicados, em Diário da República, os Decretos-Lei que assumiam o Acordo Geral de Cooperação e a Cooperação Científica e Técnica entre Portugal e a Guiné e entre Portugal e Cabo Verde. Em 1979, foi assinado idêntico acordo com Angola. Em 1977 e em 1978, foram ainda assumidos os acordos de Cooperação nos Domínios do Ensino e da Formação Profissional entre Portugal e a Guiné e entre Portugal e Cabo Verde. Também se estabeleceram acordos de Cooperação Cultural, em 1979, mais uma vez entre Portugal e a Guiné, Portugal e Cabo Verde e entre Portugal e Angola. Em 1978, foi redigido o Acordo Cultural entre Portugal e São Tomé e Príncipe e, em 1990, o acordo nos domínios da educação e da formação técnica e profissional de quadros, entre Portugal e Moçambique. O acordo equivalente ao anteriormente referido só foi estabelecido com Angola em 1991. Com o Brasil, os acordos surgem a partir de 2000 e com Timor desde 2002, ano da sua independência.

A referência à importância atribuída à Língua Portuguesa é expressa não só nos preâmbulos dos textos destes acordos mas também no próprio articulado dos mesmos. A valorização da Língua e da Cultura de cada um dos países é referida e apontada como questão fundamental às parcerias estabelecidas entre cada díade de Estados.

Acordos entre Portugal e Angola, breve revisão

O Decreto nº 146/79, de 28 de Dezembro, estabelece o Acordo Cultural entre as Repúblicas de Portugal e de Angola: no sentido do desenvolvimento da cooperação e do intercâmbio nos domínios da ciência, da cultura e da técnica, os Estados assumem-se conscientes das vantagens que devem surgir a partir da criação das condições para a concretização dos programas de actividades que pressupõem o estreitamento de relações entre os dois povos. Reconhece-se a necessidade de aumentar

acções de “difusão recíproca dos verdadeiros valores culturais de que ambos os povos foram e são criadores”, na aceitação mútua da originalidade e especificidade das suas culturas e em respeito pela propriedade intelectual e cultural, além da não-ingêrência nos assuntos internos e próprios a cada um dos Estados.

Nos Art. 4º a 7º, são firmadas: a vontade de criação de disciplinas e cursos destinados ao estudo dos domínios culturais de cada País no espaço educativo do outro; a vontade de consultas regulares entre Estados de modo a manter actualizados aspectos como os intercâmbios entre bibliotecas, museus e cinematecas de e a promover o estudo e divulgação das respectivas culturas no segundo país; a divulgação e os estudos científicos que tenham por princípio a actualização da História de cada país e das suas relações históricas apontam-se como prioridades no texto do articulado bem como as trocas entre Estados da documentação de que dispõem para tais estudos.

O Decreto nº 29/91, de 19 de Abril, dá conta da intenção de promoção, incentivo e desenvolvimento recíproco de acções de cooperação nos domínios da educação, ensino, investigação científica e de formação de quadros. Neste acordo, refere-se a atribuição de bolsas a estudantes graduados e investigadores como forma de apoiar o prosseguimento dos seus trabalhos. As Instituições envolvidas, em cada ano, nos protocolos de cooperação entre Estados bem como os moldes em que as actividades de cooperação deverão ter lugar devem ser conhecidas até ao último dia de cada ano civil. Os estudantes abrangidos por cada protocolo deverão chegar ao país de acolhimento – Portugal, pelo menos, 8 dias antes do início das actividades a que se candidataram. Os candidatos à frequência do 1º ano de escolas superiores ou Universidades serão equiparados a qualquer estudante português. Os bolseiros angolanos não deverão exercer qualquer actividade política em Portugal enquanto usufruírem desse estatuto. O Art. 18º faz referência às questões relativas a possíveis desejos de mudança de curso ou transferências entre estabelecimentos de ensino, especialidades, estágios ou projectos de investigação: estas só poderão ter lugar após aprovação pelos serviços da tutela de Angola. No Art. 19º, afirma-se que o regresso a casa de cada bolseiro, após a interrupção ou termo da bolsa respectiva, é da responsabilidade do país de origem.

Acordos entre Portugal e Cabo Verde, breve revisão

Do Decreto nº 78/76, de 27 de Janeiro, consta o texto do acordo geral entre os Estados. No seu preâmbulo, pode ler-se a intenção de “preservar e reforçar os laços de afinidade cultural e de amizade entre o povo português e o povo de Cabo Verde”. No Artigo 3º, o Estado Português compromete-se, na medida das suas pos-

sibilidades, a pôr à disposição, de Cabo Verde, as pessoas e entidades qualificadas e os meios técnicos adequados à promoção do desenvolvimento científico e técnico sempre que este Estado para tal peça a sua participação, por exemplo, facilitando o acesso dos naturais de Cabo Verde aos estabelecimentos de ensino e formação em Portugal. Portugal assume também contribuir para a formação de quadros cabo-verdianos, participar na criação e desenvolvimento de centros de ensino e formação, bem como contribuir para a criação e desenvolvimento de organismos científicos e técnicos de formação em território de Cabo Verde.

O Decreto nº 23/77 de 2 de Março diz respeito ao Acordo de Cooperação nos Domínios do Ensino e da Formação Profissional e logo no Artigo 1º podemos encontrar um excelente augúrio em relação ao desenvolvimento de Cabo Verde quando, no ponto 3, se lê: “O Estado de Cabo Verde, à medida que dispuser de condições, facultará a Portugal cooperação em termos análogos”.

No articulado deste acordo, apresenta-se o final do mês de Julho como data para a recepção, por Portugal, dos pedidos exactos de bolsas a atribuir a cidadãos cabo-verdianos. Num artigo posterior, é apresentado o dia 30 de Outubro como data-limite para a chegada dos nacionais de Cabo Verde a Portugal para dar início a mais um ano lectivo.

Também os bolseiros de Cabo Verde não poderão exercer qualquer actividade política em Portugal.

Acordos entre Portugal e Guiné-Bissau, breve revisão

Atendendo a que a Guiné tinha sido o primeiro dos novos países a assumir-se na vontade da separação de Portugal, o texto do acordo entre Estados faz eco dessa realidade. O Artigo 1º do documento apresenta os seguintes domínios de cooperação: economia, finanças, técnica, ciência, cultura, jurisprudência e diplomacia.

De acordo com os princípios firmados, o Estado Português comprometia-se a cooperar no processo de desenvolvimento científico e técnico da Guiné. Tal cooperação deveria: implicar a disponibilidade de pessoas e entidades qualificadas e meios técnicos adequados; contribuir para a formação de quadros guineenses; participar na criação e desenvolvimento de centros de ensino e formação e de organismos científicos e técnicos; facilitar o acesso dos cidadãos da Guiné-Bissau aos estabelecimentos de ensino e formação profissional em Portugal. Tais declarações de intenção constam do Artº. 3º do Decreto nº 75/76, de 27 de Janeiro que cuida do Acordo Geral de Cooperação e Amizade entre a Guiné-Bissau e Portugal.

Os acordos entre os dois Estados foram sendo revistos ao longo dos anos mas, em termos de fundo, as características da relação que era visada mantêm-se.

Acordos entre Portugal e Moçambique, breve revisão

Num artigo único, foi aprovado o Acordo Geral de Cooperação entre o Governo da República Portuguesa e o Governo da República Popular de Moçambique, em Outubro de 1975.

Deste Decreto sobressaem as afirmações de vontade de estabelecimento e desenvolvimento de laços de amizade e cooperação entre povos, “numa base de independência, igualdade, comunhão de interesse e respeito da personalidade de cada povo” (Decreto nº 692/75 de 12 de Dezembro, parágrafo de abertura, Diário da República, I Série – Nº 286, 12 de Dezembro de 1975, p. 1999) e no mesmo pode ler-se a vontade de virar a página da história comum dos povos quando se afirma a “necessidade de desenvolver (...) relações de amizade e colaboração militante na luta contra o colonialismo e o imperialismo”.

Em 1990, no Decreto nº 37/90 de 5 de Setembro, faz-se aprovar o conjunto de intenções anteriormente assumidas em Maputo, a 23 de Maio de 1985. Desse Decreto consta, em artigo único, o texto sobre o Acordo de Cooperação nos Domínios da Educação, do Ensino, da Investigação Científica e da Formação de Quadros entre os dois Estados.

Acordos entre Portugal e São Tomé e Príncipe, breve revisão

O Acordo Cultural entre as Repúblicas Portuguesa e de São Tomé e Príncipe foi assinado, numa versão primeira, em 15 de Dezembro de 1978 (Decreto nº 154/78). No Artº. 2º estabelece-se que, com base na amizade e solidariedade entre os dois povos, “Cada uma das Partes Contratantes permitirá o livre acesso aos seus estabelecimentos públicos de ensino de estudantes da outra Parte, em condições não menos favoráveis do que as usufruídas pelos seus nacionais”. Pode ainda encontrar-se uma referência de privilégio a conceder a estes estudantes: no Artº. 6º, no ponto 2, “Aos bolsiros de cada uma das Partes será dado, no território da outra, o tratamento mais favorecido, dentro do quadro da sua legislação interna e numa base de reciprocidade”. Tais condições não são especificadas.

No acordo estabelecido é referida: a importância de criação de disciplinas e cursos destinados ao estudo dos valores culturais da outra Parte (Artº 10º); a necessidade de dar a saber a verdadeira história e valores culturais da outra Parte (Artº 11º); a importância atribuída à língua e a defesa da sua utilização nos organismos internacionais (Artº 13º) bem como o reforço linguístico (Artº 14º, “A fim de manter a unidade ortográfica da língua portuguesa, as Partes Contratantes procurarão, em relação aos neologismos que não correspondam a factos ou expressões culturais próprias de cada uma delas...” manter a forma desses termos; a cooperação e intercâmbio nos domínios do desporto e da educação física (Artº 17º).

Entre estes dois Estados previa-se a constituição de uma Comissão Mista que deveria elaborar e rever periodicamente (pelo menos de dois em dois anos, conforme o texto legal) os programas de intercâmbio e cooperação a estabelecer.

Acordos entre Portugal e Timor-Leste, breve revisão

A assinatura, a 20 de Maio de 2002, do Acordo Quadro de Cooperação entre Portugal e Timor-Leste marca a estreita ligação entre estes povos.

A Resolução da Assembleia da República nº 5/2004 apresenta o referido Acordo e atesta serem princípios e objectivos da Cooperação entre as duas Partes: “O desenvolvimento económico, social e cultural, alicerçado no respeito pelos direitos e liberdades fundamentais, enunciados na Declaração Universal dos Direitos do Homem, no princípio da organização democrática da sociedade e do Estado e na busca de uma maior e mais ampla justiça social” promovendo, em simultâneo, a “consolidação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa” bem como, através da ligação estreita entre Portugal e Timor-Leste, a “aproximação entre a Europa e o Sudeste Asiático para a intensificação das suas relações.”

Apontamento sobre a CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

O processo de constituição da CPLP conta com perto de vinte anos de história. No final de 1989, aquando da realização do primeiro encontro de Chefes de Estado e de Governo dos países de Língua Portuguesa (à data, Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Príncipe), que teve lugar por convite do presidente do Brasil, José Sarney, ficou decidido constituir-se o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) como organismo que visa, desde o primeiro momento, a promoção e difusão da Língua comum aos sete países.

Em 1983, o Ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal, em visita a Cabo Verde, referira já a conveniência da constituição de um grupo de língua portuguesa de modo a tornar mais forte a voz das várias nações irmanadas pela língua.

A década de 90 acabou por ser decisiva e, em 1995, a reafirmação da vontade de criar a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa foi ponto forte da reunião dos sete Ministros dos Negócios Estrangeiros e das Relações Exteriores em Lisboa. Aí foram retomados os aspectos relativos aos acordos de cooperação e concertação inter-Estados, em termos político-diplomáticos, económicos e empresariais, bem como a cooperação com organismos não-governamentais e a entrada em funcionamento do Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP).

O dia 17 de Julho de 1996 torna-se a data que marca a decisão definitiva de

criação da CPLP. Esta Comunidade, constituída inicialmente por sete países, vê-se alargada a um oitavo membro, em 20 de Maio de 2002, aquando da conquista da independência por Timor-Leste.

A CPLP congrega oito Estados e engloba mais de 230 milhões de pessoas espalhadas por 4 Continentes (Europa – com Portugal, América do Sul – com o Brasil, África – com Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, e Ásia – com Timor-Leste).

O propósito comum desta Comunidade de Países Lusófonos assumiu-se desde logo como meio privilegiado para a promoção, projecção e consolidação dos laços de amizade entre os países de Língua Portuguesa que, juntos e em termos internacionais, podem fazer-se ouvir com maior ênfase e conseguir melhor atenção por parte de todos os outros parceiros globais, no que toca à defesa de valores e interesses que lhe são indissociáveis como sejam os valores inestimáveis da Liberdade, da Democracia ou da Paz. A CPLP assume-se como projecto político cujo fundamento se encontra na Língua Portuguesa como vínculo histórico e património comum aos oito países que dela fazem parte.

As acções concertadas da CPLP têm algumas preocupações fulcrais na sua génese. Sectores como a saúde e a educação são, nas afirmações registadas na própria Declaração Constitutiva da Comunidade, áreas a que deve prestar-se uma atenção cuidada e os esforços de cooperação não se restringem à dimensão governativa mas alargam-se a acordos com outras entidades, por exemplo organizações não-governamentais, empresas ou entidades privadas ou outros organismos internacionais dedicados ao apoio ao desenvolvimento social e económico dos países de língua oficial portuguesa.

Ao Instituto Internacional de Língua Portuguesa – com sede em Cabo Verde – cabe o papel fundamental de promover, valorizar e difundir o idioma. Espera-se ainda que este Instituto desenvolva parcerias várias de modo a conseguir lançar iniciativas internacionais de difusão e promoção da língua portuguesa.

São valores incontornáveis, da CPLP, a Paz, a Democracia, o Estado de Direito, o respeito pelos Direitos Humanos, o Desenvolvimento e a Justiça Social. Imbuída destes princípios, desde a sua constituição, a CPLP considera imperativo consolidar as realidades nacionais e plurinacionais que conferem identidade própria aos Países de Língua Portuguesa; tratando-se de “um espaço geograficamente descontínuo mas identificado pelo idioma comum” (doc. pdf. CPLP – Declaração Constitutiva, 1996: 1). importa cuidar da progressiva afirmação internacional do conjunto dos Países que constituem a Comunidade. Em suma, reforçar os laços de solidariedade e cooperação entre os oito países da Comunidade é preocupação partilhada por todos.

A Língua Portuguesa é, neste enquadramento, o vínculo histórico e patrimonial comum que resulta da convivência multissecular entre os povos dos oito países do grupo. É ainda o meio privilegiado de comunicação, criação e difusão cultural devendo, por isso, ser também o veículo de projecção internacional dos valores que congregam os indivíduos que se mantêm unidos num espírito comum. Pelo facto de se assumir a ligação entre os diferentes Estados, irmanados pelo idioma que assumem como língua oficial, o Português é o instrumento de trabalho em diferentes organizações internacionais de decisão política o que garante aos cidadãos dos oito países a possibilidade de fazerem ouvir-se e reconhecer-se com maior peso perante o mundo por serem parte de uma comunidade bem mais vasta que aquela que é constituída apenas pelos sujeitos de um único país.

A circulação dos cidadãos naturais de qualquer dos países da CPLP estima-se que seja facilitada em qualquer outro território parte da mesma Comunidade. A difusão e o enriquecimento da Língua, bem como o incremento do intercâmbio cultural, da difusão e criação intelectual e artística, estarão, à partida, mais livres de obstáculos.

A propósito do enriquecimento das formas de comunicação entre povos, a constituição da CPLP previa também a possibilidade de estabelecimento de formas de cooperação entre a Língua Portuguesa e as outras línguas nacionais no sentido da promoção do desenvolvimento da investigação e valorização de todas.

A cooperação nos domínios da educação, da formação profissional, da investigação científica e tecnológica com vista à valorização dos recursos humanos dos diversos países assumiu-se desde logo como uma das vertentes fundamentais das tarefas a garantir sob a influência da CPLP.

Na reunião de definição dos objectivos que nortearam a criação do grupo que une os oito países, os responsáveis previram vir a contribuir para o reforço da condição social da Mulher, cujo papel se considera imprescindível para o bem-estar e o desenvolvimento das sociedades. Nessa mesma primeira hora, assumiu-se que a CPLP deveria incentivar o intercâmbio de jovens tanto no domínio das actividades escolares quanto culturais e desportivas. Finalmente, e com ênfase muito especial, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa propôs-se contribuir, com as suas acções, no sentido da implementação de medidas visando a erradicação do racismo, da discriminação racial e da xenofobia.

No sentido de dar cumprimento a tais desígnios, podemos apontar o trabalho de cooperação que tem sido pedido às Universidades, e outras instituições de diferentes níveis académicos, para a promoção da escolaridade dos jovens oriundos dos Países que compõem a Comunidade Lusófona. A Universidade de Coimbra é,

ao nível da participação no processo de promoção do desenvolvimento científico e tecnológico dos vários países de língua portuguesa, uma instituição que, desde logo, se comprometeu no trabalho de formação dos estudantes que em Coimbra vêm cumprir programas de licenciatura ou pós-graduação.

Parte 2

**Teoria Crítica e Modelos de Aconselhamento
– Em busca de um caminho para englobar a diversidade**

Capítulo 3
Teoria Crítica e Alteridade
– Reflexões para uma intervenção
multicultural



Capítulo 3

Teoria Crítica e Alteridade

– Reflexões para uma intervenção multicultural

Treina-te a pensar em dois mundos ao mesmo tempo, de duas maneiras diferentes. Diz para contigo mesmo que, à noite, o adormecido observa os seus sonhos, mas uma vez acordado são os sonhos que o seguem e se metem na sua vida. Tenta modificar a tua percepção e verás o mundo com olhos mágicos. Bourre (Neves, 2004, p. 87)

3.1. Introdução

Um artigo recente de Spanierman, Poteat e Wang, no *Journal of Counseling Psychology* (2008), chama a atenção para as implicações do racismo, no trabalho de conselheiros brancos¹, e trabalha a questão das competências destes para o que denomina *Counseling multicultural*. Nesse documento, percebemos que aspectos como a empatia (aspecto central em qualquer modelo de aconselhamento), a culpa (neste caso, culpa de ser branco) e o medo (da diferença) são assumidos como determinantes no processo de aconselhamento. Neste artigo, os autores sublinham a recomendação da APA (2003), e de Sue e Sue (2003), acerca da necessidade de levar os conselheiros brancos (em preparação para a carreira) a avaliarem as suas próprias atitudes no que respeita à raça, antes de poder garantir-se que possam vir a ser eficazes numa sociedade tão dissemelhante quanto aquela em que vivemos. No caso português, estas dissemelhanças não são ainda tão evidentes mas, a julgar pelo movimento de pessoas nesta era de globalização, a preparação para a diversidade cultural será uma mais valia.

¹ A partir deste ponto do trabalho, surgem regularmente as designações “branco”, “negro”, “preto”, “negritude”, “caucasiano”, “de cor”. Quando constam, no texto, seguem a terminologia utilizada pelos autores referidos em cada situação.

Retomando a ideia de “culpa” e “medo”, estes são aspectos que exigem algum enquadramento. Assim, e antes de nos centrarmos na apresentação dos modelos de aconselhamento em que nos apoiámos para desenvolvermos este estudo, parece-nos incontornável a necessidade de partir de estudos de espectro mais alargado que os da Psicologia para enquadrar a reflexão e sustentar a discussão desta dissertação. Deste modo, neste capítulo, vamos procurar alguns fundamentos à luz da(s) Teoria(s) Crítica(s), e à luz do conceito de Alteridade.

Os trabalhos de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1990, 1977) têm sido usados na discussão acerca da desigualdade entre raças. No domínio da educação, as conjecturas de Bourdieu e Passeron (*in* Yosso, 2005) têm servido como explicação para o facto de haver uma discrepância forte entre os resultados académicos de estudantes brancos e as metas alcançadas pelos estudantes negros. De acordo com Bourdieu (1991), o capital cultural próprio diz respeito à acumulação de conhecimento cultural, competências e mais valias pessoais, adquiridas e herdadas pelos membros dos grupos sociais privilegiados (Bastos & Bastos 2005; Bourdieu, 1989; Tajfel, 1981). Nesta leitura, definir-se-á capital cultural como a língua e a educação, capital social como redes e contactos sociais, capital económico como bem estar financeiro e bens próprios. Qualquer destas formas de capital pode, nesse grupo, ser adquirida por via familiar (herança ou doação) ou obtida depois da formação escolar que garante o acesso às regalias sociais consideradas. Os grupos dominantes seriam, assim, aqueles que mais fácil e directamente estariam em condições de prosseguir e manter o estado da “distribuição” desigual da riqueza e das oportunidades pois os seus membros serão os que sabem como usar e fruir dos recursos existentes e daí que as questões de efectiva mobilidade social sejam, à partida, meramente teóricas (Bastos & Bastos, 2006; Ballard, 2002; Anderson, 2000; Toloyan, 2000 *in* Bastos & Bastos, 2006; Appadurai, 1996; Clifford, 1994; Eriksen, 1993; Alexander & Seidman, 1990; Bourdieu, 1989; Roosens, 1989; Devereux, 1980; Benedict, 1934). Apesar destas considerações terem servido para mostrar e ponderar as variadas nuances da desigualdade, acabaram por fazer perpetuar a ideia da existência de grupos culturais fortes e de grupos culturais pobres. Nesta asserção, a(s) cultura(s) branca e de classe média conforma(m) a norma e quaisquer outras expressões culturais serão sempre ponderadas tomando aquela(s) como referencial. Na verdade, o facto de “haver” uma norma cultural privilegiada permite assegurar que aqueles que lhe pertencem têm, à partida, maior probabilidade de aceder aos bens que esse grupo pode dominar, por exemplo em termos de linguagem, de saber cultural, de experiências de vida, de alternativas de ocupação de tempos livres, de actividades de enriquecimento curricular/cultural, de manipulação de tecnologias várias, entre outros. Os

membros dos grupos culturalmente diferentes (inferiores²) estarão necessariamente menos próximos dessas mais valias que a “norma” assegura. Podemos, então, questionar-nos se existirão bens ou valores especiais que as culturas ditas pobres podem oferecer como factores de enriquecimento cultural? Cremos que sim e, por isso, recorreremos aos trabalhos no âmbito da Teoria Crítica sobre Raça (TCR) para apoiar essa discussão.

3.2. Teoria Crítica sobre Raça – discutindo o Outro

Os fundamentos da Teoria Crítica (TC) radicam na Escola de Frankfurt ou nos chamados “filhos de Heidegger” (Wolin, 2003), como Habermas a partir dos anos 60 do século XX. Mas um maior fundamento far-nos-á remontar à filosofia crítica de Kant e ao idealismo de Hegel pela afirmação do direito absoluto a ter direitos. A estes nomes seguiram-se T. Adorno, E. Fromm ou H. Marcuse³, já que qualquer destes autores dedicou muito do seu trabalho à crítica social com o propósito de analisar, compreender e interpretar o real. Esta *crítica* significa reflexão filosófica no limite das certezas até então estabelecidas e o seu método assenta nos princípios da dialéctica mas vai mais além: assume que só pode ser verdadeiramente *crítica* se capaz de aplicar-se à própria reflexão produzida. O seu método admitia como necessária e imprescindível a possibilidade de revisão absoluta das próprias conclusões. Na *XI Tese contra Feuerbach*, Marx declara que os filósofos têm apenas *interpretado* o mundo de maneiras diferentes; a questão, porém, é *transformá-lo*. O autor tem razão uma vez que, na realidade, o que é necessário não é apenas interpretar o mundo, mas sim mudá-lo, ou seja, a teoria só faz sentido se tiver como razão última a sustentação de uma prática que se deseja informada, podendo esta perceber-se como capaz de re-informar a própria reflexão que a gerou.

Nos anos 50 (do século passado), Adorno e colaboradores apresentavam o que denominaram por *Authoritarian Personality*. De acordo com os autores, os preconceitos e a agressão voltadas contra alguns grupos sociais seriam o resultado de mecanismos de defesa desencadeados de modo a proteger o *self* contra sentimentos ou tendências que convinha manter fora do alcance da consciência: sentimentos não aceitáveis de agressão, por exemplo, contra algumas figuras de poder (os pais, os líderes de um grupo, etc.) seriam redireccionados para outros alvos (imigrantes, minorias étnicas, nativos, por exemplo). A ser assim, a análise e o “tratamento” do

² Atevemo-nos a propor esta designação por ser essa a aceção dos autores: as culturas das minorias são culturas “diferentes” e, consequentemente, inferiores (em relevância, exposição, conhecimento e partilha colectiva, por exemplo).

³ Que realizou uma leitura do Marxismo existencialista, na perspectiva de Wolin, 2003.

racismo e do preconceito reportar-se-iam ao indivíduo e a resposta encontrar-se-ia na psicoterapia. Nos anos 60 e 70, pelo contrário, foram sublinhados os aspectos sociais no estudo do preconceito e do racismo. A *Social Identity Theory*, de Tajfel (1978, 1981, 1982), por exemplo, é uma das fontes de informação das chamadas teorias intergrupos que neste trabalho também interessa reter.

A TC pretende melhorar a compreensão das condições sociais, da forma como evoluem, como são transformadas, como se entrecruzam, de qual a intervenção legal na própria transformação das condições sociais e de como se mantêm válidas tais condições. Este desígnio da TC só é alcançável através de uma multiplicidade de intervenções e perspectivas: a partir da economia, da história, da filosofia, da política, da psicologia e da sociologia. O objectivo supremo da TC será transformar a presente organização social numa sociedade justa e racional, onde os valores sejam conciliáveis com a dignidade humana.

São tarefas caras à TC aspectos como: a criação de condições de equilíbrio entre a autonomia pessoal e a solidariedade para com os outros; a promoção de condições de combate a todas as formas de dominação e nacionalismos exacerbados; a perseverança contra quaisquer formas de discriminação de sexo, orientação sexual, raça ou crença religiosa; a promoção do valor da solidariedade e dos valores morais universais; a promoção de condições de educação de modo a estimular o pensamento autónomo e crítico acerca de todos os condicionantes da vida. De acordo com Marcuse (1898–1979), a TC sobre qualquer sociedade estará sempre confrontada com a objectividade histórica possível e as alternativas idealizáveis à sua época o que, de todo modo, implicará sempre dois juízos fundamentais: o primeiro, que postula que a vida humana merece ser vivida e o segundo, que lembra que, numa dada sociedade, há possibilidades específicas para a promoção da vida humana, sendo essa sociedade detentora das formas e dos meios para a realização dessa melhoria.

Não são só os autores clássicos que têm marcado os trabalhos da Teoria Crítica na Europa. A propósito das questões de raça, autores como Gillborn (2008), por exemplo, têm contribuído fortemente para a reorganização dos trabalhos e das práticas em ciências sociais e humanas, mais concretamente na educação. Gillborn chama a atenção para o facto das questões de raça serem tantas vezes subalternizadas, como se não fizessem sentido referências a este tema por esta ser considerada uma *não-questão*, isto é, como se as formas de desigualdade devidas à raça não se colocassem. Os seus trabalhos apontam para o facto de diversas matizes de racismo influírem fortemente no processo de ensino/aprendizagem⁴. No seu livro de 2008

⁴ A vitimização branca, por exemplo, é um dos temas importantes dos trabalhos de David Gillborn o que, de algum modo, poderia complementar o trabalho desenvolvido por nós, nesta

(*Racism and education: Coincidence or conspiracy?*), o autor mostra como as desigualdades impostas pela raça são moldadas e legitimadas através dos sistemas de ensino: refere-se, concretamente, aos diversos privilégios das pessoas brancas nos sistemas de avaliação ou à manutenção de crenças acerca da inteligência e competências associadas à cor da pele ou à etnia. Esta obra é apresentada como o maior estudo no Reino Unido fazendo uso da TCR e a conclusão indica que a educação (enquanto sistema) não está desenhada com vista ao fim das desigualdades de raça mas sim como meio privilegiado para a manutenção de um desequilíbrio sustentável entre as raças⁵. Também, a este propósito, Nieto (2003, p. 202) afirma: “We could conceivably begin the journey for racial understanding in the areas of housing or health care or justice; these are all places where people in our society are racialized and based on that racialization, disenfranchised and disempowered.”

Gillborn assume a TCR como um tipo de trabalho bastante diferente do tradicional activismo social pelos direitos humanos e refere que, actualmente, a equidade só é garantida quando a população branca percebe poder lucrar com a melhoria das condições da população negra. Esta convicção é baseada nos trabalhos de Derrick Bell, o pai da TCR. A publicação organizada por Gloria Ladson-Billings e David Gillborn (2004/2009, p. 1) abre a introdução com uma ideia e um parágrafo que, por nos parecer tão semelhante ao que poderia ser dito sobre o caso Portugal e suas ex-Colónias, passamos a transcrever:

“... two countries divided by a common language.

This quotation, usually attributed to George Bernard Shaw (1856 – 1950), captures something of the strange relationship between Britain and the United States of America; at once apparently very similar, but at the same time with important differences historically, economically, socially, and culturally. The two nations are, of course, linked by both historical and contemporary political alliances. As the driving forces behind the trans-Atlantic slave trade, Britain and the United States share a past and present forged in racial domination (Gilroy, 1993).”

No caso de Portugal, e de cada um dos países de expressão portuguesa, a relação é ainda mais desigual, em termos de força ou de poder: a Portugal coube o papel de dominador e aos outros países o estigma da escravatura ou da dominação. Essa história, na realidade, é recente – aos olhos e na memória dos portugueses é que, aparentemente, as marcas da dominação foram esquecidas ou, pelo menos, profunda-

investigação.

⁵ A este propósito devem consultar-se também os trabalhos de Yosso, 2005; Ladson-Billings, 2005 e Delgado Bernal, 1998/2002

mente silenciadas (Cabecinhas, 2002; Cunha & Cabecinhas, 2006). Referindo-se à importância das memórias e do passado, Licata, Klein e Gély (2007, p. 567) afirmam que “ce poids du passé se fait également sentir puisqu’il implique l’identité collective” e explicam, a partir de Tajfel, que a identidade social é “cette partie du soi qui découle de l’appartenance à un groupe” (*op. cit.*, p. 568). Abordam o sentido narrativo que o papel da memória confere à identidade e lembram que a identidade de um grupo pode definir-se em diferentes níveis de inclusão. Como se verificará, aquando da apresentação de resultados, as questões de identidade são claramente distintas entre estudantes de diferentes países de expressão oficial portuguesa.

Os trabalhos na linha da TCR, em Portugal, não são vastos e, por isso também, vamos apoiar-nos nas abordagens desenvolvidas em países onde esse percurso já tem história.

Se nos reportarmos aos EUA, percebemos que se enfatiza a natureza cultural que enforma o conceito de raça e que se tem em conta as implicações legais que tal constructo comporta (*e.g.*, oposição expressa a todas as formas de subordinação e/ou discriminação sustentadas precisamente pela questão da raça).

São disso exemplo os estudos sobre os seguintes temas: a crítica ao liberalismo; as Histórias e contra histórias de versões de realidade e contra versões da mesma realidade; as interpretações e revisionismo histórico (especialmente no que refere aos direitos civis, lei e progresso nos EUA); as aplicações das abordagens das ciências sociais às questões de raça, o racismo e problemas legais e sociais; as interpenetrações dos estudos de raça, sexo e classe social; os trabalhos existencialistas; os movimentos nacionalistas, os separatistas, os movimentos de incentivo a insurreições; os movimentos do poder negro – *black power movement*; o criticismo e o auto-criticismo.

As movimentações sociais estruturaram-se inicialmente na busca da autonomia cultural, do orgulho da raça e da igualdade de cidadania. Estas movimentações contavam com o sustento intelectual de DuBois (*in* Joseph, 2008) e foram fundamentais para reenquadrar o papel da mulher negra no desenvolvimento da identidade de toda a população afro-americana nos EUA (de acordo com o ensaio *Black Women and Black Power*, de R. Williams, 2008, salientado por Joseph, 2008). De acordo com Helmes, 1990 (*in* Closson & Henry, 2008), as atitudes e comportamentos, como características pessoais que influenciam as interações de cada sujeito, em cada circunstância ou meio, são reflexo da própria identidade racial. Contudo, e de acordo com Nieto (*in* Greene & Abt-Perkins Eds., 2003), o racismo evoluiu de modo a manter um poder invisível na sociedade.

Na sua génese, a TCR emergiu de entre os trabalhos ou estudos críticos no âmbito da lei⁶. Tratou-se de um tipo de investigação que discutia se os juízos legais não seriam mais assentes nos interesses dos poderes estabelecidos do que em aspectos de princípio e de valores morais elevados. As interpretações acerca dos assuntos abordados neste domínio seriam, fundamentalmente, enraizadas em jogos de interpretação de interesses que teriam como referencial as forças de poder estabelecidas.

A TCR partilha abordagens com os Estudos Legais, as Teorias Críticas, os Estudos Feministas e as Teorias Pós-coloniais. Contudo, tem sido na Sociologia e nas Ciências da Educação que mais se tem feito uso dos trabalhos até agora desenvolvidos acerca da raça. Mas mesmo esta perspectiva foi apenas afluída a partir dos anos 90 do século transacto. Numa resenha brevíssima, dos trabalhos que têm importância para esta dissertação, referiremos as conclusões do primeiro professor, negro, de Direito, da Escola de Harvard, Derrick Bell (*in* Gilmore, 2005) que, em 1991, considerava que as pessoas de raça negra nunca alcançariam verdadeira igualdade de oportunidades nos Estados Unidos e que o racismo era algo que teria “vindo para ficar”. Esta conclusão, segundo tal professor, dever-se-ia a uma razão clara: quem de direito (e este “quem” é, se não exclusivamente, pelo menos maioritariamente, formado por pessoas de raça branca) resolvia sempre optar por recompensar o “poder” e o “ter”, mais que os princípios da justiça. Por outro lado, as questões do estatuto social, adquirido historicamente, acabam por ser também um factor que justifica a manutenção do *status quo* das nossas organizações sociais ocidentais (europeias e norte-americanas). Esta conclusão confirma a visão de DuBois (*in* Yosso, 2005), do início do século XX, segundo a qual o racismo continuaria a ser um dos grandes problemas sociais dos EUA. Também Nieto (*in* Green & Abt-Perkins, 2003) é peremptória ao escrever que o racismo e os privilégios historicamente adquiridos e sustentados não desaparecerão do dia para a noite.

Na continuidade dos trabalhos de Bell, Matsuda, Lawrence III, Delgado e Crenshaw (1993) referem, como uma evidência, o facto das pessoas de raça negra terem tido que fazer-se ouvir no quadro de uma configuração social desenhada e mantida por brancos. Esta hegemonia branca sustenta e é sustentada por diversos matizes de racismo – explícito ou oculto e, de todo modo, indelével. Estes autores consideram que, de modo a fazer-se ouvir a voz discordante desse poder instalado, é imprescindível atentar-se à narrativa de cada sujeito, produzida pelo próprio e compreendida à luz dos seus referenciais específicos. Crenshaw (*in* Bell, Matsuda, Lawrence III, Delgado & Crenshaw, 1993) assume a necessidade de perspectivar a

⁶ Precisamente a área de influência de Derrick Bell: o primeiro professor negro da *Harvard Law School*.

igualdade como um processo que urge cumprir nas sociedades em que nos movemos e preconiza o estabelecimento de leis não discriminatórias como meio fundamental para a renovação das condições de igualdade.

A supremacia branca, contrariamente ao que podíamos esperar do desenvolvimento moral da humanidade, está, um pouco por todo o mundo, a ressurgir e os estudos têm vindo a ocupar-se deste tema questionando o que pode ser feito no sentido de neutralizar estas pseudo garantias de primado racial. As perspectivas acerca das diferenças de raça estão a ser debatidas, tanto mais que diversos cientistas têm vindo a argumentar que a “variável” raça não deve sequer ser considerada como categoria científica uma vez que as diferenças genéticas entre as raças são insignificantes quando comparadas com as diferenças entre sujeitos dentro do mesmo grupo; contudo, as considerações de branco e não-branco persistem em muitos trabalhos ainda nos nossos dias. Autores como Delgado e Stefancic (2001) referem vários outros trabalhos e preconceitos sobre raça que demoram a desaparecer uma vez que sustentam padrões de poder e prestígio culturalmente aceites e prosseguidos. Na Europa podemos reportar-nos à teoria Marxista, às revisões de Habermas, aos trabalhos de Fromm ou Marcuse. Neste trabalho, que congrega diversas abordagens, os investigadores e todos os indivíduos são desafiados a pôr em causa e a reflectir sobre que bases assentam as suas concepções implícitas acerca da raça.

As questões suscitadas pela TCR têm sido especialmente abordadas nas áreas da Antropologia, Sociologia, História, Filosofia e Política. Estas questões, no domínio da Psicologia, não têm tido grande impacto mas um trabalho que pretende re-pensar o aconselhamento com uma população distinta da nacional, ou diversa do grupo maioritário da população, deve reflectir até que ponto as “certezas” da ciência e as acções balizadas por essas “certezas” abrangem (ou não) o grupo que se pretende compreender. Nesse sentido, o recurso à TCR para a reflexão pareceu-nos imprescindível.

A preocupação com a necessidade de trabalhar no sentido da garantia da justiça social é uma constante na TCR que pretende compreender a experiência individual a partir das histórias que cada um conta, da história da família, de biografias, de parábolas, de contos, de testemunhos, de crónicas e de narrativas (Bell, 1987, 1992, 1996; Carrasco, 1996; Delgado, 1989, 1993, 1995a,b, 1996; Delgado Bernal & Villalpando, 2002; Espinoza, 1990; Olivas, 1990; Montoya, 1994; Solórzano & Delgado Bernal, 2001; Solórzano & Yosso, 2000, 2001, 2002a; Villalpando, 2003; Yosso, 2005). No que respeita à educação podemos, por exemplo, retomar Solórzano (1997) e atender aos cinco domínios por si apontados: (1) a ligação concêntrica de raça e racismo com outras formas de subordinação; (2) o desafio da/à

ideologia dominante; (3) o comprometimento com a justiça social; (4) a centralidade do conhecimento empírico/ experienciado; e (5) a perspectiva transdisciplinar. Ainda que nenhum destes aspectos seja uma absoluta novidade, ou tão pouco exclusivos dos temas multiculturais que nos ocupam, esta combinação é charneira no trabalho e na abordagem que nos conduziu em todo o processo. O potencial emancipador da educação é basilar na obra de Paulo Freire, ainda que abarcando uma problemática bem mais ampla que as questões ráticas (as suas preocupações alargavam-se, como sabemos, a toda e qualquer condição de opressão). Na linha de pensamento deste autor, facilmente observamos a natureza contraditória da educação e das estruturas educativas. Detendo o poder de promover a emancipação de cada um, a escolatem, no entanto, vindo a marginalizar e a oprimir os elementos de grupos sociais minoritários. Como afirma Huygens (1997/2009), o racismo e a supremacia cultural são ideologias bem vivas nas sociedades ocidentais (Billig, Condor, Edwards, Gane, Middleton, & Radley, 1989, *in* Fox, Prilleltensky & Austin, 2009), ainda que vivenciados de modo implícito e, portanto, pouco ponderado ou assumido conscientemente. Para Gramsci (1971, *in* Huygens, 2009, p. 274) todos, sem excepção, seremos responsáveis pela manutenção e/ou transformação cultural e social para que a TCR apela.

Carter (2008) verificou que uma forte identidade racial e níveis elevados de desenvolvimento pessoal são importantes para garantir comportamentos adaptativos em ambientes racialmente desafiantes. As suas conclusões apontam para a mais valia da criação de condições de pensamento crítico acerca da realidade e das instituições. Deste modo permitir-se-á que estudantes negros, a estudar em ambientes predominantemente brancos, desenvolvam estratégias de superação e de comportamentos ajustados a cada desafio.

Os críticos poderão argumentar que existem numerosos casos de indivíduos que rejeitam as suas próprias raízes culturais e familiares e aprendem a lidar com as regras e os valores mantidos pela classe dominante. Nestes casos, de assimilação (Berry, 2005; Carter, 2008; Gibson, 1988, *in* Carter, 2008), os sujeitos podem mesmo tornar-se alheados de qualquer reflexão ou vivências de raça. Contudo, estima-se que o modo como cada um crê e experimenta a vida, e se projecta enquanto indivíduo, é dependente dos valores próprios do seu grupo de origem. A construção da identidade é também resultado das experiências tidas no meio de origem e, no caso dos estudantes negros, esse meio é distinto do meio hegemónico branco, das instituições de ensino onde venham a estudar. Nesse sentido, autores como Perry (2003, *in* Carter, 2008, p. 494) afirmam que as escolas deviam criar a sua própria cultura de sucesso, no sentido de incluir qualquer indivíduo, apesar da sua origem

racial ou étnica. A justificação desta necessidade é clara à luz da TCR: o ímpeto para o desenvolvimento pessoal e auto-superação são traços humanos independentes de qualquer questão de raça. Partir desta verdade seria um passo importante para a eliminação das crenças sobre a menoridade negra.

No sentido da prossecução do real bem estar cultural e comunitário, será importante atender às diferentes contribuições, individuais e dos grupos. Para tal, a Teoria Crítica de Raça alia o saber e a investigação com propostas pedagógicas e, em última análise, promove a discussão académica ligada à(s) comunidade(s). A teoria reconhece-o e a nossa experiência assim o confirma: as vítimas das mais diversas formas de racismo raramente vêem escutadas as suas vozes. É intuito da Teoria Crítica dar visibilidade a tais factos e favorecer o alcance de formas de poder àqueles e àqueles que, a seu modo, experienciaram diferentes modalidades de subjugação. Dando espaço e tempo para que cada sujeito se reconte, ao narrar a sua história, estamos a promover estratégias de defesa e superação pessoal que, de outro modo, dificilmente se alcançariam. Da mesma forma, podem identificar-se, analisar e desafiar-se impressões ou distorções cognitivas e feridas psicológicas dos próprios indivíduos vitimados pelas formas explícitas ou ocultas de opressão (García & Guerra, 2004, *in* Yosso, 2005; Duran, Firehammer & Gonzalez, 2008; Crenshaw, Gotanda, Peller & Thomas, 1993). Contudo, a utilização da TCR deve ser cautelosa, especialmente no meio educativo, como recomenda Ladson-Billings (1998), quando lembra que devem conhecer-se bem os meandros legais das relações entre os indivíduos, antes de se introduzirem movimentos ou manifestações, em nome de uma renovação pensada de acordo com as possibilidades de crítica e reconstrução preconizadas pela própria TCR.

3.3. A Alteridade como riqueza

A preocupação com o modo de vida e de desenvolvimento dos estudantes universitários tem vindo a aumentar à medida que os estudos mostram que estes indivíduos se deparam, cada vez mais, com questões várias⁷ que põem à prova a sua própria identidade. Os estudantes oriundos dos países de Língua Portuguesa e que chegam à Universidade de Coimbra, estão, provavelmente, e de acordo com o já referido anteriormente, mais vulneráveis do que aqueles que vêm estudar nessa Universidade mas que sempre viveram no país ou na Europa. Afinal, a língua, que se assume como característica unificadora de todos os seus falantes é, na realidade, apenas um factor oficial de ligação e não a característica principal de iden-

⁷ Questões ligadas, por exemplo, às memórias colectivas, à identidade social, às representações sociais sobre a vida na academia ou sobre a vida fora do país de origem, por exemplo.

tidade cultural. Nos Estados Unidos, por exemplo, como já referimos antes, existem Centros de Cultura Negra (BCC's – *Black Culture Centers*) que, tendo surgido durante a década de sessenta do século passado, são ainda percebidos como espaços de acolhimento e de segurança para os estudantes de cor que frequentam estabelecimentos de ensino predominantemente escolhidos por sujeitos brancos. Em Portugal, talvez devido aos traumas ainda latentes na população nacional e aos tabus que se seguiram ao fim do período colonial, a simples expressão “estudantes negros” (que pode ser utilizada em diversas circunstâncias, tanto institucionais como em momentos do dia a dia) pode conduzir a interpretações pouco claras e a mal entendidos que resultam em entraves óbvios ao bem estar e à fluidez da vida estudantil daqueles que vêm (de África, especialmente) estudar nas Universidades portuguesas. A ideia de uma cultura única, de uma homogeneidade identitária, a igualdade de língua como garante das mesmas formas de ler, estar e ser com os outros, mascara as diferenças sentidas e impede a apreciação e confronto de tais diferenças com vista à sua superação ou, melhor, com vista à sua compreensão e integração harmoniosa. A Cultura de cada país, de cada um dos membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, deve ser tida em conta e não subjugada à suposta superioridade cultural do único país europeu dessa mesma comunidade. Mesmo porque importa perceber que a cultura se tornou num “conceito estratégico central para a definição de identidades e de alteridades no mundo contemporâneo, um recurso para a afirmação da diferença e da exigência do seu reconhecimento (Spivak, 1999) e um campo de lutas e contradições” (Santos, 2004, p. 21). Se, atendendo às idiosincrasias culturais, pensarmos um modelo de aconselhamento que tenha como raiz um pensamento assente nestas mesmas diferenças, teremos de assumir que a ideia de multiculturalismo é perpassada, em simultâneo, por duas ideias de força, uma de *descrição* e outra de *projecto* (Stam, *in* Santos, 2004).

A Cultura tem de ser vivida como um conjunto de culturas em interpenetração. As diferenças têm de se assumir como mais valias, a miscelânea como o caminho a tomar em ordem a uma riqueza cultural almejada. Leite (2005) refere o “bilinguismo cultural”, e explica-o como estratégia educativa, no sentido de que cada indivíduo adquire conhecimento aprofundado da sua cultura mas também de outras culturas criando, por isso, condições para o desenvolvimento de atitudes de alteridade e respeito pelo Outro diferente de mim⁸. Ou, o que importa reter, fazendo uso das palavras de Jodelet (1998, p. 50-51), “O mesmo ‘ego’ e o outro ‘alter’ só po-

⁸ Se recordarmos o que foi referido na primeira parte desta dissertação, estas palavras estão precisamente em sintonia com o preconizado nos acordos de cooperação entre os Estados aqui abordados.

dem se opor no quadro de um 'nós'. O outro como 'não eu', 'não nós', deve ser afastado ou tornar-se estranho pelas características opostas àquelas que exprimem o que é próprio da identidade. O trabalho de elaboração da diferença é orientado para o interior do grupo em termos de protecção; para o exterior, em termos de tipificação desvalorizante e estereotipada do diferente." Dez anos antes, Moscovici (1988) escrevia que o grande objectivo dos estudos sobre as representações sociais seria compreender "what people do in real life and in significant situations" (p. 239) e, para alcançar sucesso nesta meta, importa acreditar na criatividade dos investigadores que assumem a diferença e o diverso como seu campo de investigação.

Já Paulo Freire (1978) havia referido a possibilidade de melhor compreendermos as interações e as culturas se assumíssemos estas últimas como permanentemente incompletas, como tudo que é inerente ao humano. Também Sousa-Santos (2004) afirma a necessidade de compreender a incompletude cultural como única forma de concepção multicultural dos direitos humanos: "a cultura ou o multiculturalismo podem ser recursos estratégicos para políticas emancipatórias, de exigência do reconhecimento da diferença e de afirmação do imperativo do diálogo" (Sousa-Santos & Nunes, 2004, p. 46), pois "todas as culturas devem perceber as limitações das suas próprias perspectivas, na igualdade fundamental de todos os povos em termos de estatuto, inteligência e direitos, na descolonização das representações e das relações de poder desiguais entre povos e entre culturas" (Shohat & Stam, 1994; Santos, 2004 *in* Santos & Nunes, 2004, p. 32). Mas, como escreve Ghai "As culturas deveriam ser reconhecidas de forma a construir pontes e a aumentar o entendimento e apreciação mútuos das culturas; precisamos mais de iniciativas interculturais do que de iniciativas multiculturais. Em vez de uma multiplicidade de leis, deveríamos trabalhar juntos para uma genuína integração das leis, decidindo em conjunto o que é valioso em cada cultura" (*op. cit.*, p. 470). Regressando a Moscovici (1981), o autor lembra a discussão profícua sobre a relação entre linguagem e representação e sobre a forma como a produção de conhecimentos plurais reforça a identidade dos grupos, influencia as suas práticas e reconstitui o seu pensamento. Por outro lado, se citarmos Derrida, quando, em 1967, surge com a publicação portuguesa de *A Estrutura, o signo e o jogo no discurso das ciências humanas* e, em 1968, apresenta a conferência *La Différance*, percebemos que as questões da linguagem, da interpretação e da significação são culturalmente perpassadas. Cada um é único e a sua singularidade impele-o e move-o no sentido de compreender-se a si e aos outros, de aceitar-se a si e ao Outro. Mais tarde, Derrida viria a referir que, embora todo o humano seja atraído a estar e ser com O Outro, essa abertura incondicional ao Outro é mera utopia, é um "estar para vir" que não se alcança agora mas que deve al-

mejar-se a seguir. Tal como a justiça absoluta, que se assume como impossibilidade vivencial mas que, apesar disso, se procura, se tem em vista, se deve ter como orientação ou guia de toda a forma de relação.

Antes ainda de Derrida (1930-2004), podemos encontrar as raízes de reflexões paralelas em Heidegger (1889-1976). Na sua obra *O Ser e o Tempo* (*Sein und Zeit*, 1927) coloca a questão do ser para encontrar novas formas tanto de pensamento como da existência. O autor pretende, nessa obra, continuar a grande tradição filosófica ocidental e, tal como os gregos, coloca a questão do ser, declarando que não possuímos resposta para a questão do sentido do ser, admitindo, inclusive, que o ser humano perdeu a sensibilidade para se interrogar sobre o que é o ser. Para Heidegger, o homem é, então, o *aí-do-ser*, o lugar em que o ser se manifesta a si mesmo, *ser-aí* (*Dasein*). O ser, que é pressuposto de todos os entes, vai privilegiar o homem como seu “pastor” porque é dotado de linguagem. O homem autêntico é, para Heidegger, aquele que aceita o risco de pensar a sua situação em relação ao ser no mundo e aos outros, num re-perguntar constante e novo, tal como outrora fizera o moderno Descartes, pensador do *cogito* em constante busca dum horizonte renovado, tradução de uma capacidade pensante única, marca da nossa (do humano) singularidade irrepetível.

Conceitos e preocupações de certo modo semelhantes, encontram-se também na obra de Emmanuel Levinas (1906–1995), cuja temática central é uma meditação sobre a presença (o rosto) do outro. Fora desta presença não há qualquer significação⁹. Enquanto Descartes propunha o *eu* como ponto de partida, Levinas propõe o *outro*, cujo rosto brilha no rasto infinito e perante o qual somos responsáveis, indo a nossa responsabilidade até à responsabilidade que o outro possa ter por nós¹⁰.

Como iremos referir nesta dissertação, também em autores como Husserl (2008) (a intencionalidade intersubjectiva), Vygotsky (2007) (a plasticidade do humano face à cultura, a linguagem e os símbolos que, produzidos socialmente, comportam uma dimensão colectiva mas também pessoal) ou Ricoeur (*in* Henriques, 2006) (a reciprocidade do reconhecimento) constituem referências que fundaram o trabalho desenvolvido a propósito das questões que nos lançaram nesta investigação.

3.4. Reflexões para uma intervenção multicultural

Importa-nos ter atenção à emergência de um novo tipo de humano e um novo

⁹ Num debate com Heidegger, que ficou célebre, Levinas critica o autor censurando-o por ter uma relação abstracta com o ser. O fundamental, diria Levinas, é o **outro** e não o ser em abstracto.

¹⁰ A terminologia usada por Levinas é de matriz bíblica e ética, facto a que não será alheia a origem judaica do autor (Logos, Enciclopédia Luso Brasileira de Filosofia, 2005, Vol 3).

tipo de cultura (Fromm, 1970; Marcuse, 1964; Castells 1996/2001). David Ingleby na introdução à segunda edição da obra de Erich Fromm, *The Sane Society* (1956, 1991) lembra que, ainda que as questões colocadas por Fromm fiquem aquém dos tópicos propostos pelas reflexões pós-modernas, as temáticas ambientais, os movimentos contra a guerra ou os movimentos feministas, as suas reflexões são admiráveis e mantêm forte actualidade. De acordo com Fromm, a falência dos regimes (desde as ideologias comunistas, à hegemonia ocidental capitalista) especialmente no que diz respeito aos grandes valores sustentados sobre o que seria uma humanidade digna, está na base da sua reflexão. Para Fromm, um valor incontornável, nos princípios humanistas que assume, será o do cidadão-integral que, assumindo a luta contra forças nacionalistas sobre os aspectos da identidade e de autonomia, é capaz de se ocupar da reflexão acerca do que preocupa ou diz respeito à espécie humana como um todo. Contudo, deve ressaltar-se o facto de, em certa medida, Fromm ter uma perspectiva algo sobranceira acerca da validade e importância da cultura. De todo modo, o que deste autor nos interessa fazer sobressair é o facto de reconhecer que se não compreendermos a cultura e a 'mentalidade' do outro, as suas acções parecer-nos-ão sem sentido ou sem significado/importância.

Filosoficamente, Fromm (1956, 1970, 1991) interessa-nos, nesta dissertação, especialmente por causa da perspectiva humanista que lhe reconhecemos: perspectiva o Homem como ser capaz de razão e imaginação, consciente da sua solidão e da sua singularidade, do seu não-poder e ignorância, do acaso do seu nascimento e da sua morte. Assim sendo, o humano tem de encontrar ligações constantes com o outro, seu semelhante, relações imprescindíveis e distintas das formas primárias de relação, também denominadas 'instinto'. Contudo, o humano estaria condenado a reconhecer os seus estados de solidão e singularidade como prisões que teria de, permanentemente, contrariar, de modo a garantir a própria sanidade. Em nome desta sanidade estará a necessidade de relação com o outro, a necessidade de transcendência e comunhão com alguém ou alguém para lá de si. Fromm apoia-se em Descartes quando interroga a identidade, o ser e a sanidade: ninguém poderá manter-se são, sóbrio, inteiro, se não tiver claro o sentido do "eu" e esta necessidade essencial é tão forte quanto ilusória. Nas palavras do autor:

"Since I cannot remain sane without the sense of 'I', I am driven to do almost anything to acquire this sense. Behind the intense passion for status and conformity is this very need, and it is sometimes even stronger than the need for physical survival. What could be more obvious than the fact that people are willing to risk their lives, to give up their love, to surrender their freedom, to sacrifice their own thoughts, for the sake of being one of the herd, of con-

forming, and thus of acquiring a sense of identity, even though it is an illusory one” (op cit., p. 61).

De modo a manter a sanidade, o humano tem de acontecer numa sociedade onde se garanta a educação de todos, dos adultos especialmente. Perspectiva-se essa ideia de educação muito para além da “simples” escolarização (no sentido de *e-ducere*, de trazer para fora aquilo que é profundamente humano) e assume-se a característica fundamental da permanente insatisfação humana. Porém, na obra de 1942, *The Fear of Freedom*, Fromm refere a tendência que as nossas culturas têm para promover o conformismo, a supressão de sentimentos e expressões espontâneas e a subsequente dificuldade do desenvolvimento de uma individualidade genuína. Incontornavelmente, os modelos educativos das sociedades ocidentais tendem a suprimir a espontaneidade pela imposição de sentimentos, pensamentos e desejos. Nestes contextos sociais, afirma o autor, aspectos humanos inatos, como a sexualidade ou a vivência da “tragédia”, tendem a ser substituídos por modalidades de reacção ou comportamento “aceitáveis” (op cit., p. 211). Nesta dissertação, esta referência pode assumir-se, de algum modo, como central: pela diferença com que os sujeitos portugueses e os indivíduos timorenses, brasileiros e africanos cresceram, vivem e reflectem tais aspectos.

Em *The Anatomy of Human Destructiveness* de 1973, Fromm escreve um epílogo a que chamou *Sobre a Ambiguidade da Esperança* e onde afirma a convicção que o sujeito humano tem a capacidade de se desembaraçar da “teia fatal de circunstâncias que ele próprio criou.” Postulando que mudanças fundamentais são necessárias no que respeita a valores, finalidades e sentido que se atribui à vida, bem como na própria conduta individual. Esta perspectiva assenta na certeza da urgência da acção consciente e realista de cada um. Assenta na necessidade de um pensamento crítico, associado a um profundo apego à própria vida. Bertrand Russell (s.d.), em *A Conquista da Felicidade*, afirma que o homem se encontra dividido em relação a si próprio e que, na tentativa de fugir de si mesmo, procura tudo aquilo que o afaste da necessidade de pensar. Mas, nessa mesma obra, o autor apresenta a solução para tal dilema e discute formas de cada um encontrar em si mesmo o caminho para aquilo que será a *sua* expressão de felicidade: o encontro de sentido e de razão em si mesmo.

A partir da busca da felicidade, ou a propósito do sentido da vida, importa referir também os trabalhos de Marcuse. Na obra¹¹ *One-Dimensional Man*, de 1964, escreve que são princípios incontornáveis aspectos como o facto de a vida merecer ser vivida ou, na pior das hipóteses, serem incontornáveis os processos humanos que procuram tornar a vida humana digna de viver. Este facto, o ser a vida digna de vi-

¹¹ Trabalho onde o autor explica a Teoria Crítica.

ver, é tomado como um *a priori* da Teoria Crítica e a sua rejeição como a rejeição da própria Teoria.

Tal como Fromm, também Marcuse endereça críticas a Freud pois, contrariamente à perspectiva de Freud, que consideram fria, dura e destrutiva em qualquer dos aspectos considerados (desde a doença à cura passando pelo tratamento), eles assumem a importância das relações interpessoais como fundamentais à própria existência e ao ser humano. Marcuse (em *Eros and Civilization* de 1955, por exemplo) refere a personalidade como totalidade, enfatiza as potencialidades do humano e a sua permanente relação com o mundo como dinâmicas e, contrariamente à perspectiva de Freud, afirma que a sociedade não é tomada como meio privilegiado de controle de instintos; pelo contrário, vê a sociedade como um campo ou uma rede de experiências interpessoais, que está em constante desenvolvimento e mudança. Em suma, um indivíduo só pode afirmar-se como ser humano na permanente interação com os seus semelhantes. Por outro lado, a sociedade é vista como capaz de criar novas necessidades aos indivíduos, necessidades que tanto podem conduzi-los a vidas construtivas como a vidas destrutivas, conforme se desenvolvam em nome da justiça, da equidade e da cooperação ou, pelo contrário, no sentido da competitividade desumana ou da exploração do homem pelo homem, respectivamente.

A ideia de que a identidade seria algo adquirido naturalmente ou que se produziria simplesmente por actos de vontade própria conduz à convicção de que uma pessoa teria uma única, singular, integral, harmoniosa e não problemática forma de ser e estar. Do mesmo modo, a identidade colectiva, de pertença, assentaria numa certa essência ou conjunto de características partilhadas por todos os membros de uma dada comunidade e não pelos de outra. Estas noções, quando dizendo respeito à raça são produtoras de um “essencialismo” de raça, rígido, que deve ser questionado, como afirma Dyson (*in* Calhoun, 1994/1998, pp. 13-14). Esta reflexão, trazida à realidade portuguesa e ao caso dos estudantes da cooperação, permite sustentar a impressão que será importante rever as formas e os modos como os estudantes africanos, brasileiros e timorenses vivem a experiência de procura e de emprego em Coimbra: estão longe do grupo com quem partilham formas de identidade colectiva (o seu país de origem) que lhes conferiu características agora bem distintas do grupo onde se propõem trabalhar (Portugal).

O capital cultural pode definir-se como a consciência de grupo e identidade colectiva que funcionam como um recurso para cumprir o objectivo de desenvolvimento de todo esse grupo. Pensar as questões da cultura e os aspectos multiculturais que devem estar subjacentes à definição de um Modelo de Aconselhamento realmente abrangente obriga, à partida, a atentar no que são os valores fundamentais para os indivíduos que devemos contemplar.

Ao partir do princípio anteriormente assumido, da dominação de formas de cultura branca sobre as culturas não brancas, vamos admitir que as expressões culturais dos membros dos grupos minoritários têm tido características de sobrevivência e de resistência à intrusão ou dominação “branca”. Assim, aceitando que as culturas minoritárias deverão almejar um estatuto de maior valia, vamos seguir as propostas dos trabalhos de Delgado Bernal (2002) e de Solórzano (1997), desde logo, e sugerir as formas de capital ou valores que serão mais adequados à leitura das mais valias inerentes às culturas “minoritárias”: capacidade de sonho ou aspiração, desejo de mobilidade, aspectos de linguagem, interacção familiar, capacidade de resistência, aspectos sociais. As aspirações desenvolvem-se a partir de um núcleo familiar próprio; acalantar sonhos garante a força necessária para resistir a contrariedades e lutar contra formas de opressão; a interacção e as trocas de elementos da história familiar (passadas de geração em geração, através de registos próprios de linguagem) fornecem os dados sobre os quais se definem os objectivos pessoais e se configuram as estratégias de resistência às condições de opressão ou invisibilidade a que estas culturas minoritárias são sujeitas e, conseqüentemente, cada um dos sujeitos que compõem esses grupos; o desafio às condições de opressão acontece de cada vez que cada indivíduo ousa expressar-se num registo mais visível e culturalmente relevante.

Um trabalho de Dora Possidónio (2006, p. 10), publicado em Portugal, sob a égide do Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, com o apoio da Fundação para a Ciência e a Tecnologia, defende que

“... há que reconstruir o modo como a sociedade dita de acolhimento lida com os seus novos cidadãos. Há toda uma aprendizagem que ainda falta fazer relativamente à prática quotidiana da tolerância, da cooperação inter-étnica, da valorização dos processos de recomposição cultural... Afinal, os problemas de desenraizamento cultural e de tensão identitária dos jovens são, evidentemente, sentidos por estes, mas talvez derivem, em larga medida, da incapacidade revelada por pais, autóctones e políticos relativamente à compreensão e, sobretudo, valorização do processo de manejo de duplas pertenças, de contínua reconstrução identitária a partir de referências culturais com várias origens.”

A literatura chama a atenção para que os indivíduos que compõem os grupos de culturas minoritárias são sujeitos muitas vezes bastante resilientes. Apesar dos obstáculos percebidos, mantêm aspirações de superação das barreiras com que se deparam e as estratégias de resistência são tão mais importantes quanto maior for a crença de possibilidade de superação das condições de vida do momento, mesmo que a meta almejada esteja para além dos meios efectivos de que dispõem para a al-

cançar. Os estudos sobre a população latina nos Estados Unidos referem a importância da esperança que os progenitores têm na possibilidade de melhores condições de vida dos filhos. Esta crença representa um sonho maior: de ver as gerações seguintes experimentarem realidades que teriam sido, até aí, pouco ou nada acessíveis aos mais velhos, como que marcando uma quebra de corrente entre as ocupações profissionais dos pais e o estatuto social e profissional dos filhos.

O capital familiar diz respeito ao saber cultural estimado pelos membros da família que confere um sentido de história partilhada e garante a impressão de pertença, ou de ligação. Quanto mais a experiência de pertença é estimulada, mais a consciência da importância de manutenção de uma rede de ligações afectivas é interiorizada. Nessa rede de ligação entre indivíduos percebe-se também a possibilidade de entrosamento com a comunidade e os seus recursos. Cada padrão de ligações, e sentido de pertença, modela as formas do cuidado dedicado aos outros, das estratégias de solução de problemas e dos níveis de disponibilidade para os outros. Em suma, a experiência emocional no seio da família é um sustento afectivo, moral, educacional e profissional importantíssimo para cada um (Delgado Bernal, 2002). Quanto mais disponíveis forem os sujeitos, mais facilmente assumirão que os seus problemas não são exclusivos e que as suas forças podem ser mais valias para a vida (sua e daqueles que pertencem à sua rede social).

Uma investigação de Robinson e Ward (1991) e, mais tarde, o trabalho de Ward (1996) mostraram que um grupo de jovens mães de origem afro-americana educam conscientemente as suas filhas como “resilientes”. Fazendo uso de lições/estratégias de ensino verbal e não verbal, estas mães negras ensinavam as filhas a assumirem-se como inteligentes, bonitas, fortes e dignas de respeito de modo a conseguirem resistir à pressão social de desvalorização da negritude e, especificamente, das mulheres negras. Outros trabalhos, junto da população de origem latina nos EUA, mostram que, ainda que com estratégias diferentes, as famílias de cor, e mais precisamente as mães, estão a ensinar as suas crianças a agir em contra corrente. Estas raparigas não brancas são ensinadas a opor-se à dominação branca através dos seus corpos, mentes e espíritos, no que diz respeito à raça, género e diferenças de classe social. Retomando as concepções de Freire (1970), acerca da consciência crítica, o reconhecimento da natureza das estruturas opressivas e a motivação para agir, em nome da justiça social e da justiça de raça, promovem a força transformadora do *status quo* vigente. Em suma, para poder agir e transformar é necessário conhecer a cultura e as raízes do racismo e das diversas manifestações de supremacia que lhe são próprias (Solórzano & Yosso 2002b; Pizarro, 1998; Villenas & Deyhle, 1999, *in* Yosso, 2005).

O capital linguístico, é, já o referimos, de indiscutível relevância. As populações distintas dos grupos de dominação cultural são detentoras de códigos linguísticos próprios ou, pelo menos, fazem uso diverso da língua mãe do lugar onde estão. A educação e a aprendizagem de mais de uma língua por parte da população não branca mostrou já que as crianças de cor chegam à escola com competências diferenciadas de linguagem e comunicação. Muito frequentemente, estas crianças estão habituadas a escutar histórias e a participar em “jogos” de tradição oral, reconhecem contos, conselhos, provérbios, o que promove nelas, desde cedo, competências de memorização, de atenção aos detalhes, de ritmo e de atenção ao tom de voz, às formas de comunicação não verbal, à métrica, à rima, à possível dramatização da comunicação humana. Esse capital linguístico comporta possibilidades de recriação por diversos registos artísticos, musicais, poéticos, plásticos. Um jovem pode, por exemplo, fazer uso de símbolos como a modelação da voz: um assobio, uma frase sussurrada, uma canção podem ter leituras especiais, sendo vocacionados para públicos precisos. Em casos mais extremos de fraco domínio da língua de acolhimento, aos mais novos cabe, muitas vezes, a função de traduzir a realidade para os mais idosos. As crianças, nesses casos, tornam-se leitoras preferenciais da realidade, ganham maior consciência das trocas culturais, desenvolvem competências de literacia e matemáticas, desenvolvem maior consciência metalinguística, bem como competências de ensino e transmissão de informação, maior responsabilidade e responsabilização familiar e social (Faulstich Orellana, 2003, *in* Yosso, 2005).

O capital social, por seu lado, é a rede de ligação entre pessoas e recursos do meio. Saber usar este capital pode garantir o suporte emocional e instrumental necessários para que um indivíduo saiba como mover-se adentro das instituições sociais. Por exemplo, saber como lidar com uma instituição pode permitir a um estudante a obtenção de uma bolsa de estudo. Mesmo nas situações em que o indivíduo não saiba por si só como lidar com a instituição em causa, sabendo como expressar as suas necessidades e sabendo a quem recorrer pode solucionar o problema de forma a obter o resultado desejado. Os estudos garantem que, ao longo do tempo, nos Estados Unidos, a população negra tem sabido fazer uso destes recursos e tem vindo a ser bem sucedida nos seus intentos. Trata-se de um movimento referenciado como “erguendo-nos à medida que escalamos (dificuldades)”, mote da Associação Nacional de Clubes de Mulheres Negras¹² (fundado em 1896). Nos casos da população migrante latina, as conclusões dos investigadores (Delgado–Gaitan, 2001, *in*

¹² Há, em Portugal, a *Associação de Mulheres Moçambicanas* que garante um espaço de encontro e fortalecimento (*empower*) das suas participantes. A este grupo pertencem duas das estudantes envolvidas no estudo desta dissertação.

Yosso, 2005) apontam para o facto de as famílias conseguirem ultrapassar as adversidades da vida quando se aliam em redes sociais fortes.

A necessidade de contacto com diferentes serviços implica, com efeito, um saber-fazer, próprio dessa interacção, o que, em grande parte, os estudantes estrangeiros não têm. Para os indivíduos oriundos dos países africanos, por exemplo, estas questões formais do contacto entre pessoas e serviços pode, à partida, ser uma dificuldade imponderada. Apesar de estarmos a reportar-nos a situações adentro e para além do meio universitário, as diversas facetas da vida do dia a dia, comum a qualquer estudante do ensino superior, passam por estes aspectos práticos; daí que possamos considerar que esta realidade implica a capacidade dos estudantes manterem elevados níveis de sucesso social mesmo que tenham de suportar acontecimentos stressantes e situações de vida que podem colocar em risco todo o seu desempenho podendo mesmo obrigá-los a abandonar os estudos (Alva, 1991; Allen & Solórzano, 2000; Solórzano *et al.*, 2000; Auerbach, 2001, *in* Yosso, 2005). Na realidade, os indivíduos não brancos são confrontados com distintos momentos e situações de experiência de racismo que se verificam, por exemplo, na própria organização social e nas instituições. São-lhes exigidas competências sociais críticas para a mobilidade e essas são o garante último para superar os constrangimentos frequentes de desigualdade devidos a preconceitos de raça (Pierce, 1974, 1989, 1995; Solórzano & Villalpando, 1998; Williams, 1997, *in* Yosso, 2005). A estas competências é usual associarmos níveis de resiliência. Como já referido atrás e, de acordo com Stanton-Salazar e Spina (2000), resiliência é “a set of inner resources, social competencies and cultural strategies that permit individuals to not only survive, recover, or even thrive after stressful events, but also to draw from the experience to enhance subsequent functioning” (*in* Yosso, 2005, p. 12). O capital de resiliência será, assim, o conjunto de conhecimentos e competências desenvolvidas a partir de comportamentos de oposição e desafio à desigualdade).

Face ao desconforto e pouco à vontade que as populações minoritárias podem sentir, recordamos o contributo de Gilbert (2006) sobre a compaixão pessoal como forma de superação de níveis demasiado elevados de vergonha e auto-criticismo em indivíduos que são pouco tolerantes consigo mesmos e têm alguma dificuldade em aceitarem-se tal como são. Os resultados da investigação mostram os ganhos alcançados na redução de estados de ansiedade, depressão, auto-criticismo, vergonha, inferioridade e comportamentos de submissão, evidenciando a mais valia do treino *compassionate mind* para indivíduos com histórias pessoais de dificuldades ou traumáticas.

Anzaldúa (1990, 2002) desafia a criação de teorias assentes naqueles cujos

conhecimentos são tradicionalmente excluídos ou silenciados na investigação académica. Afirmar que, mais que criar teorias, precisamos de encontrar a real aplicabilidade de tais teorias. Precisamos de des-academizar a teoria e promover a ligação da comunidade à academia. Refere, ainda, que a mudança exige mais que palavras em páginas escritas – obriga a perseverança, ingenuidade ou pureza criativa e actos de amor. A Teoria Crítica de Raça dá resposta a este desafio lançado pela autora: o repeto é, agora, no sentido de saber escutar as experiências daqueles cuja história tem estado limitada ao mais prosaico da sociedade. As suas experiências exporão as formas de racismo subjacentes nos défices culturais das teorias e revelarão a necessidade de reestruturar as instituições pois todas elas (e cada uma no seu campo) lidam com conhecimentos, capacidades, competências e redes utilizadas pelas “pessoas de cor”.

Capítulo 4

Modelos de Aconselhamento:
para uma fundamentação



Capítulo 4

Modelos de Aconselhamento: Para uma fundamentação

4.1. Introdução

Os modelos de aconselhamento oferecem-se como recursos para que os profissionais saibam, independentemente da escola ou do paradigma em que se filiam, como auxiliar os indivíduos a melhor lidar consigo mesmos, a ultrapassar dificuldades, a reorganizar as suas próprias concepções e formas de ver (e viver) o mundo. O trabalho desenvolvido em cada sessão de aconselhamento tem, necessariamente, que seguir um percurso definido entre sujeitos e técnicos, de forma a alcançar os objectivos estimados inicialmente. Este desígnio só pode assumir-se como válido se, à partida, a comunicação havida entre o profissional e a pessoa (ou grupo) que a ele recorre for efectiva e profunda. O trabalho a desenvolver entre os profissionais do aconselhamento, na era de miscelânea social que vivemos, obriga-os, cada vez mais, a rever as formas e modalidades de comunicação e interpretação que lhe são familiares, no sentido de procurar melhor integrar, compreender e estudar populações culturalmente diferentes da sua e expressivamente idiossincráticas. O aconselhamento está numa encruzilhada e os serviços prestados na Universidade de Coimbra¹, a estudantes estrangeiros, têm de ser revistos se se pretender alcançar níveis de mérito no que respeita às questões da integração e da garantia da igualdade de oportunidades.

A população alvo do estudo é constituída, como já se mostrou antes, por indivíduos oriundos de países próximos de Portugal e da cultura portuguesa. Essa proximidade tem vindo a provocar a confusão entre aquilo que é a realidade dos sujeitos com aquilo que seriam as expectativas das instituições de ensino superior que os acolhem em Portugal. A assumpção de que a língua uniformiza modos de ser e es-

¹ Consultar também Reeve, J. (2005). *Understanding motivation and emotion* (4^{ed}). Hoboken, NY: Wiley.

tar e a convicção de que as raízes culturais (arreigadas à identidade linguística) são as mesmas, levam a que as instituições e as modalidades de relação entre docentes e estudantes se estabeleçam de modo idêntico às práticas desenvolvidas com os estudantes nacionais. Desta realidade têm resultado casos de sucesso académico, ao longo dos mais de trinta anos da cooperação, mas a grande massa de estudantes que chegam à Universidade de Coimbra tem de ultrapassar dificuldades várias até que possa, por fim, dar por concluída a sua formação universitária.

O trabalho de pesquisa acerca das modalidades e dos modelos de aconselhamento disponíveis, atendendo ao que se procurava tomar como sustento teórico para a abordagem da população alvo do estudo, conduziu-nos a dois modelos fundamentais, ambos adentro do paradigma humanista (considerados ponto de partida ou charneira): o modelo centrado na pessoa e o modelo existencialista. Ambos serão referidos a seguir, breve e criticamente, de modo a podermos partir para a definição daquele que poderia assumir-se, ainda assim, como o modelo híbrido que sustentou a abordagem empírica e que se encontra na base do modelo que iremos, finalmente, propor.

Se nos apoiarmos na teoria, podemos desenvolver um modelo capaz de dar resposta às dificuldades sentidas pelos estudantes universitários oriundos da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, bem como auxiliar os docentes que com estes devem desenvolver trabalho académico de qualidade. Nesta convicção, os trabalhos de revisão da literatura fizeram-se atendendo ao problema específico com que nos confrontávamos e na expectativa de poder organizar um modelo capaz de responder à urgência de integração e promoção do desenvolvimento de indivíduos cuja chegada a Portugal assenta em acordos políticos que não têm em atenção aspectos que julgamos cruciais para o desenvolvimento dos indivíduos e da formação da sua identidade (*cf.* ponto anterior desta dissertação).

4.2. A propósito do desenvolvimento, da personalidade e da emoção

Reportando-nos ao saber da ciência psicológica, iniciamos a revisão com referências breves às teorias da personalidade e da motivação. Na perspectiva de Maslow (1970), os indivíduos mobilizam-se no sentido da concretização das suas necessidades, desde as necessidades fisiológicas (*e.g.* de alimento e água) às necessidades de pertença e amor, de estima e de auto-superação. Para Nuttin (1985)², o funcionamento do ser humano e o desenvolvimento das suas potencialidades requerem um

² Não podemos esquecer, por exemplo, que, em Psicologia, tempos houve em que se “prova-va” a inferioridade cognitiva dos indivíduos não caucasianos e, muito especificamente, a inferioridade intelectual dos negros.

conjunto de relações sujeito-mundo sem as quais fica em causa o próprio desenvolvimento humano.

As questões da promoção do desenvolvimento cognitivo são, incontornavelmente, tema de trabalhos diversos tendo o Ensino Superior como campo de análise. Disso fazem referência reflexões como as de Almeida e Ferreira (1999), Martins e Ferreira (2007), Pascarella e Terenzini (2005), Pinheiro (2003). Em última análise, reconhecemos a importância de procurar o equilíbrio entre desafio e suporte sentido pelos sujeitos aquando do processo do seu próprio desenvolvimento.

Com uma perspectiva algo mais alargada, Perry (1970) analisou os aspectos do desenvolvimento intelectual e ético dos adolescentes ou jovens adultos e verificou que este percorre várias etapas: dualismo (ou pensamento dual), múltiplo (com opiniões subjectivas acerca do conhecimento), relativismo contextual (quando tudo depende da circunstância em que o conhecimento se produz ou se exercita), até ao relativismo (o conhecimento é pessoalmente construído).

De acordo com Kohlberg, o desenvolvimento moral acontece de acordo com uma sequência ou progressão idêntica ao desenvolvimento intelectual e centra-se sobre conceitos de justiça. Na perspectiva de Gilligan (1982, 1997), que estudou este aspecto a partir do ponto de vista da leitura das mulheres, também importa referir aspectos de cuidado e responsabilidade para com os outros.

De acordo com Marcia, a partir dos trabalhos de Erikson (1950/2002), ou Stevens (1976), referindo-se também a Erikson, Freud e Rogers, a questão da construção da identidade, num período tardio da adolescência, tem a ver com o facto desse indivíduo ter ou não passado por um tempo de crise pessoal e ter sido capaz de se envolver, ou não, com as suas próprias escolhas.

Erikson (1950) é por nós assumido como um autor charneira. Na sua perspectiva, o desenvolvimento acontece por alargamento de identificações, não sendo estas em número ilimitado: começando no seio familiar, alargam-se implicando fronteiras identitárias e distinção de grupos de pertença (*ingroups*) e de grupos de referência (*outgroups*). A ser assim, no sentido de conhecer e descrever um indivíduo, um grupo social, um sub-grupo cultural (*e.g.*, os estudantes da CPLP em Coimbra), temos de abordar os sistemas de desenvolvimento pessoal que, nas idades em que encontramos estes indivíduos, mais importam.

Os problemas que pretendemos cuidar na intervenção levada a cabo são, podemos afirmá-lo com propriedade, questões de desenvolvimento. Autores como Erikson ou Chickering, dado que o trabalho desenvolvido aconteceu com estudantes universitários, jovens adultos, são, imprescindíveis. Deste modo, acerca dos aspectos do desenvolvimento vamos suportar-nos nas conclusões de Chickering e, em seguida, em algumas considerações de Schlossberg.

A vida na Universidade de Coimbra tem um claro impacto em todos os estudantes que frequentam tão centenária instituição, marcada por uma forte história e cultura de academia. Os estudantes oriundos dos diversos países africanos de língua portuguesa chegam a Coimbra repletos de sonhos de sucessos vários: de crescimento pessoal, de desenvolvimento de competências, de ânsia de novas experiências, de aventura, de mudança profunda de formas de vida. Os estudantes timorenses não sabem concretamente qual a profundidade da mudança que irão experimentar e os brasileiros, mais mundanos e “viajados”, têm, por Coimbra e pela sua Universidade, um fascínio que os leva a ver com olhos sonhadores o tempo e o percurso de vida que se propuseram, um dia, iniciar. A Universidade de Coimbra é uma Escola. A vida na Academia de Coimbra será sempre, necessariamente, um tempo e um espaço único na vida de cada um. Muitas vezes, a maior parte das vezes (arriscamos), os professores e a restante comunidade académica não imaginam, sequer, o impacto que a experiência universitária tem/terá na vida destes estudantes.

A Escola, assumida e vivida como aquele tempo especial em que cada indivíduo aprende, escolhe, ganha, perde, experimenta, corre e assume riscos, é, mais que um lugar de aprendizagem de saber científico e/ou de saberes de preparação profissional, um reduto de surpresas. A Universidade de Coimbra é uma dessas Escolas.

Sobre o impacto da Escola, Chickering (1993) estava certo que podíamos não nos aperceber, durante anos, que uma dada aula, uma conversa ou experiência, tivessem dado início a uma cadeia de reacções que viriam a transformar, pelo menos, partes de nós. Reconhecia que não conseguimos perceber facilmente que subtil grupo de pessoas ou tipo de indivíduos, de livros, situações ou acontecimentos promovem o desenvolvimento e o crescimento pessoal. Também não conseguimos identificar facilmente as mudanças no modo como pensamos, sentimos ou interpretamos o mundo. Podemos, isso sim, observar o comportamento e gravar palavras que podem revelar guias ou pistas que devemos analisar, desde simples a complexas percepções, desde impressões enviesadas até a uma compreensão empática e profunda. A teoria pode fornecer-nos as lentes a partir das quais podemos encontrar as mudanças e auxiliar cada um a seguir o seu percurso: assumimos, com Schlossberg (1995), que a vida é composta por inúmeras transições. A vida é palco absoluto de transições.

Na verdade, é razoável afirmar que a Teoria do Desenvolvimento e o Modelo Psicossocial, a partir das propostas de Chickering³ (1993), surgem como um conjun-

³ Baseadas no estádio de Identidade vs Confusão de Identidade apresentado por Eric Erikson e, portanto, incontornável neste trabalho que se propõe apoiar o desenvolvimento de jovens adultos.

to de linhas de força de acordo com as quais acontecerá o desenvolvimento dos estudantes universitários. Estes vectores dependem de normas sociais, sendo estas percebidas como valores dinâmicos que variam com o tempo e com o espaço.

Numa leitura muito segmentada e focalizada da concepção do autor, propomo-nos efectivar um trabalho de leitura crítica das narrativas que se obtiveram na componente investigativa deste trabalho, a partir dos aspectos considerados cruciais em cada linha de força do desenvolvimento.

No que refere ao Vector 1, importa procurar elementos que respeitem o desenvolvimento da competência, sabendo que o sentido de competência aumenta à medida que os estudantes aprendem a confiar nas suas próprias capacidades, recebem *feedback* preciso e integram as suas valências no conjunto de quem são. Nesta acepção, o trabalho a desenvolver, posteriormente, durante as sessões de intervenção, terá que assentar naquilo que se assume serem as competências: (1) Intelectuais — que têm a ver com a aquisição de conhecimentos e competências de pensamento crítico; e a capacidade de análise, de síntese, de avaliação e criação de ideias próprias. (2) Físicas e de destreza — relativas a aquisições atléticas e artísticas; (3) Sociais e interpessoais — como sejam a capacidade de ouvir, de cooperar, de comunicar.

Sobre o Vector 2, importa trabalhar aspectos profundamente relacionados com a expressividade e a interacção: aborda-se a gestão dos afectos / das emoções. Essa aproximação ao indivíduo permite: i) trabalhar no sentido do aumento da consciência dos próprios sentimentos, do saber/reconhecer o leque e variedade dos próprios impulsos; ii) integrar os próprios sentimentos, o que permite um controlo flexível da sua expressão bem como o procurar encontrar novas modalidades de expressão, decidindo o sujeito como expressar o quê e para quem; iii) saber lidar com diferentes sentimentos; iv) conseguir arcar com as consequências dos próprios sentimentos.

O Vector 3 é aquele que, aparentemente, mais radica na abordagem de Erikson, pois refere-se precisamente ao Desenvolvimento da Autonomia. Nesta fase da vida, os estudantes podem atravessar momentos francamente conturbados e épocas árduas de relação consigo mesmos; daí que facilmente se perceba o quão complexa pode ser a relação e a criação e/ou manutenção de ligação saudável e frutífera com o(s) outro(s). Assume-se que se trata de uma fase em que há desenvolvimento da independência afectiva, da auto-direcção, da capacidade de resolver problemas, da persistência e mobilidade bem como do reconhecimento e aceitação da importância da interdependência. Mas estas considerações estão trabalhadas à luz do desenvolvimento da população assumida como maioritária pelo que os aspectos críticos já aflorados, a partir da Teoria Crítica sobre a Raça e das questões da alteridade, obri-

gam a uma leitura cuidada dos processos de desenvolvimento da autonomia nestes jovens estudantes.

O Vector 4, como o anterior, adopta uma denominação contígua às ideias basilares de Erikson e apresenta uma possibilidade de trabalho riquíssima a propósito da Definição da Identidade pois assume que uma identidade positiva inclui aspectos essenciais à discussão das condições de bem estar. Referimo-nos, concretamente, a aspectos como sentir-se confortável com o corpo e a aparência; viver bem com o seu género e orientação sexual; reconhecer sentido na própria herança social e cultural; alcançar, construindo, um conceito claro de si, consistente com a impressão dos outros significativos; desenvolver capacidades e competências para estar bem com os próprios valores e estilo de vida. Por outras palavras, o trabalho, neste vector, procura consolidar a auto-aceitação e auto-estima ou, se preferirmos, a estabilidade pessoal e integração.

O Vector 5 refere-se a aspectos de Liberdade de relacionamentos interpessoais que passam, incontornavelmente, pela tolerância crescente e aceitação das diferenças entre os indivíduos; pelo aumento da capacidade para estabelecer relações de intimidade consistentes; ou, simplesmente, por uma efectiva maior reciprocidade e empatia.

O Vector 6 diz respeito ao Desenvolvimento de Sentido ou de propósito na vida. Com esta ideia de fundo querer-se-á progredir em termos do desenvolvimento de objectivos vocacionais, da capacidade para assumir compromissos relativos a interesses e actividades pessoais e estabelecer fortes compromissos individuais. De acordo com a teoria, qualquer destes domínios implicam a capacidade de definição de uma direcção para a própria vida, a partir da avaliação e clarificação de interesses, estudos, opções de carreira e estilo de vida. Finalmente, o Vector 7 objectiva o Desenvolvimento da Integridade⁴ (ou os valores pessoais como guias da acção), no sentido em que o sistema de valores dos estudantes são percebidos como passando de uma forma rígida e moralista para perspectivas mais humanas e para um sistema de valores personalizado, que tem em consideração, e respeita, as crenças dos outros.

O ambiente universitário (tamanho da instituição, objectivos de desenvolvimento académico específicos da instituição, *curriculum* académico, sistema de ensino e avaliação), bem como as condições de vida dos estudantes e a sua rede de apoio (amigos, grupos, cultura) são aspectos que têm de ser tomados em consideração pois podem atenuar ou amplificar as dificuldades dos estudantes nesta sua transição para uma nova etapa de vida.

De importante modo também, reconhecemos que podem promover ou ini-

⁴ Perspectiva dos valores a partir de um nível pós-convencional de moralidade.

bir o desenvolvimento dos indivíduos. As formas e modalidades de relação que os estudantes mantêm com a instituição são parcelas relevantes para compreender a direcção potencial desse desenvolvimento. Incontornável é a rede social de suporte com que cada indivíduo pode contar: amigos, grupos e cultura de estudantes — estas redes atenuam ou amplificam o impacto do *curriculum*, do ensino, da avaliação, da vida em casa e das relações com outros estudantes na(s) faculdade(s).

A Teoria das Transições de Schlossberg, enquanto teoria desenvolvimentista da identidade, explica o modo como as pessoas se vêem a si mesmas e como reagem a certos acontecimentos da vida que obrigam a mudanças no estilo de vida até aí adoptado. Tomamos como transição todas as situações em que um (não) acontecimento implica uma mudança na forma como cada um pensa e no modo como vê “o mundo” tendo de, por isso, mudar o próprio comportamento e as relações que mantém com os outros. Para perceber o que é uma transição, é necessário prestar atenção ao tipo, contexto e impacto dessa transição, seja ela antecipada ou não. É importante não esquecer que a pessoa pode sentir dor no processo de transição, mesmo que esta se reporta a algo que o indivíduo desejou. As transições podem, por isso mesmo, levar ao crescimento mas também à desistência.

Uma transição pode ser despoletada por um acontecimento ou *não-acontecimento* que venha a implicar a mudança no que cada um pensa e no modo como vê “o mundo” tendo de, por isso, mudar o próprio comportamento e as relações que mantém. Mas só estaremos diante de uma transição se o indivíduo a definir como tal.

A capacidade real para lidar com as transições depende de quatro aspectos fundamentais: situação, *self*, suporte e estratégias.

A situação engloba os seguintes aspectos: metas, tempos, controle, mudança de papel, duração, experiências anteriores; *stress* concorrente, avaliação da situação. O *self* reporta-se a características pessoais e demográficas (estatuto sócio-económico, género, idade, estágio da vida, saúde, etnia), bem como a recursos psicológicos (desenvolvimento do eu, aspecto, capacidade de comprometimento, valores). No suporte, é importante perceber de que tipo é que ele é (íntimo, família, amigos, institucional), que funções assume (afecto, afirmação, apoio, *feedback* acerca de si), se são figuras e formas de suporte variáveis ou estáveis. As estratégias dizem respeito a aspectos como: categorias que podem estar associadas a mudança de situações, meios de controle, controle de *stress* de acordo com as consequências; modalidades de gestão pessoal; e a procura de informação que pode acontecer como acção directa e direccionada, ou por inibição da acção.

Schlossberg refere ainda que, há assuntos ou pormenores a que devemos estar

atentos de modo a continuar o processo de desenvolvimento e de crescimento subsequente a essa mudança. Este pormenor faz toda a diferença quando se aborda uma população como a que justifica este trabalho.

Uma vez que nem só as questões da definição da identidade nos ocupam, e que, por exemplo, tomamos as diferenças de origem cultural como cerne das nossas propostas de estudo e trabalho, interessa-nos também abordar temas como a definição pessoal de objectivos e de sentido(s) para a vida, a definição de projectos pessoais específicos, as expectativas e os medos associados (conforme os indivíduos sintam o percurso pessoal em equilíbrio ou, pelo contrário, em colisão com as expectativas por si definidas).

A relação entre personalidade e determinação pessoal é analisada por Emmons (1991/ 1999), que refere que os objectivos pessoais têm um impacto bastante significativo no bem estar dos indivíduos, discutindo, por isso, as implicações de objectivos conflitantes e de personalidades fragilizadas. Os seus trabalhos (suportados também nas investigações de Allport ou Murray) apontam para a relevância do compromisso pessoal ou do empenho pessoal na determinação de objectivos e de estratégias para o alcance das metas pessoalmente definidas. A propósito da definição de metas e objectivos pessoais, Emmons não deixa de frisar o papel da espiritualidade e da religião. Ainda que reconheça a dificuldade de tornar explícita a sua definição e marca, o autor mostra o impacto indelével da espiritualidade, ao nível do bem estar emocional, e da importância do sentido da vida, no bem estar subjectivo, especialmente quando os indivíduos se deparam com situações que, à partida, lhes impossibilitam a vivência da felicidade por si visada. O que torna a vida significativa, o que lhe confere sentido? O que faz da vida algo tão valioso e com propósito pessoal? Estas são interrogações com que o autor abre a obra de 1999. No texto de 1986 propõe que o estudo dos objectivos pessoais se faça a partir da análise do comportamento quotidiano. Os indivíduos assumem-se como sujeitos activos na definição e mobilização de si, como agentes dirigidos às metas que pessoalmente estabelecem ou adoptam. Os objectivos dão sentido à vida e são, pelos sujeitos, utilizados de modo a definir quem se é (Brower, 1992; Brower & Nurius, 1992; Emmons, 1986; Emmons & King, 1989 *in* Brower & Nurius, 1993). De acordo com a perspectiva de Csikszentmihalyi (1990, *cit. in* Emmons, 1999, p. 4) “goals and concerns determine the contents of consciousness, and hence the quality of our lives. Goals and happiness are inextricably linked: For many people, the primary goal in life is to be happy”.

De acordo com a perspectiva de Csikszentmihalyi (1990, *in* Emmons, 1999,

p. 4) “goals and concerns determine the contents of consciousness, and hence the quality of our lives. Goals and happiness are inextricably linked: For many people, the primary goal in life is to be happy”. Por outro lado, no que respeita ao tópico da religião, e fazendo uso das palavras de Paul Tillich, Emmons (1994) avança com a noção de “*ultimate concerns*” e transporta o estudo do indivíduo para um nível transcendente que, no nosso trabalho, também precisamos contemplar pois, na abordagem aos estudantes da cooperação, os aspectos da transcendência, do sentido da vida ou da busca da felicidade foram temas incontornáveis já que procurámos tomar o sujeito como um ser integral, como uma completude (ainda que em permanente transformação).

Os objectivos individuais reflectem escolhas. Percebendo que os objectivos pessoais não são estáveis, isto é, que são adaptados e reconstruídos ao da vida, reconhecemos a importância de um estudo longitudinal levado a cabo por Salamela-Aro, Aunola e Nurmi (2007) onde se mostra que o empenho relacionado com a educação, os amigos ou as viagens é substituído, anos depois, por empenho relativo ao trabalho, à família e à saúde. Isto está plenamente de acordo com o proposto por Erikson (1963) para a crise típica da idade de jovens adultos: *intimidade vs isolamento*, cuja superação se dá pela definição e concretização de relacionamentos significativos com os outros e na busca de um parceiro para a vida.

Sheldon e Elliot (1999) e Sheldon e Kasser (2001) propuseram que se considerarem os objectivos como medida da integração da personalidade. Definem esta conexão com base nos esquemas de selecção de objectivos e na sintonia de tais objectivos com as necessidades pessoais reconhecidas. Estarão em equilíbrio aqueles indivíduos para quem a selecção dos seus objectivos acontece de forma autónoma e considerar-se-ão equilibrados aqueles objectivos que estão, em última análise, em sintonia com as necessidades pessoais de crescimento e desenvolvimento integral do próprio sujeito.

De acordo com Nurmi (2001), os objectivos de cariz intrapessoal são mais importantes para os indivíduos, apesar de a concretização destes ser mais difícil que a de objectivos de cariz interpessoal. Neste enquadramento, Little (1993) havia definido os objectivos intrapessoais como aqueles cujos aspectos mais relevantes tinham a ver com a vida íntima de cada indivíduo. Little tinha também percebido que a proporção de empenho pessoal com estes objectivos, na definição dos próprios projectos, se associava a níveis de *stress*, dificuldades e desafios ao longo da vida. O facto de os indivíduos reportarem objectivos intrapessoais mais relevantes que objectivos interpessoais é, para Little (1993), sinal de menor satisfação global com a vida, o que

percebemos especialmente bem se nos reportarmos ao trabalho de Erikson e a época de crise da idade adulta ou mais cedo, dos jovens adultos, que implica necessariamente, a relação com outro(s).

De acordo com Kitayama e Markus (1994, referindo-se a Campos, Campos, & Barret, 1989; Frijda, 1986; Lutz, 1988; Ortony & Turner, 1990; Rosaldo, 1984), as emoções são influenciadas e formadas a partir de processos sociais e culturais. Os processos emocionais e as experiências são “significantly influenced, sustained, or modified by the systems of meanings in which the self, others, and other social events or objects are made significant” (*op cit.*, p. 2). Presumem que a importância destes aspectos será mais marcante do que a psicologia, até à data, admitira.

Por outro lado, os trabalhos de Wierzbicka (*in* Kitayama & Markus, 1997), apontam para a ligação entre cultura e emoção e para o modo como esta conexão se reflecte na linguagem. A autora afirma “All cultures evolve different attitudes toward feelings, different communication strategies associated with feelings, and different norms governing the handling of feelings (one’s own and other people’s)” (*op cit.*, p. 189). No nosso trabalho, a língua apresenta-se como um aspecto incontornável para a maioria dos sujeitos: as línguas nativas, os dialectos, o crioulo são inconfundivelmente distintas do português e a gramática, a pragmática e os sentidos são, tantas vezes, muito diferentes daquilo a que a norma portuguesa nos faria perceber. Wierzbicka (1994) alerta para o facto de apesar das investigações de Bellah e colaboradores (1985), de Hoffman, (1989), de Wanning (1991), de Renwick (1980), de Sommers (1984) dizerem respeito aos casos dos léxicos chinês, polaco e inglês americano, as considerações levantadas e as abordagens sugeridas representam um ponto de partida importante para a reflexão acerca da realidade dos povos oficialmente falantes do português mas efectivamente expressivos em outros idiomas. A conclusão de Wierzbicka (*op cit.*, p. 191) é clara: “Emotion and culture are inextricably intertwined. To study the role of emotion in cultural patterns and the role of culture in the shaping and conceptualization of emotions, we need to pay close attention to language...”.

Culturalmente marcados, expressivamente dotados de linguagem e formas de comunicação próprias mas sempre comuns ou partilhadas com o grupo social e cultural de pertença, os indivíduos elaboram-se como seres complexos e singulares. A expressão de quem se é, como podemos perceber, tanto pode ser exteriorizada de forma explícita (o comportamento observável) como de forma implícita (o que não se diz nem faz mas se deseja ou teme, por exemplo). Conforme os hábitos ou as normas regulares da vida e do meio em que o indivíduo “aprendeu a ser”, assim se re-

conhecerão os aspectos idiossincráticos da personalidade. Cada pessoa é o que é e o que deseja vir a ser, limitada pelo receio daquilo em que teme tornar-se ou não quer ser. De modo a procurar perceber a importância dos desejos e dos medos sobre os aspectos do desenvolvimento pessoal, encontramos as propostas de alguns autores que passaremos a sintetizar.

De acordo com Cross e Markus (1991, *in* Paixão, 1996, p. 96), o construto “possible selves remete para “the essential link between the self-concept and motivation”. Markus e Nurius (1986) e Brower e Nurius (1993), reportando-se ao(s) Eu(s) Possível(eis) referem que: o eu-esperado (*Hoped-for*) é aquilo que se espera ser ou vir a ser quando a vida corre como o planeado; o eu-ansiado (*expected*) é aquilo que se sonha ser se a vida correr muito bem; o eu-futuro temido (*feared future selves*) é aquilo que se teme vir a ser se tudo correr mal. Por exemplo, os psicoterapeutas existenciais fazem uso de técnicas baseadas na experiência pessoal do sujeito de modo a tornar evidentes os aspectos do eu que precisam de ser cuidados; estas pistas, do “eu possível”, são ótimos pontos de partida para o trabalho de aconselhamento de raiz existencialista, uma vez que permitem descobrir consistências e inconsistências adentro dos diversos domínios da vida. Este constructo permite explorar padrões nas diversas áreas do pensamento, do comportamento e dos afectos, permite encontrar tipos de atribuições que os indivíduos fazem nos diferentes domínios considerados (por exemplo, em relação à família, aos amigos, ao trabalho, ao estudo, às obrigações, à autoridade, aos níveis de vulnerabilidade, ao isolamento, etc.). Óptima será a actualização do *hoped-for self* (o eu que deve ser consentâneo com o curso da vida) e o maior afastamento do *feared future self* (o eu que se teme no caso de tudo ter fugido de controle). O estudo destes eus-possíveis tem sido levado a cabo por diversos investigadores, ao longo do tempo e em diferentes populações (Carson, Madison & Santrock, 1987; Egan, 1990; Higgins, 1989; Markus & Nurius, 1986; Markus & Ruvolo, 1989; Nurius, 1991, *in* Brower & Nurius, 1993). Mas também podemos lembrar outros trabalhos como Cantor (1990) ou Kannon e Emmons (1995, *in* Dunkel & Kerpelman, 2006) ou ainda, nesta mesma obra, Oyserman e Fryberg que abordam o tema pensando conteúdos e funções de aspectos como o género, a raça e a nacionalidade. Nesta abordagem, os eus-possíveis das raparigas surgem como sendo mais auto-reguladores que os dos rapazes Nurius, Casey, Lindhorst e Macy (*in* Dunkel & Kerpelman, 2006), citam Antonucci e Mikus (1988) a propósito dos perfis de transição para a maternidade afirmam “As visions of hoped for and feared future selves, possible selves may be particularly important during a significant period of transition such as parenting” (op cit. p. 98).

Também um artigo de Bybee e Wells (2006) refere a importância do corpo

na construção do(s) eu-possível. Este aspecto, como veremos na parte final do nosso trabalho, volta a assumir importância considerável, especialmente para alguns sub-grupos da população que considerámos. As preocupações com o corpo e a relevância da forma física são, incontornavelmente, preocupações que perpassam a vida dos jovens adultos estudados e são aspectos fulcrais na definição do *hoped-for self* e muito marcantes no *feared-future self*. As questões de identidade conforme a nação de origem voltam a ser percebidas como presença indelével no nosso estudo. A língua ou talvez mais abrangente e correctamente, a linguagem está intimamente relacionada com a identidade de grupo étnico de pertença (tal como os diversos estudos desde a década de 70 do século passado começaram a mostrar, por exemplo Labov, 1977, ou Giles, 1967 e mais recentemente Fought, 2006). Se atentarmos aos trabalhos de Labov, percebemos melhor a importância da linguagem e o modo como esta influencia a leitura que fazemos de quem fala de um ou outro modo. Especialmente no caso dos professores e, ainda que reportando-se a uma realidade bastante diferente da que agora nos é próxima e central do nosso trabalho⁵, Labov concluiu que os professores estavam “treinados” a ouvir o erro gramatical da expressão verbal das crianças afro-americanas e, a partir daí, depreender a sua inferioridade intelectual ora, esta conclusão, para qualquer linguista, é condenável por ser, não só uma observação errada mas, principalmente, má teoria e má prática. Todavia, sabemos, as considerações feitas a partir do modo de falar e das expressões usadas são, efectivamente, aspectos importantes da avaliação feita, mesmo que irreflectidamente, por todos.

Foi também Labov quem lembrou o *paradoxo do observador* sobre os aspectos da apreciação da linguagem do outro: para ver verdadeiramente como falam as pessoas, teríamos de as observar a falar quando não estão a ser observadas.

Neste trabalho assumimos o desafio da linguagem e cremos que, dependendo dos antecedentes culturais, por exemplo, a linguagem que usamos e como nos expressamos e fazemos perceber, é distinta. As diferentes bases religiosas e as tradições de cada um fazem diferença.

Talvez também por filiar-mos a nossas tendências teóricas na perspectiva existencialista, temos que palavras como — autenticidade, propósito, sentido, integridade, sabedoria, valores — expressam “preocupações” diferentes conforme as reportamos às culturas de cada sujeito. E, na verdade, julgamos que o que mais importa não é, necessariamente, encontrar “a verdade” ou “o sentido da vida” mas descobrir as formas de viver o mais intensamente possível o “aqui” e “agora” tal como cada indivíduo se concebe e concebe a história da vida que conta como sua. Um tem-

⁵ Labov, em 1972, referia-se a professores de níveis anteriores ao Ensino Superior e a crianças afro-americanas e seus professores brancos, especificamente.

po “aqui e agora” vivido plenamente é indicador de um “antes” bem resolvido. Um tempo “aqui e agora” vivido com sentido é condição necessária à organização de um “plano de futuro” realizável e pessoalmente realizador.

4.3. Revisão da literatura: Algumas perspectivas incontornáveis

Nunca perguntes o caminho a quem o conhece, pois assim não te poderás perder
Aforismo judaico

As diversas perspectivas em aconselhamento são tomadas como contributos para a organização do trabalho que se levou a cabo nesta dissertação. Contudo, apenas um pequeníssimo grupo de perspectivas nos pareceu adequado ao trabalho com a população com quem interagimos e, desse modo, foi adentro do paradigma humanista que nos sentimos em sintonia. Os modelos centrado na pessoa e existencialista são, assim, assumidos como fulcrais para o desenvolvimento da intervenção. Antes, porém, faremos apenas uma passagem pela terapia individual de Adler por nos surgir como um passo imprescindível para a qualidade das reflexões e da intervenção a promover.

Autores como Fromm, Adorno, Marcuse, Habermas (nomes incontornáveis no advento da teoria crítica, por nós referenciada com regularidade neste trabalho), Rogers, Perls ou Jung e Adler, podem ser reportados como importantes mentores de tudo quanto se afirma à luz deste paradigma chave – o Humanista.

Aspectos como a realização pessoal ou o crescimento individual são marcantes nesta linha de pensamento. Em termos de acção, o processo e a experienciação são noções basilares. Para cumprir com tais desígnios, a reflexividade, a consciência de si e o indivíduo como organismo complexo, assumem-se como conceitos a ter, permanentemente, em atenção. O indivíduo é assumido como alguém que procura, constantemente, o sentido, o significado de tudo e, nessa busca, radica a possibilidade da própria realização. A construção de si, se assim podemos referir-nos à ideia de auto-realização, seria, indispensavelmente, um processo de auto actualização permanente e de desafio contínuo ao longo do curso da vida.

Encontramos uma série de similitudes entre as várias abordagens. Por exemplo, liberdade, poder pessoal, escolha, sentido, são conceitos comuns nos trabalhos de Frankl, Maslow ou Rogers. Por outro lado, as psicoterapias assumidas como eficazes na solução de problemas, como o *existentially-sensitive behaviorism* de Krumboltz, a *reality therapy* de Glasser ou a *rational emotive behavioral therapy* de Ellis, ainda que de raiz cognitivo comportamental, exigem um profissional activo e com muitas semelhanças ao que Adler definira na psicologia individual. Também a

gestalt therapy, de Perls, pode apresentar-se como mais uma abordagem interessante a ter em conta no nosso trabalho: mais uma vez, o indivíduo é auxiliado a tornar-se mais forte, a conseguir tomar decisões e a fazer escolhas que melhor conduzam ao alcance dos objectivos por si almejados. Com toda a diferença inerente às várias escolas que suportam estas diferentes abordagens, em todas podemos encontrar um suporte para nós tomado como existencialista⁶.

A Psicologia Individual de Alfred Adler

Reconhecendo que há características psicológicas que garantem pessoas saudáveis, Adler propôs uma leitura da Psicologia Individual que mostra como essas características são determinantes. Pensar as dimensões da vida que fazem “a diferença”, no dia-a-dia e no bem estar individual, são aspectos que o autor considera. Por exemplo, o encorajamento, como elemento essencial de ajuda, e a busca de diferentes formas de partilha de encorajamento são processos centrais nesta perspectiva. Adler apresenta a importância e relação das recordações mais remotas no comportamento presente.

O comportamento presente teria, para este autor (Dreikurs, 1953, Mosak & Dreikurs, 1967, *in* Sweeney, 1989), pelo menos três grandes tarefas que tornam uno o indivíduo. Essas três grandes questões seriam o trabalho, a amizade e o amor, embora podendo acrescentar a espiritualidade e a capacidade para lidar consigo mesmo. De acordo com Corey, qualquer destas tarefas orienta o comportamento para um objectivo e este é uma “finalidade fictícia”, uma meta que garante energia para a prossecução dos objectivos intermédios até ao alcance do resultado supremo: a perfeição, a superação de si mesmo, sendo cada vez melhor.

Desde cedo, cada sujeito estará provido de guias próprios acerca do que é a vida, de quem é ele próprio e de quem são ou outros. Assim preparado, cada sujeito avança, da infância à idade adulta, envolto numa expectativa social de que virá a ser, gradualmente, mais responsável, mercê da sua capacidade de interagir com os outros e de ser capaz de lidar com as diversas situações da vida. Deste modo, primeiro na escola e depois no trabalho, se um indivíduo (em qualquer destes domínios) falha, ou desiste, põe em causa toda a impressão de valor pessoal e de confiança em si mesmo. Falhar, ou desistir, significa que o indivíduo, na verdade, não tem a coragem necessária para correr o risco de não realizar, com perfeição, aquela tarefa da vida que, à partida, devia cumprir. Levar a bom termo cada tarefa da vida implica a coragem de fazer mal, por vezes de cair e parecer que não se consegue concretizar um projec-

⁶ Para mais detalhe, podemos consultar o trabalho: Mobley, J. A. (2005). *An integrated existential approach to counseling theory and practice*. Lewiston, NY: The Edwin Mellen Press.

to mas, nesse caso, saber voltar atrás, levantar-se de novo, não desistir. Nesta aceção, para Adler, não há um momento em que se deva ou possa desistir de si mesmo ou de alguém: não há tarde-demais na vida pois o indivíduo mantém sempre a capacidade de mudar.

Nos domínios da amizade e do amor, onde a relação é mais exigente em termos de capacidade e vontade de estar em coordenação ou em cooperação plena com os outros, os medos, as dúvidas ou as reservas acerca de si mesmo ou do valor pessoal podem surgir. Ser capaz de dar, de receber, de respeitar, são características muito mais difíceis de vivenciar do que, à primeira vista, poderíamos perceber. Para os adlerianos, muitos dos padrões de atracção e ruptura das relações amorosas são devidas a problemas aqui centrados. Mais uma vez, de acordo com a teoria, um indivíduo está sempre a tempo de re-conduzir o seu modo de estar: percebendo o seu próprio percurso na vida, pode decidir mudar as suas atitudes e comportamentos, revendo antigas e enraizadas expectativas que estariam na base de relações pouco satisfatórias.

Estes aspectos menos “saudáveis”, comuns a todos os humanos, são, simultaneamente, diferentes para cada um. Para Adler, qualquer sujeito pode desenvolver formas de se pensar como um ser inferior, com base em qualquer problema físico ou impellido por outros a crer que é menos válido ou menos capaz que tantos outros. Mas pode, também, assumir-se como superior, não necessariamente por sentir intimamente essa superioridade mas pela necessidade de fazer os outros sentirem-se menores que ele próprio: encobrimo a impressão de menor valia com que não sabe lidar, “finge” um estar bem, um estar pleno que, na verdade, não consegue de todo alcançar. Qualquer um destes mecanismos precoces será reflectido, na idade adulta, em diferentes modalidades de relação, na maior ou menor disponibilidade para estar, genuína e positivamente, preocupado com os outros, com a vida e com a humanidade em geral. Adler lembra, no entanto, que a maior parte das pessoas resolve esse complexo de inferioridade tornando-se muito bom numa qualquer área da vida, por um mecanismo de compensação.

Pode, por outro lado, assumir-se como superior, não necessariamente por se sentir intimamente essa superioridade mas pela necessidade de fazer os outros sentirem-se menores que o próprio: encobrimo a impressão de menor valia com que não se sabe lidar, “finge-se” um estar bem, um estar pleno que, na verdade, não se consegue de todo alcançar. Qualquer destes mecanismos, precoces, serão, na idade adulta, por exemplo, reflectidos especialmente nas modalidades de relação que se estabelecem, na maior ou menor disponibilidade para se estar, genuína e positivamente, preocupado com os outros, a vida e a humanidade em geral. Mas Adler lembra que, a maior parte das pessoas resolve esse complexo de inferioridade tornan-

do-se muito bom numa qualquer área da vida. A esse processo Adler refere-se como compensação.

Qual a tua contribuição para a Vida? poderia ser a pergunta cerne da intervenção de inspiração adleriana. Esta questão conduziria à troca de informação, sabendo que o papel do *counselor* consiste na avaliação compreensiva do funcionamento do indivíduo.

Os conselheiros de formação adleriana partem do pressuposto de que cada indivíduo desenha e define a sua própria personalidade. “A person is both the artist and the painting. People shape and channel their movement through an ever widening social context by structuring personal goals and means” (Savickas, 1989, p. 309). Este “ter nas mãos” a definição da vida é, de acordo com Adler, impulsionado por uma força especial: o impulso da/para a perfeição. Em última análise, podemos dizer que se trata do desejo de realização do potencial individual ou, se quisermos, o equivalente à necessidade de *self-actualization*, de Carl Rogers. Numa leitura mais existencialista dos princípios preconizados pelo autor, um indivíduo que se sinta profundamente zangado, triste ou insatisfeito pode parecer não ter formas de superar esse seu estado mas, de acordo com Adler, isso seria justificação inaceitável: seria, isso sim, nota de fuga à própria responsabilidade. De todo modo, Adler assume que primeiramente o indivíduo tem de experimentar emoções (perceber, dar valor, sentir) para depois agir. Evidentemente, à luz da teoria, o facto de, desde o nascimento, os sujeitos estarem a viver emoções e a “gravar” os resultados dos comportamentos por elas sugeridos, implica que, mais tarde, as modalidades de acção sejam, necessariamente, temperadas pelas memórias precoces desses sentimentos e dessas situações vivenciadas.

Ainda que saibamos que Adler influenciou os trabalhos de Rollo May e de Viktor Frankl, autores de referência no modelo existencialista, propomo-nos não seguir de imediato para estes pensadores mas passar antes em breve revisão os trabalhos à luz do modelo centrado na pessoa para, por fim, voltar a May ou Frankl. Esta escolha deve-se a uma questão de organização lógica dos modelos charneira na investigação: da Psicologia Individual ao Modelo Centrado na Pessoa para, finalmente, abordar o mais filosófico e imbuído por princípios mais abrangentes, o Modelo Existencialista.

O Modelo Centrado na Pessoa

Em termos operacionais, o Modelo Centrado na Pessoa é, para O’Hara (1986), uma investigação heurística da natureza e do significado da experiência humana, assente nos princípios da não directividade e da aceitação incondicional, não avaliati-

va, do outro. Apoiando-se na sua actividade clínica, Rogers (1974/1976/1977) propõe um conjunto de hipóteses sobre a mudança e defende um conjunto de princípios que constituem o cerne da sua proposta de intervenção. Esta fundamentação prática conduziu a um frequente questionamento sobre a mais valia científica do modelo. Contudo, Blatt e colaboradores (1996) concluíram que os resultados das terapias não se deverão tanto à escola em que cada uma se sustenta e é desenvolvida mas antes à qualidade da relação estabelecida entre o profissional e o indivíduo que recorre à ajuda. No encontro terapêutico não vamos encontrar verdades absolutas mas sim relatos de circunstâncias, tal como foram vividas ou interpretadas. Encontramos relatividades, portanto. Importa, pois, conseguir discernir, a partir do discurso e do diálogo, aqueles aspectos menos declarados e mais problemáticos: saber ouvir e fazer uso da escuta activa, assume-se como central no trabalho de inspiração rogeriana.

Rogers considerava que “ser uma pessoa mais madura” seria equivalente a conseguir um comportamento menos defensivo, conseguir melhores estratégias pessoais de socialização, alcançar maior aceitação de si e dos outros. Para o autor, a pessoa é tomada como fundamentalmente boa ou saudável ou, pelo menos, não é nunca vista como sendo “má” ou “doente”. Possíveis desvios, como a doença mental, a criminalidade ou outros problemas, são percebidos como contrários à tendência natural de *self-actualization*. Toda a pessoa necessita de atenção positiva por parte dos outros. Mas não só por parte dos outros: toda a pessoa precisa de se ver e aceitar a si mesmo, com essa *visão positiva de si*. Sem estas formas de aceitação, ninguém pode alcançar o melhor das suas potencialidades.

Sendo o humano um ser, profunda e indispensavelmente, social, as condições teóricas que naturalmente garantiriam a prossecução lógica das forças para a *self-actualization* são alteradas pois as nossas sociedades determinam condições de valor, nomeadamente do valor pessoal. À medida que cresce, cada pessoa vai percebendo que só lhe é garantida a satisfação das suas necessidades se for considerada “digna disso”, se tiver “valor para isso”. Daquilo a que Rogers assumira “na natureza” ser a visão positiva por parte dos outros, nas sociedades, esta visão só se verifica se a pessoa estiver à altura das expectativas que sobre si recaem. Desta forma, podem questões de auto-estima e de auto-confiança, de percepção do valor pessoal, de coragem para agir. O *eu-real* pode ser obnubilado pelo *eu-ideal*: um *eu* sempre fora do alcance pessoal mas assente naquilo que a pessoa julga ser o mais próximo possível do que os outros esperam de si. A diferença entre o real e o ideal é aquilo a que o autor chama incongruência: quanto maior a diferença, maior o sofrimento a que o indivíduo se sujeita, pela falta de sincronia entre quem efectivamente é e quem parece estar a ser.

Rogers, procurando auxiliar a pessoa a ser absolutamente funcional, profun-

damente capaz, considerou que ela deveria: ter abertura à experiência, ser capaz de aceitar a realidade tal como ela é, não se deixar ficar presa a formas defensivas de viver. *Numa palavra*, que deveria estar aberta a sentir e a viver o aqui e agora. Rogers considera que não se vive nem no passado nem no futuro: um já não está presente e o outro estará para acontecer; o momento presente condiciona o que ainda não chegou e é este que importa experimentar profundamente. Acreditar no organismo, agir conforme “parece estar certo”, fazer como surge mais naturalmente que se faça, ser como mais naturalmente se seria. No fundo, este aspecto é aquele que mais se aproxima do fulcro da noção de *self-actualization* tal como na natureza a pessoa seria. Liberdade, ou livre arbítrio. Ser capaz de assumir a sua própria liberdade assumindo a responsabilidade pelas próprias escolhas e suas consequências. Criatividade: se a pessoa é livre, responsável e congruente, então agirá de modo inovador e capaz de contribuir, também, para a felicidade (*self-actualization*) dos outros.

A visão da pessoa é, pois, positiva: a pessoa é perspectivada como digna de confiança e capaz de se responsabilizar pelas mudanças necessárias ao seu modo de ser e estar sempre que, em caso de mal estar, essa necessidade se verifique. Assim, ao profissional cabe manter a sua própria genuinidade, considerar sempre positiva e incondicionalmente a pessoa e compreender empaticamente quem a ele recorre. A relação de ajuda só terá lugar numa situação em que a pessoa se sinta aceite e confortável na experiência de terapia: a impressão de incongruência pessoal deverá dar lugar à reflexão acerca do que até aí era vivido de forma distorcida, contrária ao *eu-real*, ou defensiva. A pessoa percebe que pode experimentar ser mais independente e integrada, mais consentânea com quem, na verdade, realmente é. Para isso, as técnicas postas ao serviço da pessoa são simples: ouvir, aceitar, respeitar, compreender e reagir com sensibilidade ao que, no diálogo, surge com importância (Corey, 1981).

A aceitação incondicional do outro é, provavelmente, a premissa mais imediatamente associada a este modelo. É, essencialmente, por este aspecto que resolvemos tomar aqui os trabalhos da filosofia social de Martin Buber, como ponto de chegada das considerações até aqui tecidas. Como, normalmente se situam as reflexões de Buber adentro do paradigma existencialista⁷, vamos fazer uso de modo especial das questões ligadas à relação, ao diálogo, à interacção sujeito-sujeito, sujeito-mundo, para, só então, passarmos ao tempo em que nos reportaremos aos trabalhos existencialistas de fundo.

Segundo Martin Buber (1878–1965), há três esferas da vida da relação com

⁷ Paul Tillich, um dos fundadores da Escola de Frankfurt e orientador de T. Adorno, por exemplo, tem um capítulo dedicado a Buber na obra de J. Bowden & J. Pichmond (Eds). (1967). *A reader in contemporary theology*. London: SCM Press.

base nos pares verbais: *eu-tu*; *eu-isso*; *relação homem/comunidade*. O par *eu/tu* é o mais apto para oferecer o sentido da relação e nele surge a reciprocidade. O par *eu/isso* está na gênese da objectividade e, numa lógica de sujeito/objecto, pode levar ao egocentrismo. A categoria de relação é central na filosofia de Buber e cada pessoa é única, é um ser aberto à relação, sempre numa singularidade insubstituível⁸.

Na perspectiva de Buber, a importância da afinidade com o *outro* é incontornável. A relação *eu-tu*, podia, por exemplo, ter sido tomada aquando das considerações tecidas a propósito da Psicologia Individual de Adler e da tarefa de vida de cariz iminentemente social: a cooperação com os outros e a preocupação para com o outro ou a vida, a humanidade. O trabalho *I and Thou*, desde que surgiu na língua inglesa, foi tomado como sendo um certo manifesto do movimento pela espontaneidade, pela autenticidade e pelo sentimento anti-*establishment*. Contudo, há críticas contundentes à concepção desta diáde *I-Thou*. Kaufman (*in* Buber & Kaufmann, 1996), por exemplo, diz que se trata de uma formulação devida a agitação emocional tomada como revelação, como visão simplesmente romântica de uma realidade complexa.

Para nós, neste momento, interessam-nos as considerações do autor acerca do diálogo. Buber declarou que só há verdadeiro diálogo (quer se trate de silêncio cúmplice ou de palavras trocadas) quando cada um dos participantes tem o outro em mente, quando tem verdadeira intenção de estabelecer uma relação mutual com o outro.

Na relação terapêutica, reconhecemo-lo, não deve acontecer essa troca tal como recomendada na relação de cada um com cada um outro. O relevante, enquanto referencial, é o modo e o princípio na base desta definição da relação de encontro: precisamente, a preocupação pelo outro, a preocupação por entender profundamente o outro.

A perspectiva Existencialista

Esta corrente filosófica, que se associa imediatamente a nomes como Kierkegaard, Heidegger, Sartre ou Buber (por nós assumido na transição entre o modelo centrado na pessoa e a perspectiva agora apresentada), ou a trabalhos de Tolstoy ou Camus, na literatura, foi indubitavelmente trazida para a psicologia por Viktor Frankl e Rollo May (Santos, 2002; Corey, 1981), em obras onde a preocupação com o “sentido”, como questão central das características únicas e específicas do humano, foi abordada e reflectida não só em termos teóricos como sob o ponto de vista da psicoterapia.

⁸ Cf. Logos, *Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*, 2005, (Vol 1).

Frankl (1967/1985) considera que o impulso para encontrar um sentido para a vida é a força chave ou a primeira força motivacional do humano. Contrariamente ao que Adler propusera, não seria tanto o impulso de poder, mas antes de sentido, aquele que determinaria a intencionalidade e o curso da vida. Contudo, qualquer uma destas considerações podem tomar-se fundamentais para o estudo da população com quem trabalhámos. Nestas *forças* fazem sentir-se e reflectir-se aspectos como o género ou as diferenças culturais, por exemplo.

A procura do “sentido” impõe a definição clara de valores, de significados e linhas guia do comportamento individual. Mais do que procurar encontrar raízes ou descrever momentos passados, importa apontar para as expectativas de realização e estratégias pessoais quanto ao percurso de vida a empreender e objectivos a que cada um se propõe. Inspirados por Sartre (s.d.), poderemos dizer que, mais importante do que aquilo que fizeram de nós, será saber o que fazemos daquilo que nos fez ser o que sabemos ser. Como se é, e como se deseja vir a ser, é o trabalho que importa, num processo de aconselhamento de matriz existencialista. Como afirma Camus, n’ *O Mito de Sísifo* (2004, p. 18) “começar a pensar é começar a ser atormentado”.

Creemos ser fundamental nesta reflexão, e atendendo aos sujeitos que configuram e são razão de ser do trabalho de campo implementado, procurar encontrar um quadro de referência para um Modelo de Aconselhamento, mais ou menos comum, relativo aos Estudantes da Cooperação (em Portugal), de modo a poder aceder aos “porquê” e “como”, aos valores e às crenças, aos desejos e dificuldades que estes indivíduos têm vindo a experimentar ao longo dos anos que já contam os Protocolos de Cooperação estabelecidos entre Portugal e cada um dos Países de Língua Oficial Portuguesa, de forma a saber melhor acompanhar e orientar esses estudantes que são em número importante adentro das fileiras universitárias do país e que poderão vir a ser, num futuro mais ou menos próximo, cidadãos fundamentais para o desenvolvimento de cada um dos seus países de origem. Estarão (estaremos todos), efectivamente, condenados a ser livres, como afirmou Sartre?

A visão da natureza humana, pelo olhar existencialista, assenta, primeiramente, no respeito profundo pela pessoa. Importando estudar e conhecer novos aspectos do comportamento humano, esse estudo deverá atender a métodos tais que o respeito pelo indivíduo seja a linha mestra de qualquer acção ou abordagem. A busca de sentido para a vida é o factor primordial para a experiência integral do ser no seu tempo, na sua vida: indivíduos fragmentados ou indivíduos alienados não encontram nem sentido nem significado para a vida, nem na família nem noutros grupos ou encontros sociais. O sentimento de solidão intensa conduz a pessoa à experiência da ansiedade. Quaisquer destes aspectos, à partida percebidos como dolorosos

ou incontornáveis, podem ser apenas tempos difíceis, resultado das constantes transições por que cada pessoa passa ao longo do percurso vital, à medida que evolui e se desenvolve (Corey, 1981). De novo a questão: atravessar todas as transições da vida, como se preconiza aqui, será uma condenação a ser livre? Pensar é um tormento. Mas pensar é um tormento responsável. E só pleno se pessoalmente assumido. Se autenticamente experimentado.

A autenticidade é, como sabemos, um conceito incontornável nesta perspectiva.

O termo autenticidade é de matriz existencialista e opõe-se, normalmente, a inautenticidade. Nos autores de matriz cristã (como acontece com Kierkegaard, Barth ou Jaspers) a autenticidade ou vida autêntica manifesta-se numa existência conforme, o que nos pode levar à transcendência. A vida inautêntica, banal, despreocupada, decai a nível dos sentidos. Para Heidegger (2003), a função da autenticidade é colocar o homem perante a abertura do ser, sendo esta abertura possível através dos sentimentos de angústia e do cuidado (*sorge*).

A intencionalidade, como noção que nos permite reconhecer a relação, fundamental, simultânea e inseparável, entre a consciência humana e o mundo ou a circunstância precisa – porque a realidade só importa enquanto realidade humana/pessoalmente percebida, é outro conceito central. Ainda que nunca conheçamos o mundo “ele mesmo”, ou a “realidade ela mesma”, mas apenas a interpretação que dele/dela fazemos, é essa leitura pessoal que nos permite perceber a existência, não esquecendo, contudo, que qualquer conhecimento acerca do mundo, da vida, da realidade, de nós mesmos será, sempre, apenas uma aproximação.

Nessa leitura do mundo, encontram-se importantes influências de vária ordem, linguísticas, históricas ou sócio-culturais, na apropriação pessoal das coisas, da realidade ou, em suma, do mundo. De todo modo, cada um é impelido a construir a sua própria experiência de lidar com a realidade. Cada ser está condenado a ser livre. E essa liberdade é clara no confronto com a ausência de sentido das coisas e das circunstâncias, sendo que o indivíduo reconhece a necessidade intrínseca de lhes conferir sentido, de lhes atribuir um significado pessoal. Enquanto o *sentido* não se sente conforme *aquilo e como se é e se vê* ou experiencia o mundo, a impressão de solidão e a busca de sentido podem levar a pessoa a experimentar a angústia própria à especificidade humana e ao confronto com a própria finitude. Reconhecer que não há mais sentido(s) na vida do que aquele(s) que cada um encontra, que não é possível saber o que vai acontecer no momento a seguir e que não se sabe de todo o que se passa quando se deixa de estar vivo, são as fontes mais intensas de ansiedade (Cohn, 1997; Deurzen - Smith, 1988; Heidegger, 1962; Spinelli, 1996/1997; Yalom, 1980, *in* Woolfe, Dryden & Strawbridge, 2003) Na perspectiva existencial-

lista, é à pessoa que compete encontrar sentido, saída, trilha vital, por si assumido plenamente. Quando se começam a fazer as escolhas pessoais, da vida e na vida, já, antes, outras escolhas fulcrais haviam sido feitas sem qualquer contribuição do sujeito. Escolhas ou acasos genéticos, do meio em que se nasce, da sociedade a que se está ligado, da família em que se vem ao mundo, e tantas outras condições sobre as quais ninguém teve qualquer peso na ponderação da sua importância. Por outro lado, tem-se a vida como uma escolha, uma afirmação, uma transição constante que se reconhece e se ousa ensaiar.

De modo resumido, na perspectiva existencialista percebe-se claramente que o Homem será a única criatura viva consciente da sua própria finitude: o Homem sabe-se condenado a morrer desde o dia em que nasce. Pode escolher fingir não saber dessa condição e viver embrenhado em actividades várias que permitam alhear de si tal condenação, mas essa escolha não evitará nunca o fim certo. Na realidade, evitar a morte, para os existencialistas, é evitar a vida. Outra forma de “evitar a vida”, perspectivada esta como um movimento, um caminho para “o vir a ser” melhor amanhã do que se foi hoje, é ser-se inautêntico. Ser inautêntico é alguém que apenas “é” e não alguém que espera “vir a ser”. A forma mais comum de ser inautêntico é “*ser convencional*”. Ser, como todos os outros. Ser, de acordo com uma autoridade. Viver, ignorando o poder pessoal e a obrigação pessoal de escolher e assumir escolhas, e consequências dessas escolhas e dos seus resultados. Ser, de acordo com uma ordem estabelecida, de acordo com um guia externo ao próprio indivíduo. Ser, sem que se reconheça que se está tão meramente “ocupado” em ser que se deixa de tomar decisões, que se evita assumir que se pode, que se tem poder, e que cada um faz a diferença. Em última análise, ser convencional é desistir de, verdadeiramente, vir a ser.

Viver autenticamente significa estar atento à própria liberdade e ao dever de ser integral, correndo os riscos da ansiedade, da culpa e da morte, que são certos. Aceitar qualquer destes riscos e assumir viver em autenticidade é a forma de auto afirmação possível. Assim, viver, implica envolvimento, compaixão e compromisso.

Em termos práticos, o modelo existencialista de aconselhamento assenta em 6 pressupostos (Corey, 1981).

Um dos pressupostos é sobre a capacidade de cada um se conhecer a si mesmo. Sabendo da própria finitude, cabe a cada um escolher a inacção e com ela suportar a solidão e o imobilismo ou, sabendo da própria finitude, escolher o risco da ansiedade experimentada na busca de sentido, apesar da condenação de ser, basicamente, sozinho mas capaz de se encontrar relação com os outros. O risco do vazio (pela ausência de sentido) e o risco do isolamento e da culpa são aspectos que, por outro lado, conferem tensão à existência.

Outro pressuposto diz respeito à “condenação” à liberdade e à responsabilidade: estando condenado a ser livre, livre no sentido de poder decidir quem se é e como se quer ser, está-se inevitavelmente condenado a assumir a responsabilidade por isso que se é ou se quer ser. Condenado a ser a escolha que se fez. Obrigado a assumir a responsabilidade pessoal da mudança.

Um terceiro pressuposto refere-se à procura de sentido e significado. Implica, esta procura, que cada um encontre o seu próprio sistema de valores e saiba (e consiga) ser consentâneo com eles. O risco da não definição desses valores, ou desse sentido, conduz ao vazio, à neurose existencial, como a denominou Frankl (1967/1985). O sentimento de vazio existencial leva à ansiedade e à culpa. Importa, a ser assim, o encontro de um novo significado.

Um quarto pressuposto diz respeito à busca de identidade e de relação. Este pressuposto assenta na intrínseca abertura ao mundo e na vulnerabilidade que dela pode advir. Correndo o risco de dar-se aos outros, o sujeito fica vulnerável, pela aceitação que deles encontre; ao preocupar-se com os outros arrisca-se a fragilizar-se a si. Ao Homem exige-se esse movimento para fora e, em simultâneo, pede-se-lhe para manter-se congruente com o que de íntimo lhe é mais caro. A busca de identidade e as tarefas de relação comportam o perigo de levar a pessoa a prender-se nas expectativas dos outros e, com isso, tornar-se um estranho para/ de si. Deste risco que à relação importa, resultará a coragem para ser.

Um penúltimo pressuposto refere-se à ansiedade como condição inerente à vida. A ansiedade faz parte do arbítrio pessoal de assumir o risco de ser livre e escolher. A ansiedade existencial é a forma psicológica equivalente às dores do crescimento, é fonte de desenvolvimento. Sempre que se assume a liberdade pessoal, sempre que a pessoa assume um passo novo, a ansiedade do desconhecido é inevitável mas é também ela que garante a energia necessária à ultrapassagem desse desconhecido. É o medo do insucesso que conduz ao sucesso, a dúvida que pode levar à certeza, a certeza da morte que garante a vida.

Um último pressuposto, perfeitamente encadeado no anterior relaciona-se com a consciência da morte e com o reconhecimento do não-ser. É a consciência da finitude certa que garante significado à vida. Sem permitir que o medo do fim regule o percurso vital, a vida deve ser fruída agora e aqui — viver o presente, o mais completa e totalmente possível, o mais autêntica e plenamente que se saiba ir fazendo.

Os existencialistas são exímios a afirmar a dureza da vida. O mundo tanto pode presentear o sujeito com dor como com o prazer, com a solidão ou o afecto. Para além disso, postulam que a vida encerra ansiedade e culpa.

Em termos operacionais, um modelo de aconselhamento de base existencia-

lista focaliza a atenção em temas recorrentes e percebidos como centrais (pelo discurso de cada um) na vida dos indivíduos; aqueles temas que se percebe serem meios essenciais (de isolamento, sentimento de impotência face a responsabilidades que estão para além do que se julga capaz de gerir). O que tenta fazer-se, com cada sujeito, é proporcionar-lhe experiências emocionais que criem possibilidades de renovar o seu pensamento e o seu comportamento, tendo em vista a maior abertura do indivíduo aos outros e às relações com o mundo. Na perspectiva existencialista, o profissional é empático e não julga nunca o indivíduo com quem trabalha. Procura capacitar os indivíduos de modo a que os mesmos reconheçam e assumam a sua responsabilidade e a sua liberdade pelas escolhas que fazem e pelas vias que escolhem seguir. Desafiando as limitações individuais, procura aumentar a consciência da pessoa. Assim sendo, o profissional auxilia os indivíduos a reconhecerem as suas próprias questões sem necessidade de recurso a uma entidade salvadora ou protectora para todas as questões da vida: assumindo-se plenamente, assume-se a sua responsabilidade perante si de forma verdadeiramente autêntica.

May e Yalom (2000) apontam os mecanismos de defesa e de *copping* como precocemente aprendidos e estando na base dos esquemas de relação estabelecidos mais tarde na vida. Schneider e May (1995 *in* Schneider, 2007) mostraram que sujeitos dependentes temem que sem a protecção de um ser onipotente possam ser oprimidos ou aniquilados. Assim, esta forma de ansiedade é, em parte, uma estratégia defensiva: protege os indivíduos da experiência de culpa nas situações da sua inautenticidade e de revogação de responsabilidade.

O aconselhamento existencialista coloca a ênfase na situação de vida presente, no aqui e no agora. A relação assenta numa perspectiva fenomenológica. Podemos afirmar que o existencialismo usa o método filosófico cunhado por Husserl, a fenomenologia. Sendo os fenómenos aqueles conteúdos da consciência, como as coisas, as relações, os pensamentos, as imagens e as memórias, os sentimentos, as fantasias, os actos e as qualidades, que os indivíduos experimentam ou vivenciam. Daqui retiramos que a subjectividade é uma inerência ao método mas a subjectividade é percebida como inseparável de qualquer forma de objectividade. Na fenomenologia à inter-relação subjectivo/ objectivo, pensamento da acção/ acção, chamaremos intencionalidade. O comportamento humano é, pois, intrinsecamente intencional.

Os objectivos da terapia existencialista são claros: levar a pessoa a perspetivar novas possibilidades; levar a pessoa a experimentar aspectos de si mesmo que estiveram até aí negados ou distorcidos, levando-a a aceitar a responsabilidade por cada uma das suas escolhas, sejam elas de pouca ou de muita importância. Desse modo, os indivíduos podem começar a correr riscos e novas formas de ser, no mun-

do e na própria vida, adentro das relações que mantêm ou tinham já estabelecido. Com vista a preparar novas competências, são recomendadas algumas tarefas como reflexões escritas, exercícios de preparação de competências específicas e situações de *role-play*. Trabalha-se a dessensibilização e procura-se, em última análise, a reestruturação cognitiva. O processo de aconselhamento assenta, sobretudo, na tarefa de fazer o indivíduo reconhecer a sua liberdade/responsabilidade. Para cumprir com estas metas, não há, à luz da própria filosofia existencialista, um método, uma fórmula, um guia ou conjunto de técnicas previamente definidas ou recomendadas: o recurso à pessoa responsável e livre que é o profissional, é assumido como a charneira do processo de aconselhamento.

4.4. A perspectiva feminista em psicologia ou como integrar Teoria Crítica e modelos de aconselhamento

A Teoria Feminista Contemporânea tem muitas variantes (Tong, 1998, *in* Crawford & Unger, 2004). Tendo surgido a partir da década de 70 do século passado, procura integrar o impacto de diversas formas de opressão assentes em aspectos da cultura, da raça ou da etnia. De acordo com Ackerly (2009), a maior vantagem que a Teoria Feminista apresenta é o facto de pôr à disposição, de todos, as ferramentas necessárias para que se constatem claramente quaisquer formas de injustiça. Na verdade, a autora, reportando-se a trabalhos de outros (Dietz, 2003, Nash, 2002, *in* Ackerly, 2009, p. 10), assume que as teorias feministas, críticas, usam processos de desconstrução na análise dos fenómenos. A teoria feminista crítica é auto-reflexiva, quer isso dizer que obriga a que se coloquem as questões chave acerca do(s) assunto(s) ou problema(s) a analisar, e que estas se coloquem pessoal e colectivamente. A autora refere como ferramenta de análise o *skeptical scrutiny*, um processo de reconfiguração dos padrões de pensamento usuais com vista à mudança; esta ferramenta pode ser “used in many ways in order to turn our attention to different forms of oppression (Young, 1990, *in* Ackerly, 2009, p. 11).

Fundamentalmente, o que podemos reforçar, a partir das chamadas de atenção das perspectivas feministas, é o facto de trazerem à tona aspectos humanos (e das relações sociais) tomados como inquestionáveis ou (pior) “naturais” e que, por isso, não seriam alvo de escrutínio. Nas perspectivas feministas sabe-se, à partida, quais os valores e quais as crenças que subjazem às suas intervenções e estas intervenções acontecem, sempre, tendo em vista o fortalecimento dos indivíduos (Herlihy & Corey, 2009, 2005). Por exemplo, diferentes formas de opressão criam formas de estar sociais que, quando analisadas por um determinado eixo, não deixam lugar aos outros aspectos associados ao problema, tornando-os invisíveis (Ackerly &

True, 2008, Crenshaw, 1991, Hancock, 2007, Hirshmann, 2008, McCall, 2005, Weldon, 2006, *in op cit.*). O visível é o socialmente construído, o socialmente considerado. Por exemplo, os problemas de acesso ao mercado de trabalho são diferentes conforme se é homem ou mulher, conforme se é homem branco ou mulher branca ou mulher negra, mas os factores subjacentes a qualquer destas situações só são visíveis para quem por eles passa (Crenshaw, 1989, Stiehm, 1983, *in op cit.*, p. 12).

As perspectivas feministas assumem a presença de valores políticos em todas as suas abordagens; do mesmo modo, percebe-se que assentem em formulações que preconizam a mudança social. O grupo de estudos feministas com sede na APA, a *Division 35 of the American Psychological Association*, apresenta, na sua página de internet⁹, a intenção: “advocate action toward public policies that advance equality and social justice.” Neste sentido, a terapia feminista tem de ser, ela própria, crítica. Aliás, como concretizam Herlihy e Corey (2009, p. 372), “feminist therapy is a theory and not just an orientation”, afirmando-se de acordo com Brown (1994) e Worell e Johnson (1997).

A terapia feminista tem como objectivos aspectos como: o reconhecimento do papel associado ao género (que cabe a cada um a partir dos processos de socialização); a identificação pessoal dos aspectos internalizados sobre os papéis, de acordo com o género, e passados de forma indelével e para lá do controle da própria pessoa — procurando a sua alteração por assumpções pessoalmente escolhidas e funcionais; o desenvolvimento de competências que promovam a mudança, não só pessoal, mas no meio circundante. Na realidade, o que a terapia feminista propõe é o reforço do poder pessoal pela solução do mal-estar associado às diversas formas de opressão (expressas ou silenciosas); o reforço da auto-estima; a melhoria da qualidade das relações interpessoais; a revisão de leituras da imagem pessoal de modo a que se tornem consentâneas com o bem-estar individual; a atenção à diversidade e a atenção e acção política e social.

Para tal, usa estratégias que visam sustentar a intervenção reflectida de todos, põe em causa as atitudes e os modos de estar convencionais, “encouraging clients to take social action.” (Herlihy & Corey, 2009, p. 369). A partir dos esforços necessários à ultrapassagem dos limites e constrangimentos que os processos de socialização induzem, os objectivos centrais desta abordagem são: a igualdade, a renovação do poder pessoal, a dignidade e a auto-realização. Parte do princípio de que se uma pessoa vive melhor consigo mesma viverá melhor com todos os outros e de que essa forma equilibrada de estar conduzirá à mudança e ao bem colectivo.

De qualquer modo, as perspectivas são várias e, nos Estados Unidos (Crawford

⁹ <http://www.apa.org/divisions/div35/>

& Unger, 2004), as mais influentes são: a liberal, a radical, a social — socialista, a das mulheres negras — *women of color*, e o feminismo cultural. O feminismo social enfatiza a ideia de que há muitas formas de divisão das pessoas que dão lugar a modalidades de opressão. Nesta perspectiva, estão errados os actos de discriminação baseados na classe social, na raça ou no género. Aliás, qualquer destas formas de discriminação é perspectivada como estando em comunhão: o sexismo, o racismo e as diferenças/hierarquias de classe, reforçam-se mutuamente (por exemplo, uma mulher negra, pobre, está, à partida, triplamente em desvantagem). O objectivo central, nesta perspectiva, é a transformação das relações sociais e do funcionamento das instituições pela alteração dos hábitos não questionados.

A perspectiva das mulheres negras constituiu-se como reacção aos movimentos de mulheres que excluía as mulheres não brancas das lutas e debates.

O feminismo radical enfatiza, evidentemente, o controle masculino e a dominação das mulheres através e ao longo da história. De acordo com esta perspectiva, a opressão sexista é algo que todas as mulheres têm em comum. Nesta perspectiva o foco encontra-se nas modalidades de relação patriarcais; enfatiza-se a necessidade da mudança social a partir do activismo (pessoal e colectivo) e a terapia é vista como uma tarefa política que tem como objectivo fulcral a transformação da sociedade.

De um ponto de vista liberal, pode considerar-se que homens e mulheres, vivendo em ambientes e oportunidades idênticas, comportar-se-iam de idêntico modo. Portanto, enquanto o feminismo liberal radica nos fundamentos ou princípios tomados como profundamente americanos, de igualdade para todos, o feminismo cultural, por outro lado, enfatiza as diferenças entre homens e mulheres. Nesta perspectiva, dita cultural, crê-se que as características femininas têm sido, sucessiva e vigorosamente, minorizadas quando, na verdade, deviam ser socialmente valorizadas. Por exemplo, o facto de muito do trabalho das mulheres não ser remunerado (o cuidado das crianças, o cuidado da casa, etc.) implica a consideração da inferioridade de tais tarefas e, por elas, a inferioridade ou menor valia de quem as desempenha.

Finalmente, o *Global feminism* centra-se nas práticas sexistas disseminadas pelas culturas e no modo como estas se relacionam com formas de neocolonialismo e do capitalismo no mundo globalizado. Esta perspectiva é a que maior atenção presta às condições de trabalho e às diferenças de acesso a cuidados de saúde e educação e, ainda, à prostituição forçada. É também no *global feminism* que se aborda a falta de abrangência e de respostas que o feminismo ocidental mantém em relação às mulheres de outras culturas.

De acordo com Crawford e Unger (2004), as mulheres são usualmente descritas (e aceitam esse facto) em termos relacionais e como pessoas que precisam de

ligação humana. Desse modo, enquanto as mulheres forem assumindo e forem assumidas como sendo as responsáveis pelo cuidado dos filhos, as suas oportunidades sociais mais vastas serão sempre reduzidas. Reportando-se a Chodorow, na obra *The Reproduction of Mothering*, as autoras lembram que Chodorow afirma que as identidades masculina e feminina, e os papéis associados a estas identidades, não são “biologically determined but are reproduced in every generation by social arrangements(...) If men nurtured and cared for young children, they would develop relationship skills and a sense of connection, and these qualities would be socially reproduced in their sons” (Crawford & Unger, 2004, p. 126). Também recordam que este tipo de considerações tem lugar dentro da família nuclear tradicional — pai, mãe e filhos — mas que esta configuração familiar é “Cross-culturally and historically, a nuclear family patten is the exception, not the rule” (*ibidem*).

As autoras consideram que, ainda que Chodorow explique as diferenças estereotipadas acerca das relações interpessoais e da parentalidade em termos dos processos psicológicos que geram necessidades inconscientes específicas de cada género, as suas perspectivas apresentam limitações pelo facto de só se considerar a orientação heterossexual das mulheres. Todavia, a sua teoria é interessante e pode tomar-se como uma boa abordagem sobre “why so many women want to be mothers and are willing to sacrifice other aspects of their lives to do so, and why so many men resist involvement in relationships and fathering” (*ibidem*). Em termos muito pragmáticos, podemos fazer uso de mais uma afirmação das autoras, ainda na abertura do seu trabalho “Theories and studies that purport to show that women are biologically inferior continue to receive press coverage and are used to justify women’s disadvantaged status in society” (Crawford & Unger, 2004, p. 13)

Se nos reportarmos a qualquer indivíduo vítima de qualquer forma de opressão, o que aqui é expresso, focalizando as questões de género, pode ser transposto para outras situações de dominação (raça, condição social, poder económico...). Na verdade, as questões de opressão ou de dominação não são mais que aspectos da regulação e/ou de uso (abuso) de poder. As Teorias Críticas, onde englobamos esta perspectiva dos trabalhos feministas em Psicologia, abordam precisamente as consequências do exercício (não ético) do poder. As reflexões críticas chamam a atenção, para os enviesamentos dos estudos aquando da sua preparação: por se organizarem com base no pensamento e na regularidade das abordagens do poder dominante, os aspectos idiossincráticos dos outros grupos podem ser, absolutamente, invisíveis. Por outro lado, tais pontos de partida, e consequentes enviesamentos, podem abordar mal as questões a tratar e, portanto, enviesar os resultados dos próprios estudos. Os perigos de leituras de realidades distintas através dos olhares e abordagens arrei-

gadas a um padrão inquestionado são vários. Trabalhos assim desenvolvidos podem vir a ter influência nos pontos de vista e nas crenças acerca, por exemplo, das diferenças de inteligência entre raças, de diferenças nos cérebros dos sujeitos de acordo com o género, ou nas causas de diversos problemas sociais (Crawford & Unger, 2004).

Em Portugal, as perspectivas feministas são recentes, em Psicologia. De acordo com Nogueira, Saavedra e Neves (2006), a relação entre a psicologia crítica e a psicologia feminista está já bem documentada, sobretudo no que respeita às influências que o feminismo trouxe à psicologia. Citando Amâncio e Oliveira, as autoras reiteram esta consideração: “one of the main tasks of feminist psychology is to pursue the study of the past as a source of meanings for the present” e rematam o seu pensamento assumindo que os trabalhos na linha da psicologia feminista são trabalhos de psicologia crítica e o cerne das abordagens encontra-se, precisamente, nas questões de poder (Nogueira, Saavedra & Neves, 2006, p. 8). No trabalho científico, continuam as autoras, quer se trate de abordagens na linha do relativismo crítico (Parker, 1998, *in* Nogueira, Saavedra, & Neves, 2006), quer se filiem as mesmas no realismo crítico (Bashkar, 1986, *cit. in* Parker, 1992, *in op cit.*, p. 144), o que é marcante é a necessidade de todas as abordagens se assumirem de forma ética, direccionada, ao alcance da justiça e da emancipação de todos os indivíduos. Como afirmam Steinitz e Mishler (*in* Fox, Prilleltensky, & Austin, 2009, p. 392), a psicologia crítica põe o foco das suas preocupações sobre a justiça social e o bem-estar humano.

Podemos ainda partir para outro tipo de consideração, também ela crítica: os aspectos da comunicação e da compreensão, como estando na base das questões que sustentam os problemas de interacção humana, a acção comunicativa, tal como a perspectiva Habermas, referido em Sloan (2009) ou em Coimbra (1991). Aliás, este último autor lembra que, uma vez que a acção comunicativa (como a estratégica) é orientada para objectivos mas, na acção comunicativa, “o objectivo é definido em função do entendimento mútuo entre os dois participantes numa intervenção que, através de um processo dialéctico, vão sucessivamente construindo consensos e acordos. A acção comunicativa envolve, pois, uma dimensão moral ao requerer, como condições indispensáveis, o respeito, a solidariedade e a colaboração.” (Coimbra, 1991, p. 340).

Na perspectiva de Sloan, muitos problemas sociais persistem porque as pessoas têm pouco ou nenhum controle sobre as políticas e as organizações que as afectam, têm pouca ou nenhuma voz acerca dessas mesmas situações de desigualdade. Se as condições para que o diálogo social aconteça se verificassem, qualquer indivíduo, envolvido numa qualquer circunstância problemática, teria a possibilidade de explicar o seu ponto de vista, partilhar as suas preocupações, em suma, teria o di-

reito de se fazer escutar. A ser assim, Sloan afirma “this would lead to less suffering and reduce inequity”. Sloan (2009), ancorando as suas afirmações em Bennett (2005), aponta uma solução que assenta na intersubjectividade: em contraponto à ideologia (acrescentaremos, às perspectivas dogmáticas de abordagem às questões sociais), a intersubjectividade supõe a experiência de recursos psicológicos como a empatia e a compreensão mútua que garantem as bases da verdadeira e profunda democracia e da solidariedade. Sendo que este termo, intersubjectividade, comporta precisamente “an appreciation for what we have in common as well as our differences” (*idem, ibidem*).

Temas de difícil aceitação social, como são as questões abordadas pelos estudos em psicologia crítica, passam, por exemplo, por aspectos que as representações sociais abordam. As próprias representações sociais são, desde logo, alvo de reflexão crítica se atendermos ao facto de que “[a] **compreensão social acerca de alguns tópicos é continuamente construída e negociada, engendrando a transformação de representações sociais e reflectindo um processo alargado na sociedade que continuamente cria, modifica e altera representações sociais existentes.** Fruto das interacções diárias, as representações vão sendo, simultaneamente, produzidas e reproduzidas, perpetuadas e alteradas” (Miguel, Valentim & Carugati, 2007, p. 317). Contudo, as representações sociais, e algumas questões menos postas em causa em determinadas conjunturas sociais (como sejam os preconceitos de raça em Portugal: raramente se abordam e quase nunca se reflecte acerca da sua prevalência, quanto mais sobre o seu impacto), podem perpetuar-se perigosamente. Ainda que os autores citados não se tenham ocupado especificamente da questão da raça, pelo menos abrem-nos portas para a reflexão acerca dos aspectos ligados à supremacia branca em relação às performances intelectuais. “Racism is understood primarily as the product of particular historical relationships between groups of people in which some people have unjustly asserted claims to dominance over others” (Durrheim, Hook & Riggs, 2009, pp. 198-9). Em Portugal, estes aspectos parecem nem merecer atenção o que, sabemo-lo, não é verdade: implicitamente, a matriz cultural portuguesa ainda não está suficientemente afastada do período colonial para poder garantir que todas as feridas desse tempo se fecharam e foram saradas. O impacto dos regimes não se extingue em tempos úteis. Demora. Como os aspectos da educação das crianças: marca-as indelevelmente. A mudança social é lenta e será sempre lenta. Na escola, “a primazia da instrução, da aquisição de conhecimento, do estímulo a uma atitude de observação independente, do respeito por padrões de validade lógica, aliados a uma série de condicionalismos geradores da competição e do individualismo evidenciam o impacto no desenvolvimento dos alunos a favor da raciona-

lidade instrumental” (Coimbra, 1991, pp. 345-6). Esta, tal como o autor a explica, não obriga à criação de acordos mútuos. Não implica o acordo. “O acordo interpessoal é algo que, por definição, não pode ser alcançado por imposição, extorsão, manipulação ou em resultado de factores externos à relação ou, então, deixa de o ser” (*op. cit.*, p. 347).

Na obra *The Authoritarian Personality*, Adorno e colaboradores (1950, in Steinitz & Mishler, 2009, p. 397), apresentam os resultados do estudo acerca do que fará os indivíduos serem sensíveis a ideias não democráticas, especialmente em termos de preconceito e intolerância racial e/ou étnica. O estudo mostrou que as experiências de infância são determinantes para esta explicação – crescer em famílias que educam as crianças de forma rígida e ríspida promove o desenvolvimento de jovens e adultos sensíveis a princípios não democráticos. Assim, compreender a velocidade a que as mudanças sociais se dão é mais claro. Também Freud tinha já apontado para as relações de poder que desencadeiam formas de opressão (Habermas, 1972, in Sloan, 2009, p. 324). Coimbra (1991) explica, a partir de Habermas (1981), a ideia de “agir comunicativo” como acção focada no entendimento mútuo ou seja, “procura o domínio/resolução da situação interpessoal através da interpretação e transformação comum da acção exigindo a formação de consensos” (Coimbra, 1991, p. 350), quer dizer, implicando aspectos como compreensão e acordo motivado racionalmente como “traços essenciais do conceito de acção comunicativa...” (McCarthy, 1989, 1978; White, 1990, 1988 *op cit.*, p. 353). Sabemos que tais formas de vivência e interacção são constantemente postas à prova e que as diferenças, ou as diferentes experiências de vida, sociais e culturais ou históricas, tornam complexa e dificultam o alcance de patamares de entendimento, mas é nesse sentido que o trabalho de reflexão e acção preconizado pelas abordagens críticas se faz.

As perspectivas da terapia feminista, nas palavras de Herlihy e Corey (2009, p. 371), contribuem para alargar os horizontes de outros modelos teóricos bem como para “enriching all of our lives by encouraging positive social activism in our communities and throughout the world”. Ao assentarem no princípio fundamental do direito à auto-determinação, na assumpção clara dos valores por que se regem as suas reflexões e ao colocarem o foco da intervenção nas questões de género e poder, a terapia feminista é, profundamente, uma perspectiva crítica em psicologia.

Por fim, concordamos com Steinitz e Mishler (2009, pp. 392-3) quando afirmam “We envision a critical psychology that allies itself with “movements of resistance”, such as groups engaged in efforts to resist racial discrimination, state-sponsored violence, and various forms of social, political and economic injustice.” Mas também podíamos fazer nossas as palavras de Sloan (2009, p. 332) “the purpose of

doing theory critically in the context of critical psychology: (...) is to generate and disseminate ways of thinking and forms of action that undermine ideology and foster intersubjectivity.”

4.5. A vida como uma história

We write before knowing what to say and how to say it,
and in order to find out, if possible.

Liotard (Bolton, 2005, p. 46)

Os antropólogos do século XIX recolhiam relatos de vida de modo a suportar alguns dos seus estudos. As narrativas e a tradição oral permitiam completar informação e garantir coerência a aspectos desligados acerca da experiência humana. Na Sociologia, Dollard (1935) afirma que os dados biográficos, quando cuidadosamente analisados, despertam para o reflexo da sociedade na vida de cada indivíduo e este facto prova a importância de só verdadeiramente se compreender o desenvolvimento de um sujeito atendendo ao meio (histórico, social, cultural) que o circunda. A interação incontornável entre sujeitos e meio social tem vindo a ser tomado em consideração também na Psicologia. Buhler (1933) e Frenkel (1936) recolhiam histórias de vida, escritas por diversas pessoas de diversos meios, de modo a tentar cartografar princípios de desenvolvimento comuns às mais distintas vidas. Allport (1937) esteve comprometido com a metodologia de estudo de caso mas Rosenwald (referido por McAdams, 1988), apesar de lhe conferir enorme importância, sugere que a consideração de unicidade que a abordagem ideográfica sustenta dá razão à concepção de “conhecimento tabular¹⁰”, aventado por Foucault (1976). Uma possibilidade de alargar e garantir maior abrangência à investigação será o estudo de múltiplos casos, como recomenda Gergen (1982), pois cada indivíduo constrói conhecimento acerca da própria experiência em comunidade e, ainda que cada um o faça de modo particular, essas fracções idiossincráticas são apenas ligeiramente distintas das leituras de todos os outros. Nos estudos de múltiplos casos, a investigação pode distinguir entre as particularidades das narrativas de cada sujeito e as possibilidades de contacto e encadeamento dos diversos pontos de vista considerados, formando assim uma visão abrangente da leitura da realidade social tal como aquele grupo a compõe (Gergen, 1982; Habermas, 1971; Sloan, 1987). Em suma, podemos afirmar que estas perspectivas enformaram o caminho que a Psicologia tem vindo a definir na tentativa de conhecer o mais aprofundadamente possível o ser humano, a

¹⁰ No original “Tabular Knowledge”.

existência e os percursos de vida de cada um, e de todos, enquanto membros de uma comunidade tão vasta quanto pode ser a própria humanidade.

Assim, escutar as narrativas de alguém, ou procurar compreender um indivíduo na sua completude, é ocupação que volta a estar/ sempre esteve na mira dos profissionais da Psicologia, especialmente aqueles que se dedicam ao estudo da personalidade ou da personologia. Neste grupo, tomaremos como referência as obras de autores como G. Allport (1968) ou H. Murray (1938), precursores de tal abordagem. O estudo das vidas, na verdade, acaba por estar imbuído por formas de escuta e de recolha de informação minuciosa das histórias de alguém. Neste processo lidar-se-á tanto com formas autobiográficas de contar como com registos biográficos. Nos procedimentos autobiográficos, cabe a quem investiga saber recolher narrativas de vida que são relatadas nas palavras das próprias pessoas. A análise de tais histórias pode depois fazer-se com base em leituras de análise de conteúdo direccionada para aspectos quantitativos (Krippendorff, 1980) ou numa perspectiva qualitativa, mais centrada na hermenêutica (Steele, 1982). Em certa medida, este trabalho acaba por implicar a interpretação dos dados acerca do indivíduo de modo a compreender, descobrir ou mesmo apontar o fulcro da história ou do percurso vital daquela pessoa.

São vários os profissionais da psicologia que têm feito uso de técnicas biográficas ou de conceptualizações elaboradas a partir de biografias nas suas investigações (Bromley, 1986; Cohler, 1982; Levinson, 1978; McAdams, 1985, 1988; Mendelsohn, 1985; Runyan, 1982, por exemplo). Também psicólogos do desenvolvimento, sociais, cognitivistas, personologistas ou psicanalistas, em busca da verdade narrativa (como Gergen & Gergen, 1986; Mandler, 1984; Mancuso & Sarbin, 1983; Lehnert, 1981; Schafer, 1981), têm feito uso desses procedimentos. Mas foram os terapeutas da família que iniciaram o trabalho de terapia narrativa (McLeod, 1996, *in* Bayne, Horton & Bimrose, 1996). Nomes como Gustafson (1992), Parry e Doan (1994), White e Epston (1994) ou Penn e Frankfurt (1994) são referidos por McLeod (1996, pp. 188-189).

Se nos apoiarmos na obra de Sarbin (1986), sobre Psicologia Narrativa, assumiremos que a narrativa pessoal é uma profunda metáfora para a compreensão do comportamento e da experiência humana. Também Bruner (1986) considerou que seria muitíssimo vantajoso para a psicologia se a investigação se ocupasse da exploração das formas narrativas do pensamento e dos aspectos e das dimensões narrativas do desenvolvimento humano. A partir da década de 80, do século XX, vários autores assumiram a importância dos aspectos narrativos na compreensão das formas de vida dos indivíduos e nas abordagens psicológicas de vanguarda (Sugarman, *in* Woolfe, Dryden & Strawbridge, 2003).

Erikson, cujo trabalho mais tarde foi tomado como ponto de partida para diversas novas abordagens, fez uso das biografias de “grandes homens”, como Martin Luther ou Mahatma Gandhi, para sustentar as suas reflexões e a teoria do desenvolvimento tal como a desenhou. Erikson mostra como temas psicossociais radicam no curso da vida de Luther King, ainda criança, e como as circunstâncias e as estratégias pessoais se interpenetram constantemente ao longo do crescimento do Homem e do desenvolvimento do meio circundante. Para o autor, a vida de um indivíduo pode compreender-se no cruzamento de três níveis de leitura: 1) o nível físico ou corpóreo, mais da ordem dos sentidos e da biologia; 2) o nível do Eu, significando isso que cada sujeito tem as suas formas idiossincráticas de perceber e experimentar o mundo, atribuindo significado às próprias experiências e encontrando as suas modalidades pessoais para lidar com a ansiedade e superar conflitos 3) o nível da família e da sociedade, que diz respeito à interacção com sujeitos significativos, ao ambiente social, cultural e histórico que dão forma ao que cada pessoa vai sendo. Erikson (1966) assumia a necessidade de analisar, em “círculos sistemáticos”, cada dado e cada nível de abordagem das narrativas dos indivíduos, de modo a encontrar o sentido da própria vida de cada narrador. Na teoria das oito idades, encontrar-se-ão os temas fundamentais e os enredos que sustentam o desenvolvimento de cada indivíduo.

Em conformidade com os trabalhos de Erikson, McAdams (1985) considerou que a história de vida de cada sujeito define-se pessoalmente a partir do final da adolescência e essa construção é tanto consciente quanto inconsciente mas é o que garante coerência ao que cada um é e como se conta. Este autor considera que, desde a infância, vão sendo definidas algumas marcas indeléveis que estruturam a vida das pessoas: o tom de fundo da narrativa individual, que pode ser optimista ou pessimista; o conjunto de símbolos pessoais, sentimentos e saber associado a determinadas circunstâncias; e motivações, como necessidades de acção e intimidade. Mais tarde, durante a adolescência e o início da idade adulta, torna-se mais complexa a grelha de elementos da narrativa pessoal, ao associarem-se aspectos ideológicos e figuras desejadas como metas de realização pessoal.

Tal como em Erikson, McAdams considera que, durante a adultez e a idade avançada, encontramos dois momentos fulcrais próprios da história de vida que cada sujeito faz de si: aspectos de generatividade e, mais tarde, de avaliação do percurso pessoal. Qualquer destes grandes quadros narrativos pode ser, como sugeria o autor, matizado em tons positivos ou negativos, conforme o curso de acontecimentos tenha sido experimentado por cada sujeito. Nessa linha de abordagem, também Gergen e Gergen (1986) mostram como a leitura optimista ou pessimista induz a

percepção dos eventos como bem ou mal sucedidos. Aspectos acerca da estabilidade narrativa, do tom da história de vida e da ligação entre elementos narrados são tidos em consideração e Murray (1986), estudando os trabalhos de diferentes autores, afirmou que as estruturas narrativas podiam variar entre o tom satírico, em Gould (1978), trágico, em Levinson e outros (1978), e romanceado, em Sheehy (1974). Já Frye (em trabalhos datados de 1957) apontava para a relação próxima entre o tom da narrativa pessoal e as estações do ano o que, de certa forma, leva os trabalhos de revisão de literatura a encontrar aspectos jungianos sobre as descrições da vida.

McAdams (1985) identifica, como temas fulcrais das narrativas, aspectos como a realização pessoal e a interacção, o poder e o amor. Os seus trabalhos assentam na taxonomia de temas gerais da vida de Elsbree¹¹ (1982) que, por sua vez, manteve uma certa coerência com as teorias de Erikson ou de Levinson. Os grandes temas narrativos são: criar o próprio “ninho”, aceitar desafios, assumir o curso da vida, suportar e ultrapassar sofrimento, objectivos vitais a cumprir.

Podemos concordar com as reflexões ao longo da obra de Rogers (1974, 1976, 1977), por exemplo, para quem, de certo modo, seria razoável crer que uma boa vida é um processo e não um estado, é uma direcção, não um destino. Assim sendo, a narração pessoal de um percurso será sempre a leitura pessoal de quem se entrega nesse processo, nessa direcção e, assim, descreve como viveu e como vive a própria vida.

A ligação entre os eventos, a importância atribuída a cada situação passada, a esperança depositada em cada novo desafio que se assume de mote próprio e o relevo e colorido dado em cada nuance da narrativa, devem ser elementos a considerar aquando da análise psicológica do que é contado e de como esse relato é feito.

Os estilos das histórias importam (Roberts, 1994). Como é narrada a história, ou o acontecimento que se aborda, como se entrecruzam episódios, como se relatam situações isoladas, como são referidos casos gravados e cristalizados num dado instante, como se perdem pedaços de histórias ou não se lembram dados de um relato determinado, o que não é dito e o que se deseja que prossiga são elementos cruciais e não podem, portanto, deixar de ter-se em conta.

Murray (1938/1953), ainda no final da década de trinta do passado século, afirmou que o organismo consiste numa infinidade de complexas actividades que se entrelaçam desde que o indivíduo nasce até ao momento da sua morte. E porque assim é, os significados de cada sequência de acontecimentos, num dado ciclo de vi-

¹¹ Os trabalhos deste autor pareceram-nos importantes para tomar como referencial pois o autor assume as questões da parentalidade como incontornáveis ao desenvolvimento humano. Como percebemos pelo contacto com os indivíduos deste estudo, esta questão é efectivamente marcante para a construção da narrativa pessoal de um indivíduo completo.

da, deve ser entendida como uma unidade, uma completude. Concluía o autor que a história do organismo *é* o organismo. A taxonomia de necessidades psicogénicas, apresentada pelo autor, pode ser encontrada nas diversas temáticas abordadas nas narrativas individuais: necessidades de realização, de poder, de intimidade e pertença, necessidades bastante estáveis e recorrentes nas histórias de vida, provavelmente por serem aspectos cruciais no percurso de qualquer indivíduo. Aspectos como a realização pessoal, necessidade de afecto e de estabelecer ligações afectivas saudáveis, necessidade de poder são, possivelmente, transculturais, transnacionais e, por isso, neste trabalho contamos deparar-nos com referências a qualquer delas.

Quase num *continuum*, podemos também inspirar-nos na teoria de Tomkins (1979) que, depois da *affect theory* apresentou a *script theory* onde desenvolve as estratégias e a importância de maximizar os afectos positivos e diminuir os afectos negativos como alternativa de melhoria geral da vida psicológica. De acordo com Carlson e Carlson (1983), a formação de *scripts* é diferente em homens e em mulheres, o que convém ter presente quando trabalhamos com indivíduos a quem tentamos auxiliar no sentido da reorganização dos cenários de vida e das formas de ler, pensar, sentir e lidar com as diferentes questões do dia a dia. Podemos ainda referir-nos a Abelson que, partindo de Harré e Secord (1972, *in* Harré, 1981, p. 222) definia *script* como conjunto de *role rule prescriptions*. Os *scripts* são usados para “decoding what other family members are doing, and have them available for explicit verbal formulation in meta-discussions, either to criticize or to comment upon, or even in difficult cases to collectively negotiate a meaning for some otherwise obscure performance” (Harré, 1981, p. 223). Sendo assim, o convívio com indivíduos distintos pode comprometer a capacidade imediata de compreender e ser compreendido: os papéis antes assumidos e a *performance* desse mesmo papel podem induzir leituras distintas das esperadas. E os hábitos de descodificação de papéis podem não englobar as especificidades culturais do novo meio. Se assumirmos a história de vida como central nas/para as questões da identidade, só a partir dela podemos compreender formas de promoção da mudança e de redirecção do desenvolvimento pessoal (McLeod, 1996, *in* Bayne, Horton, & Bimrose, 1996). Por exemplo, o uso e a importância da narrativa pessoal, na situação de aconselhamento, permite ao indivíduo reconhecer a atenção que lhe é dada pois é ouvido, escutado e aceite sem ser julgado. Contar um acontecimento pessoal, pensá-lo e colocar os factos e sentimentos em palavras pode, a dado momento, dar lugar a uma reestruturação pessoal do afecto associado a tal acontecimento. Contar ou narrar acontecimentos pode servir para reestruturar o afecto associado a esses acontecimentos ou pessoas neles envolvidos. Contar permite libertar a emoção associada ao que é contado, permite en-

contrar um final quando o fim parece inalcançável; encontrar uma solução, quando o enredo parece demasiado intrincado. Contar um caso pessoal importante permite, muitas vezes, se não sempre, perceber que uma narrativa própria é semelhante às narrativas pessoais de tantos outros. Estes aspectos, além de serem fonte de promoção de bem estar (pelo encontro e a aceitação de que partem), são aspectos de promoção de mudança ou de desenvolvimento, de formas de “seguir em frente” (por também permitirem a visão de outro sobre uma leitura pessoal).

No nosso trabalho procurámos cumprir com estes dois desígnios: apoiar e auxiliar o desenvolvimento (assumida a ideia de desenvolvimento como contendo indelévels formas de mudança). O trabalho com a população do nosso estudo teve lugar, como já foi antes referido, assentando em alguns pressupostos arraigados à História “partilhada” por cada um dos países de origem dos estudantes e Portugal, uma História de, ainda, casos de sujeição, de subordinação. Assumido esse pressuposto, os grupos de apoio aos estudantes da CPLP multiplicaram-se nos últimos anos na Universidade de Coimbra e este facto, por si, só levanta imediatamente um véu nebuloso sobre os princípios que estão na origem de tais grupos de apoio: a impressão primeira da(s) *necessidade(s) de suporte ou apoio* do grupo. Não nos é estranha, assim, a concepção de Young e Beier (1982, *in* Bayne, Horton & Bimrose, 1996, p. 193), quando afirmam que histórias com contornos de derrota pessoal, ou subjugação individual, são perpetuadas pelos sujeitos que estabelecem relações com os outros num padrão em que essa impressão de derrota ou subalternização pessoal é regularmente reforçada: o indivíduo vai revalidar a impressão pessoal de indefesa ou fraco valor que já antes tinha. O encontro de aconselhamento narrativo permite encontrar as pistas necessárias à reestruturação destes afectos pessoais, destas vivências ou formas de ler e estar na vida.

No trabalho que empreendemos, importa-nos perceber, sobre cada indivíduo, a transformação possível e a manutenção da identidade nas circunstâncias de crise, de desequilíbrios ou perturbações. Referindo-se à importância das memórias e do passado, Licata, Klein e Gély (2007, p. 567) afirmam: “ce pouds du passé se fait également sentir puisqu’il implique l’identité collective” e explicam, a partir de Tajfel, que a identidade social é “cette partie du soi qui découle de l’appartenance à un groupe” (*op. cit.*, p. 568). Abordam o sentido narrativo que o papel da memória confere à identidade e lembram que a identidade de um grupo pode definir-se em diferentes níveis de inclusão.

Atendendo ao que até aqui afirmámos, a nossa escolha foi, como se foi deixando perceber ao longo dos pontos anteriores, partir de uma perspectiva huma-

nista, de apoio e aceitação incondicional do outro, lembrando a responsabilidade pessoal incontornável pelas escolhas e caminhos a seguir, apoiada pelas abordagens narrativas como fórmula para conhecer e, em simultâneo, acompanhar, os estudantes da cooperação em Coimbra. É dessa escolha e desse processo que tratam os pontos seguintes desta dissertação.

Parte 3

Para uma renovação do Aconselhamento com Estudantes da Cooperação – A intervenção

It makes it very hard to think of people as other than automata
by falling with the social demand to Express ideas in a scientific rhetoric.
(Harré, 1981, p. 221)

One of the crucial properties of contemporary racism is its denial
(van Dijk, 1992, p. 87)

Capítulo 5

Uma investigação – acção com
estudantes da cooperação na
Universidade de Coimbra



Capítulo 5

Uma investigação-acção com estudantes da cooperação na Universidade de Coimbra

5.1. Introdução

Como já referimos, a situação particular dos estudantes da cooperação, oriundos dos países de língua portuguesa, levou-nos a sentir um interesse especial pelas suas condições de (in)sucesso. “... estes estudantes reflectem questões importantes, sendo uma das principais a dificuldade no aproveitamento académico que converte geralmente no insucesso escolar” (Samutelela, 1993, p. 59) Num texto do início da década podemos encontrar preocupação idêntica (Ventura & Neto, 2001), reportando os autores, num artigo ainda mais recente, “a constatação de elevados índices de insucesso escolar em grupos étnico-culturais minoritários, em Portugal” (Ventura & Neto, 2004, p. 203). O paradoxo provocado pela similitude cultural esperada (a partir de uma língua oficial comum e de um percurso escolar semelhante) conduz à quase-incompreensão das dificuldades que possam surgir, tanto por parte dos próprios como por parte da restante comunidade académica¹. Partir do princípio que a presença destes estudantes pode inscrever-se num registo de homogeneidade cultural é errado: como afirmam Ventura e Neto (2001), a frequência escolar de estudantes de origens africanas implica, necessariamente, a coexistência da diversidade cultural nas salas de aula.

Como se verificará mais à frente, na apresentação e discussão dos dados, até as situações puramente académicas, como já referira Samutelela (1993, p. 12) “As experiências, as investigações, os exemplos dados nas aulas, correspondem à realidade das nações industrializadas e, raras vezes se reportam à realidade dos paí-

¹ Especialmente por nem se pensar acerca das reais condições destes indivíduos à chegada à UC. São assumidos como “mais um”, idêntico a qualquer outro falante do português como língua materna.

ses do terceiro mundo.” e ainda o facto que “Ignorando a herança cultural, a escola ignora igualmente a natureza arbitrária da língua que ela veicula e reconhece” (op cit., p.15), ou, mais correctamente, as situações escolares, são fonte de incompreensão e mal entendidos: “o professor² tenderá, inevitavelmente, a valorizar os alunos que mais se aproximam da representação de aluno ideal, ‘tendendo, paralelamente, a desvalorizar aqueles que dela se afastem através de atitudes verbais, gestuais e escritas, rapidamente interiorizadas.” (Ventura & Neto, 2004, p. 214) ou, conforme Samutelela (1993, p. 58) “Uma vez terminada a situação colonial o fenómeno da aculturação mantém-se, considerando o lugar ocupado pela língua e pela cultura portuguesa”. Pelo que fomos percebendo ao longo da investigação, os estudantes oriundos dos países de língua oficial portuguesa chegam a Coimbra, e à Universidade, habituados a esquemas de ensino/aprendizagem bastante diferentes daquilo que se considera a norma ou a cultura de ensino típica em Portugal. Os estudantes portugueses, antes do ingresso no Ensino Superior, trazem alguns hábitos de trabalho autónomo; estão, se não todos, muitos estarão, acostumados a procurar informação por si mesmos e a saber “fazer apontamentos” a partir das aulas e das lições. Algo tão aparentemente inquestionável como este aspecto (saber fazer apontamentos a partir das lições dos professores em situação de aula) pode ser uma absoluta novidade para muitos dos estudantes africanos. “Admitindo que existe uma distância entre as práticas educativas e as experiências culturais dos estudantes africanos dos países de língua oficial portuguesa e europeus, nomeadamente os portugueses, pensamos ser essa a causa fundamental do insucesso escolar neste grupo de estudantes” (Samutelela, 1993, p. 16).

O papel do estudante e o papel do professor, nos países de língua portuguesa, não é igual ao experimentado em Portugal. Como refere Perry (1970, 1981, 1999), o modo como cada estudante escolhe e assume a sua própria responsabilidade no acto de aprender tem claras implicações na forma como aprenderá e como se desenvolverá como ser humano responsável. King e Kitchener (1994), por seu turno, sublinham a importância que as crenças (de professores acerca dos alunos e vice versa) têm no processo de ensino e aprendizagem: os professores seleccionam estratégias de acordo com as crenças que mantêm sobre os seus alunos, e sobre os processos necessários à sua aprendizagem, e os alunos seleccionam estratégias de aprendizagem segundo as crenças que têm acerca dos professores e da sua auto-consciência como aprendentes. Muitos dos estudantes africanos julgam não saber bem como estudar,

² Este artigo, de Ventura e Neto, diz respeito às relações pedagógicas de níveis de escolaridade anteriores ao Ensino Superior. Contudo, não conhecemos trabalhos sobre as interações dos estudantes africanos, brasileiros e timorenses com os seus professores universitários.

pelo que não sabem bem como trabalhar para aprender, e, alguns estudantes, afirmam ter percebido, nas atitudes dos seus professores, falta de cuidado ou desinteresse acerca do que eles estariam realmente a perceber.

Medeiros (2007), na sua proposta integradora e crítica acerca do desenvolvimento cognitivo dos estudantes do Ensino Superior, escreve: “Na verdade, os modelos desenvolvimentistas partem sempre de um estudante padrão o estudante tradicional (de raça branca, estudante a tempo inteiro, residente no campus e com idade entre os 18-22 anos)”. As abordagens psicossociais, no entanto, procuram ultrapassar estas limitações ao considerarem a interação estudante/ circunstância de vida (aqui incluídas as variáveis do trabalho, da instituição, da idade não padrão, da condição de vida diferente do estudante a tempo pleno e a viver em exclusividade para o estudo e os seus interesses pessoais). Daí termos-nos suportado, especialmente, no trabalho de Chickering e nas perspectivas de Schlossberg, por julgarmos as questões das transições mais abrangentes e pertinentes para o nosso estudo.

Percebida a existência destas questões, procurámos dar início a um plano de trabalho que comportasse perspectivas que conjugassem hipóteses psicológicas, pedagógicas, culturais, políticas e desenvolvimentistas, numa palavra, procurámos uma perspectiva de Aconselhamento (culturalmente abrangente ou multicultural) que promovesse o desenvolvimento destes estudantes, ao mesmo tempo que íamos construindo conhecimento acerca desta população.

Assim, a partir de entrevistas, encontros, sessões e narrativas pessoais dos indivíduos envolvidos, este trabalho procurou encontrar um modelo de intervenção, em contexto académico, que permitisse definir estratégias de resolução dos problemas do dia-a-dia e que possibilitasse o desenvolvimento integral destes jovens, enquanto sujeitos em preparação para uma profissão e para uma cidadania activa..

Fundamenta-se, a investigação–acção, numa perspectiva de desenvolvimento e na vontade de “dar voz” a estes estudantes. O estudo decorreu ao longo dos anos lectivos 2005 a 2007, com entrevistas individuais, sessões de grupos com informantes–chave (sessões de *focus groups*) e sessões de aconselhamento regular de grupos. Realizaram-se, ainda, sessões de *follow-up* desde o final do período de intervenção até ao final do ano escolar 2007–2008.

Vários são os autores (*e.g.*, Geertz, 1979; Gergen, 1973, 1989; Mishler, 1986; Polkinghorne, 1988; Polonoff, 1987; Sarbin, 1986; Schafer, 1981; Spence, 1984) que trabalharam as questões das narrativas pessoais partindo do princípio de que as pessoas estão sempre a contar elementos de si próprios. Schafer refere, por exemplo, que as histórias que cada um conta a si mesmo, ou de si mesmo a outros, são narrativas estáveis e aceitáveis, pelo que podem ser tomadas como fidedignas e válidas.

Donald Spence (1984) fala da importância da verdade narrativa, que pode ser

uma memória filtrada ou ficcionada. Uma história, quando contada pelo indivíduo acerca da sua vida, só faz sentido se se ajustar à história real do próprio se, de alguma forma, contiver as questões³ que o marcam como indivíduo. Este autor, oriundo da psicanálise, assume que as verdades narrativas serão sempre um compromisso entre a verdade e o dizível.

Acreditamos, à partida, que a maior parte das pessoas quer, efectivamente, partilhar a sua história de vida e assumimos que a realidade pode perspectivar-se como conjunto de “acordos narrativos co-organizados em conversas” (Sluzki, 1996, p. 145). Partindo desta ideia, formulámos algumas hipóteses que nos permitiram passar à abordagem personalizada das narrativas dos estudantes que nos mereceram atenção especial neste trabalho. Reconhecendo que as estratégias de integração dos estudantes não nacionais na Universidade, e nas actividades tão diversificadas da academia, não são iguais para todos e que parecem não estar a cumprir plenamente uma real experiência de acolhimento, pretendemos encontrar razões para essa situação de “integração-limitada”. De acordo com Samutelela (1993, p. 143) “Posto fora do seu país, o estudante é confrontado com valores culturais diferentes e, o acesso a esses valores implica a aceitação das suas leis, a renúncia da orientação tradicional isto é renúncia da sua própria identidade (língua, deuses, ídolos, costumes, etc.)”. Procurámos, então, conhecer os seus percursos, com vista à definição de novas estratégias e tarefas de promoção da integração académica como veículo facilitador do sucesso global dos indivíduos. No desenvolvimento desta investigação-acção, tivemos algum receio sobre o modo como a relação investigador-conselheiro poderia processar-se de forma a garantir, simultaneamente, a distância necessária à observação científica e a proximidade afectiva que subjaz ao estabelecimento de uma relação de confiança. Por outro lado, procurámos que as expectativas que tínhamos sobre estes estudantes não se constituíssem como elementos enviesadores da leitura que pudessemos fazer das suas narrativas (Mishler, 1986).

A investigação teve, então, duas fases bem distintas. Na primeira fase realizámos entrevistas exploratórias com sujeitos de cada um dos países de língua portuguesa. A intenção desta tarefa consistia na recolha de informação, ou de memórias, mais precisamente, que pudessem retratar as lembranças daquela pessoa que as havia narrado mas que, simultaneamente, se pudessem assumir como retrato de um país. Esta fase teve lugar num tempo em que ainda não tínhamos feito quaisquer leituras que nos suportassem na abordagem a realizar: queríamos perceber como poderíamos chegar aos sujeitos, comunicar com eles de modo inteligível e capaz de fazer fluir a informação. Queríamos compreender os sujeitos que tínhamos como

³ No caso do autor, as *questões* são os *problemas* dos pacientes.

interlocutores, sujeitos esses, informantes preferenciais, de raízes culturais e de histórias de vida que, acreditávamos, seriam mais próximas da nossa realidade do que verificámos acontecer. Estas primeiras entrevistas descrevem-se simplesmente - pedíamos que nos contassem uma história marcante da sua vida. Se esse pedido parecesse demasiado vago, remetíamos então para uma memória de infância que julgássem característica do seu povo e país de origem. Assim que contavam as histórias, podíamos pedir pormenores, conduzir os relatos para derivações que nos merecessem contemplação (por exemplo, aspectos históricos e contextuais da realidade política do país à data do que tinha sido contado; aspectos ligados à família ou às brincadeiras; aspectos mais descritivos de cores, cheiros, espaços, geografia da *realidade* contada). Deste primeiro contacto percebemos a rede de enganos em que podíamos cair se não ouvíssemos, com o mínimo de pré-conceito possível, o que cada um nos contava: as famílias não são como as imaginávamos; as brincadeiras e recordações de meninice são bem distintas das portuguesas; a vivência da escola e as expectativas de prosseguimento de estudos estão bem longe da realidade actual de Portugal; as expectativas das famílias e dos próprios indivíduos, em relação ao seu país, à experiência de estudo fora, ao futuro profissional, são diferentes do que imaginávamos no começo. Este primeiro momento investigativo marcou, profundamente, todas as escolhas daí em diante.

Na segunda fase do trabalho (com dois momentos distintos) o recurso à metodologia de *focus groups* pareceu-nos essencial para procurar depurar as impressões do primeiro momento de investigação. Nestes grupos, os indivíduos permitiram que os aspectos mais valiosos da informação se abordassem em todas as entradas possíveis de leitura: valores pessoais; valores associados ao país; situação pessoal no aqui e agora, expectativas anteriores à vinda para a Universidade, desejos de realização futura; abordagens políticas e de expectativas de desenvolvimento do país de origem; contributo pessoal e do grupo de indivíduos a estudar no estrangeiro; considerações em relação à Universidade de Coimbra, representações acerca da instituição, da comunidade académica, etc.

Finalmente, e de acordo com os princípios da *Grounded Theory*, avançámos para uma investigação/intervenção, de carácter exploratório, com um objectivo bem definido - procurar a informação necessária à organização de um plano de intervenção que abarque plenamente as idiossincrasias desta população.

5.2. Objectivos ou questões de investigação

O grande objectivo deste trabalho consistiu na construção de conhecimento sobre a população estudada com vista à proposta de um modelo de intervenção capaz

de dar resposta às vicissitudes da vida destes estudantes na Universidade de Coimbra, dado que: i) partíamos de um efectivo desconhecimento acerca das suas particularidades, ii) não percebíamos as razões do seu afastamento face a situações académicas regulares, bem como do seu fraco nível de sucesso). Complementarmente, procurámos encontrar uma explicação fundamentada para as reconhecidas dificuldades da população em estudo.

Mais especificamente, pretendíamos:

- conhecer características próprias dos estudantes dos países de expressão oficial portuguesa, procurando relacioná-las com os acontecimentos e circunstâncias de vida pessoais, familiares e culturais;

- conhecer as principais diferenças sentidas, por estes estudantes, entre a vida vivida no seu país de origem e a realidade experienciada em Coimbra, nomeadamente aquelas que se constituem como dificuldades e como factores de *stress* ou de vulnerabilização;

- entender as dificuldades linguísticas dos estudantes, a forma como as mesmas interferem no seu processo de aprendizagem (recepção-transformação-retransmissão da informação) e de avaliação, bem como perceber de que forma algumas destas dificuldades podem ser superadas;

- compreender os efeitos de um *feed-back* claro sobre os procedimentos usados pelos estudantes na forma de lidar com as suas dificuldades e na forma de estruturar e de desenvolver o seu processo de aprendizagem, com particular realce para a utilidade do *feed-back* positivo e da promoção da auto-eficácia;

- perceber a importância das redes de apoio informal e formal no suporte aos estudantes e na promoção do seu bem-estar, bem como compreender a forma como as mesmas se constituem e podem ser promovidas e bloqueadas.

5.3. Metodologia

5.3.1. Procedimentos de recolha de informação

Como se disse, o trabalho de investigação dividiu-se em três momentos distintos. No primeiro momento do trabalho (1º trimestre de 2005, a primeira fase, preparatória) pretendíamos elaborar contos breves que se esboçassem como quadros de cada um dos países da CPLP. No segundo momento (Maio/Junho de 2005), procurámos alargar a recolha de informações sobre a população alvo deste estudo, recorrendo à metodologia de *Focus Groups*. O terceiro e último momento consistiu no acompanhamento de um conjunto de estudantes, durante um período relativamente lato de tempo (Setembro 2005 – Maio 2007), num registo de investigação-acção

que procurou alargar não só o conhecimento sobre as especificidades e regularidades deste grupo multicultural como perceber, de forma mais aprofundada, os problemas, dificuldades e forças destes estudantes e possibilidades de apoio efectivo em duas áreas fundamentais – pessoal e escolar.

Procuraremos, de seguida, especificar os procedimentos utilizados em cada uma destas etapas do processo de investigação realizado.

A. Entrevistas para a construção dos contos sobre cada um dos países da CPLP

No intuito de recolher informação que permitisse construir sete pequenos textos sobre os sete países da CPLP, para além de Portugal, realizaram-se um conjunto de breves entrevistas semi-estruturadas (Guião em Anexo A0), com questões abertas, que pretendiam dar lugar a respostas livres que permitissem recolher indicadores de impressões e memórias que os indivíduos atribuíssem à especificidade da sua vida, enquanto naturais de um determinado país, de um tempo e de circunstâncias que, ainda que experimentadas pessoalmente, pudessem perceber-se como elementos/constituintes da sua nacionalidade.

Nesta primeira fase contámos com a colaboração de estudantes que se dispuseram a contar pedaços das suas memórias. Tratou-se de um estudo breve, com um grupo⁴ restrito de indivíduos, quase todos estudantes da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação mas também com alguns apontamentos trazidos por estudantes de outras Faculdades e ainda com apontamentos sobre o Brasil fornecidos por um estudante da Escola Superior de Educação de Coimbra.

B. Focus-group para o alargamento da informação sobre quem são os estudantes da cooperação

Neste segundo momento e face à dificuldade sentida na concretização de entrevistas que, seguindo um guião previamente definido (Anexo A02), deveriam permitir aprofundar o conhecimento acerca destes estudantes em 4 grandes áreas (família de origem e rede social de suporte anterior à vinda para a Universidade; expectativas sobre diferentes aspectos (escolhas pessoais, trabalho, afectos, tempos livres, valores, política e até religião), antes de começar a formação na Universidade de Coimbra, durante e após essa formação; dificuldades sentidas durante a vida na

⁴ Uma mulher Angola, um homem do Brasil, uma mulher e um homem de Cabo Verde, duas mulheres da Guiné, uma mulher de Moçambique, uma mulher de S. Tomé e um homem de Timor. De todo o modo, todos os indivíduos fizeram questão de referir que o que contavam implicava, de certa forma, a participação de outras vozes, de pessoas com quem antes conversaram quando se preparavam para o “esforço de memória” que sabiam que lhes seria pedido de modo a cumprirem com o plano da entrevista.

UC), conjuntamente com a aplicação de um conjunto de instrumentos que a prática mostrou não permitirem recolher informação pertinente⁵ (fosse porque a linguagem utilizada nem sempre era entendida pelos estudantes fosse porque a informação solicitada nem sempre era a mais relevante), decidimos optar por um outro formato totalmente diferente de recolha de informação.

Prendíamos encontrar padrões e temas fulcrais nas respostas obtidas. Inicialmente propúnhamos conhecer aspectos muito menos alargados do que, por fim, percebemos poder vir a dominar. Os temas que nos moviam, à partida, foram induzidos pelos nossos próprios esquemas de pensamento ocidental, europeu, de classe social escolarizada para quem as regularidades da vida se assumiam quase como universais: família, trabalho, lazer, expectativas e projectos de vida mais ou menos bem delineados desde a adolescência. Nas sessões com estes grupos de informantes, percebemos rapidamente que muito do que eram as concepções de partida teríamos de alterar.

Começávamos então a perceber que um formato grupal e um questionamento mais livre, a partir de algumas questões chave, por sessão, permitia que estes jovens se sentissem menos constrangidos e mais disponíveis para narrarem as suas experiências, ou as de outros que, não sendo exactamente as suas, em muito se lhe assemelhavam. Por outro lado, a necessidade de obter informação relevante obrigou-nos a procurar informantes preferenciais: indivíduos que, pertencendo ao grupo a estudar, fossem capazes conversar sobre as suas experiências, nacionais e em Portugal (mais concretamente em Coimbra). Foi desta forma que elegemos a metodologia de *Focus Groups* como um recurso para esta etapa da investigação. Com vista a garantir um maior refinamento da análise teórica, como referido por Strauss e Corbin (1994), devemos introduzir relatos que contrariem a hegemonia do grupo maior e que contrariem padrões entretanto demasiado seguros ou fechados, integrando elementos contrastantes ou casos negativos. Só assim se alcança maior complexidade da análise. Na circunstância do nosso estudo, esta particularidade assumia maior relevo especialmente nos casos de Angola e da Guiné.

O número de sujeitos, por grupo, foi próximo do recomendado por Krueger (1988) e por Krueger e Casey (2000), que referem 10 a 12 indivíduos. No nosso caso tivemos um grupo de nove sujeitos e outro de dez, que se reuniram em duas sessões.

As sessões devem ser “dirigidas” por duas pessoas pelo que, neste trabalho, contámos com a colaboração de um dos estudantes mais familiarizado com a orga-

⁵ QVAr – Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida. De Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (1999) e SSQ6 – Questionário de Suporte Social. (SSQ6 de Saranson, I., Saranson, B., Shearin, E., & Pierce, G. (1987), Versão portuguesa de Pinheiro e Ferreira, 2000).

nização e gestão de grupos de debate. Foi, aliás, com este estudante que codificámos os dados e elaborámos o guião de temas a considerar na intervenção. Estas pessoas, a quem cabe moderar cada sessão, sabem que o seu papel é o de incentivo à participação livre de todos pelo que a sua postura tem de manter-se livre de qualquer forma de julgamento, apenas mobilizando a conversação, encorajando e ressaltando as ideias fundamentais e as considerações mais substantivas acerca dos tópicos em discussão. A forma de registar a informação constituiu uma dificuldade, pela necessidade sentida de respeitar as dúvidas e inseguranças dos estudantes envolvidos. Alguns (Guineenses e Timorenses, especialmente) mostraram forte relutância a quaisquer formas de gravação das suas intervenções; esta situação levou-nos a optar por recolher a informação em apontamentos escritos, revistos com o observador imediatamente a seguir a cada sessão.

Os temas e a orientação temática das sessões devem ser estruturadas para um pequeno número de assuntos (até 5 grandes temas). O roteiro da discussão, que deve conter um esboço sobre os tópicos e assuntos a discutir, pode ser alterado pelo fluir da interacção, se os participantes re-direccionarem a abordagem de um dado aspecto (Greenwood, 1991; Greenwood & Levin, 1998). Contudo, importa que qualquer deriva dos discursos vá no sentido da produção de registos relevantes adentro da esfera de preocupação do estudo.

Nas sessões, as perguntas dirigidas aos participantes devem ser garante de abertura a relatos pessoais, perguntas abertas que não sejam do tipo “por que...” pois esta forma pode ser percebida como intimidatória deixando, por isso, alguns indivíduos na defensiva ou com tendência para dar respostas socialmente desejáveis em detrimento de respostas que possam reflectir o seu próprio pensamento. Para além da gravação dos conteúdos abordados, deve fazer-se um registo das impressões e implicações que pareçam relevantes para o estudo, a partir de cada sessão concluída. Devem considerar-se as palavras – o significado que cada participante lhes dá; as circunstâncias ou contextos em que um dado tema foi abordado ou um comentário foi produzido; o tom e a força dada a cada afirmação; a coerência de cada participante: importa saber se alguém cede a sua opinião em prol da maioria ou “a favor” de algum membro presente no grupo; deve atender-se às afirmações produzidas com base em experiências pessoais e averiguar da precisão dessas afirmações; finalmente, devem salientar-se as ideias fundamentais que possam traduzir-se em descobertas chave, tendências ou padrões.

Como qualquer metodologia, os *focus groups* comportam vantagens e desvantagens (Wholey, Hatry, & Newcomer, 2004). São pontos menos fortes desta estratégia, aspectos como: a dependência em relação às características pessoais do

moderador das sessões; as informações obtidas não poderem ser generalizadas; as informações recolhidas serem de difícil análise e não se poder garantir o total anonimato dos participantes; a qualidade da informação depende dos participantes seleccionados; as conversas podem ser manipuladas ou desviadas por alguns participantes se o moderador não for suficientemente capaz de controlar os grupos; os comentários só devem ser interpretados no contexto do grupo e da circunstância em que foram produzidos. Mas, por outro lado e em suma, os *focus groups* permitem a produção de informação de elevada qualidade se se empregarem para os fins correctos e fazendo uso dos procedimentos adequados, esta metodologia garante, portanto, esta enorme vantagem.

C. Intervenção-acção: A investigação com base em sessões de apoio e de aconselhamento

O terceiro e último momento consistiu, como referimos, no acompanhamento de um conjunto de estudantes no sentido de alargar não só o conhecimento sobre as especificidades e regularidades deste grupo multicultural (partindo da informação recolhida nas etapas anteriores) como perceber, de forma mais aprofundada, os problemas, dificuldades, forças destes estudantes e possibilidades de apoio efectivo em duas áreas fundamentais – pessoal e escolar.

Esta etapa envolveu a realização de um conjunto de 18 sessões. Estas foram organizadas de acordo com as necessidades de trabalho dos sujeitos, em regime de grupo aberto. Normalmente tiveram lugar aos fins-de-semana mas algumas sessões aconteceram durante a semana, em período nocturno. Uma vez que nem todos os sujeitos estavam presentes nas diferentes sessões, e que optámos por não repetir temáticas, o que fizemos, de modo a que todos participassem nos diversos assuntos abordados, foi propor a cada começo de novo encontro, a descrição resumida e crítica do tema tratado anteriormente. Muitas destas sessões antecederam lanches tardios, garantindo assim que os participantes tinham uma refeição como compensação pela colaboração prestada. Aproveitámos os espaços da Associação Académica de Coimbra, sempre que possível, como lugares⁶ preferenciais de encontro.

Nesta fase do trabalho os grupos organizavam-se segundo um tema e em data acordada de modo a poder cumprir com a disponibilidade dos participantes. Os locais para estes encontros foram variando de modo a garantir a maior adesão possível por parte dos sujeitos. Alguns encontros tiveram lugar em jardins públicos, em

⁶ Mais tarde, o Parque Verde da cidade de Coimbra foi também palco para algumas reuniões, estas de temática restrita – sobre questões de identidade e autonomia.

casa, nas residências universitárias, na Associação Académica de Coimbra, em salas dos serviços centrais da Universidade, em espaços da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da UC.

Para aprofundar o conhecimento sobre a *realidade* das diferentes culturas, continuámos a colocar questões abertas como: como foi a decisão de estudar em Coimbra (procurou apoio estatal, conta com apoio familiar, etc.); quem apoiou e quem não concordou (família e amigos); que condições esperava encontrar e com que realidade está a viver; como avalia a preparação escolar anterior em relação às exigências universitárias; como avalia a formação escolar que está a cumprir e qual a relevância desta para os seus projectos pessoais de futuro; quais são as dificuldades que tem tido que enfrentar, quer no seu quotidiano escolar quer na sua vida na cidade; como tem procurado fazer-lhes frente; que tipo de ajuda adicional considera que seria benéfica; o que é que não gostaria que acontecesse na sua vida; o que é que não gostaria que os outros (nomeadamente as pessoas que, profissionalmente o podem ajudar) fizessem; se lhe pedisse para contar especificidades suas e do seu país, o que diria? (por exemplo, aspectos da cultura popular, das crenças e dos hábitos e normas sociais); se pensa regressar aos país natal; o que pensa que irá sentir no regresso (em termos afectivos e profissionais); porque pensa voltar ou, pelo contrário, porque não pensa regressar.

Estas questões foram abordadas em momentos distintos conforme os grupos, as datas das sessões e a proximidade de datas fundamentais para o estudo (aproximação de provas, apresentação de trabalhos, preparação de trabalhos de grupo) ou de acontecimentos de alguma forma perturbadores do bem estar ou da tranquilidade dos sujeitos (questões com os Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, questões com as respectivas Embaixadas, situações preocupantes no país de origem). Também fomos percebendo que as sessões fluíam mais rapidamente em alguns dias, menos bem em alguns outros e conforme os indivíduos presentes. Os guiões, para cada sessão foram, a pouco e pouco, sendo cada vez mais flexíveis e deixávamos que o próprio grupo fizesse emergir um tema e a partir daí recolhíamos a informação que procurávamos.

No sentido de dinamizar algumas reflexões, ou de promover certas competências, preparámos sessões temáticas com mote dado por leituras ou filmes. Fizemos, por exemplo: a) uma análise aprofundada das questões de desenvolvimento dos jovens adultos mais novos, a partir de uma proposta de trabalho que um grupo tinha assumido sobre o livro para adolescentes “A Lua de Joana” de Maria Teresa Maia Gonzalez e, a partir dessa leitura em grupo, discutiram-se aspectos estruturantes do desenvolvimento e da identidade dos elementos presentes na sessão; b) lemos o “Conto da Ilha Desconhecida”, de José Saramago, e tentámos interpretar as

metáforas e as esperanças de todos quantos julgam ser necessário lançarem-se numa viagem que os leve muito longe de onde são para que possam encontrar-se; c) assistimos a filmes de grande divulgação, como “Colisão”, de Paul Haggis (2005) – para falarmos do medo e da velocidade da vida; “Instantes Decisivos”, de Peter Howitt (1999) – para pensar como um instante na vida pode fazer diferença fundamental no percurso que se seguirá daí em diante; “Mar Adentro”, de Alejandro Amenábar (2004) – para equacionar assuntos mais delicados, como a vida, a dignidade humana, a morte; d) mas também assistimos à obra “Hasards ou Coïncidences”, de Claude Lelouch (1998) que, vista em francês e sem sequer ser legendada, foi tomada como ponto de partida para a reflexão acerca dos imprevistos das vidas e as transições ao longo de todas as idades.

Os temas tratados nestas várias sessões (2 x 6) surgiam-nos como incontornáveis pelo que os indivíduos revelavam, falando. Pensámos que muito mais deveríamos conseguir compreender a partir de outras linguagens e formas de comunicação: *o que não era dito, o que e como se dizia, o modo como comentavam ou evitavam certos temas* (e.g., situações de festa ou nostalgia, gostos e apreciações negativas acerca de várias coisas da vida). Para conseguir responder a esta outra maneira de estudar a população, tivemos de procurar o convívio mais próximo e mais intenso com os grupos. Assim, conhecemos os filhos pequenos de muitos dos estudantes, na Creche dos Serviços Sociais da Universidade: a partir deles, fomos percebendo formas de interacção e preocupações pessoais acerca da vida, da educação, do seu papel social e político, de medos e anseios em relação ao possível regresso ao país de origem. Participámos em festas e debates organizados por diferentes grupos de estudantes. Colaborámos com a organização do dia de África (25 de Maio). Envolvemo-nos na preparação da Mostra Cultural Lusófona proposta pela Universidade. Fomos levar ao aeroporto um estudante que entretanto terminara a sua formação, e uma mãe cujo bebé tinha sido enviado, meses antes, para conhecer a família em Cabo Verde e regressava nesse dia. A viagem Coimbra/Lisboa e Lisboa/Coimbra (esta já só com a estudante e seu filho) foi momento de reflexão cuidada acerca dos projectos pessoais, dos sonhos e medos, da importância da religião e do apoio familiar e/ou dos amigos em todo o tempo da experiência universitária e para lá deste. Observámos grupos de estudantes em interacção em locais públicos (e comparámos as nossas leituras de tais interações com as leituras de estudantes nossos cúmplices nessas observações). Aproveitámos todas as fotografias que nos eram mostradas e explicadas sobre as razões de terem trazido (ou feito) aquela imagem e não outras. Tomámos em atenção as leituras e as músicas escutadas em tempos de lazer. Registámos o cuidado com o bem-estar físico e emocional através da prática desportiva e da atenção prestada à alimentação.

A intervenção tinha como grandes objectivos dois pontos completamente diferentes mas interdependentes: a construção de conhecimento acerca da população e o acompanhamento/aconselhamento dos indivíduos.

Todas as sessões respeitaram os princípios dos modelos e perspectivas que apresentámos como sustento deste trabalho e desta intervenção: de raiz humanista, cumprimos com os pressupostos de Adler, de Rogers e dos Existencialistas. Fizemos uso de estratégias de escuta activa, de aceitação incondicional e de exigência e consciencialização das próprias responsabilidades e das consequências das próprias escolhas e decisões.

5.3.2. Amostras

Uma vez que no nosso trabalho pretendíamos “dar voz” a estes estudantes, em lugar de chamarmos aos participantes *Entrevistado* a, b ou c, resolvemos designá-los como vozes.

Nas entrevistas iniciais e nos *focus groups* participaram 19 sujeitos assim distribuídos:

Focus Group 1 – duas pessoas de Angola (Vozes 1 e 2), três pessoas do Brasil (Vozes 9, 10 e 11), duas pessoas da Guiné (Vozes 40 e 41) e três pessoas de Timor (Vozes 68, 69 e 70). Este grupo foi constituído por 6 mulheres e 4 homens, com idades compreendidas entre os 23 e os 35 anos, sendo a média de idades de aproximadamente 29 anos. Estudantes das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, Ciências e Tecnologia, Ciências do Desporto e Educação Física, Economia, Letras e Direito. Uma das Vozes de Angola é bolseira da Cooperação (Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento – IPAD, Ministério dos Negócios Estrangeiros); uma das Vozes do Brasil usufrui de uma bolsa de uma entidade bancária do país de origem; as Vozes de Timor vieram para Portugal com bolsa da Cooperação mas, entretanto, uma destas Vozes já não usufrui de qualquer suporte financeiro.

Focus Group 2 – três pessoas de Cabo Verde (Vozes 14, 15 e 16), três pessoas de Moçambique (Vozes 48, 49 e 50), três pessoas de S. Tomé (Vozes 57, 58 e 59). Este grupo foi constituído por 6 mulheres e 3 homens, com idades compreendidas entre os 24 e os 42 anos, sendo a média de idades de aproximadamente 25 anos. Estudantes das Faculdades de Psicologia e de Ciências da Educação, Economia, Letras e Direito. Uma das Vozes de Cabo Verde teve bolsa atribuída pelo próprio país quando veio para Portugal mas, entretanto, já dela não usufrui; uma das Vozes de Moçambique conta com um subsídio estatal para a vida em Coimbra, por ser funcionária do governo do país de origem e ter vindo para a Universidade a pedido deste.

Quadro nº 8 – Distribuição dos indivíduos (Vozes) por país

País	Angola	Brasil	Cabo Verde	Guiné	Moçambique	S. Tomé e Príncipe	Timor
n vozes	8 (Voz 1 a Voz 8)	5 (Voz 9 a Voz 13)	26 (Voz 14 a Voz 39)	8 (Voz 40 a Voz 47)	9 (Voz 48 a Voz 56)	11 (Voz 57 a Voz 67)	10 (Voz 68 a Voz 77)
Homens	V5, V7	V9, V10, V12	V14, V17, V20, V21, V23, V24, V25, V27, V28, V29, V35, V36, V39	V45, V47	V49, V51, V52, V55	V58, V62, V64, V66, V67	V68, V69, V73, V74, V75, V76, V77
Mulheres	V1, V2, V3, V4, V6	V11, V13	V15, V16, V18, V19, V22, V26, V30, V31, V32, V33, V34, V37, V38	V40, V41, V42, V43, V44, V46	V48, V50, V53, V54, V56	V57, V59, V60, V61, V63, V65	V70, V71, V72, V73, V74, V75, V76, V77
Com bolsa ou subsídio (em 2005)	V1, V3	V10	V23, V33, V39	V43	V48, V55	V60, V61	V68, V69, V72, V73, V74, V75, V76, V77

Na 3ª etapa, de acompanhamento e apoio, contámos com 77 indivíduos {36 elementos sexo masculino, 41 do sexo feminino; com idade média aproximada nos 26 anos (min. 19; máx 52) estudantes das diversas Faculdades: 1 da Fac. Ciências do Desporto e Educação Física, 4 da Fac. Medicina, 5 da Fac. Farmácia, 9 da Fac. Letras, 10 da Fac. Direito, 13 da Fac. Economia, 17 da Fac. Psicologia e de Ciências da Educação, 18 da Fac. Ciências e Tecnologia}. Estes elementos nunca se encon-

traram todos juntos mas foram participando em grupos variáveis, tanto no que diz respeito ao número de elementos presentes quanto à sua nacionalidade e curso frequentado. Estes sujeitos distribuem-se pelos sete países de língua oficial portuguesa (quadro nº8).

5.3.3. Procedimentos de análise da informação

Como, nesta investigação, precisávamos de recolher o máximo de informação possível acerca da população com quem estávamos a trabalhar – partindo do princípio que as certezas que tínhamos e segundo as quais se vem trabalhando com estes sujeitos, desde o início dos acordos de cooperação, não são as mais “realistas” ou respeitadoras das suas idiosincrasias, mas não sabendo, exactamente, quais as diferenças que lhes conferiam o colorido próprio – percebemos que teríamos de aceitar toda a revelação, todo o tipo de material, toda a troca de informação e todos os registos de comunicação e expressão destes indivíduos até podermos, de forma suficientemente sistemática e distanciada, congregar a informação fundamental para a construção de teoria acerca das possibilidades de aconselhamento culturalmente enformado. A *Grounded Theory – GT*, sendo uma metodologia de pesquisa qualitativa, que nas ciências sociais vem reunindo forte adesão, permite gerar conhecimento (Teoria) a partir dos dados obtidos na investigação (Glaser & Strauss, 1967).

A aplicação da GT acontece em cinco tempos, antes da escrita final: (1) encontro da informação (que aconteceu em encontros individuais e grupais); (2) tomada de apontamentos (anotação dos temas relevantes); (3) codificação (temas ou variáveis a estudar e sub-temas a incluir e neles fazer incidir o estudo); (4) elaboração de memorandos significativos (à medida que se elaboram os registos e se codificam os dados, o que foi dito encontra suporte na teoria, ou contraria-a); (5) classificação (organização dos temas saturados, reelaboração teórica a partir das leituras que, entretanto, foram sendo levantadas e percebidas como necessárias). De acordo com Glaser, o objectivo central da GT é descobrir a teoria implícita nos dados: se se adequa à situação e se ajuda os indivíduos a melhor lidarem com a realidade em que se encontram, então a teoria, como a edificámos, está, naquele momento, bem elaborada.

A codificação procurou fazer-se de forma o mais sistemática possível e de acordo com o preconizado por diferentes autores (Charmaz, 2000; Kincheloe & McLaren, 2000; Miles & Huberman, 1994, 1998; Strauss & Corbin, 1994; Rennie, Phillips & Quartaro, 1988). Contudo, este trabalho de categorização, foi sofrendo altera-

ções e re-arranjos ao longo de todo o processo. Cada unidade de análise foi atribuída ao maior número possível de categorias. Começámos por seleccionar o material relevante para análise, seguindo-se uma primeira categorização descritiva: as unidades de análise estabeleceram-se com base nos termos usados pelos indivíduos, frases e ideias foram tomadas como pontos de partida. A categorização conceptual seguiu-se a esta primeira fase e podemos dizer que as categorias conceptuais são de tipo mais abstracto e englobam diferentes categorias descritivas. De idêntico modo, a categorização central descrever-se-á como aquela que abarca diversas categorias conceptuais e é, também por isso, mais geral. Finalmente procedemos a uma hierarquização de categorias, reflectindo as interrelações entre as diversas categorias conceptuais e centrais. Havendo categorias que fujam às definições anteriores, estas mantêm-se à margem da estrutura pensada e, por fim, verifica-se se fará sentido integrá-las em alguma categoria definida ou se lhes corresponde, apenas, uma forma diferente de abordar aspectos já categorizados. Terminada a codificação, elabora-se a primeira síntese do discurso colectivo.

Tendo utilizado fontes de informação variadas e procurando, no final, estabelecer o encadeamento dos dados obtidos num todo coerente, procuramos garantir a validade de constructo na investigação. A validade interna é assegurada se se verifica a adequação dos registos ao padrão e à construção da explicação final, isto é se encontramos relações causais entre os factos. A validade externa procura-se pela utilização lógica da replicação dos estudos e passos seguidos. A fiabilidade será revisitada após a construção do conjunto de dados trabalhados e capazes de assumir a descrição de cada fenómeno considerado e suportando a replicação do estudo até aí levado a cabo (Yin, 1994). Quer isto dizer, depois deste trabalho, outras abordagens poderão fazer-se em moldes replicados do que aqui descrevemos e as conclusões a que agora chegámos podem ser re-avaliadas.

5.4. Apresentação e discussão dos resultados

5.4.1. Informação relativa às entrevistas que conduziram aos contos

A análise das entrevistas e dos contos que delas resultaram, construídos e tornados públicos durante a Semana Cultural da Universidade de Coimbra, em 2005, (Anexo A1), permitiram identificar um conjunto de categorias temáticas a partir das quais foi possível fazer uma primeira identificação dos aspectos sobre os quais seria importante recolher mais informação. Por uma questão de facilidade de leitura, a sua apresentação é feita País a País (quadros nº 9 a nº 15).

Quadro nº 9 – Categorias extraídas das entrevistas e do conto sobre Angola

Categorias	Afirmações
Tempo e idade	“A preocupação do tempo era esta, estar a crescer depressa sem encontrar um par...” “até o povo o diz, assim ‘quando um velho morre é uma biblioteca que se perde’”
Realização pessoal	“... Ela, um dia, resolvera partir para estudar longe e ele, zangado por se ver deixado ali, respondera que ‘então não quero mais vê-la!’ ... Agora...” “não posso misturar saudade com estudo... e como a saudade às vezes a apertava...”
Família (importância do papel da Mãe)	“Oh minha filha, há sempre tempo para tudo!” “a mãe conseguia ler-lhe os pensamentos! A mãe que desde sempre lhe dissera que a vida não é para gastar pensando mas sim para experimentar vivendo.” “A mesma mãe que lhe dizia nas horas tristes que ‘rir é um exercício!’”
Tradições	“Passava-lhe pela cabeça a ideia do “alambamento”, quase como se fosse uma carta de alforria...” “e a muamba de ginguba” “preparar a quitaba”

A partir desta análise, considerámos que, relativamente a Angola, há, essencialmente 3 temas a abordar: (1) identidade, expressa em aspectos como idade, desejos de auto-actualização e papéis sociais esperados conforme o género; (2) família e (3) tradições.

Quadro nº 10 – Categorias extraídas das entrevistas e do conto sobre o Brasil

Categorias	Afirmações
Afectos, identidades e nacionalidades	“Estou cansado e é isso que me leva a lembrar coisas que deixei. Aqui o cansaço leva-nos a ficar tristonhos... Talvez isso faça dos portugueses esta gente que se julga mais introvertida do que na verdade é.” “talvez esta coisa da saudade, ou da nostalgia, como sentimentos que hoje me dominam, também se devam à minha metade italiana...” “Sinto falta da mistura, falta da confusão e até da simpatia...” “país onde nasci mas que... Não sei nunca se é o meu. Se será de alguém mais que de outro. Se mais de branco ou negro, de asiático ou de louro bem alto. Se de gente de língua latina ou germânica... Natural mesmo é o índio, não?...” “essa miscelânea colorida da pele, do olho, mas essencialmente da cultura, de jeito de ser e de festejar a vida ou chorar a perda, o fim, cada final, a morte, cada nascimento, cada dia, cada começar de novo...”
Memórias e vivências pessoais	“a memória que me rouba daqui para longe e me transporta às partidas mirabolantes da infância... não havia melhor cana de chupar que aquelas ali, roubadinhas na hora... Ou como as limas, a que a gente chamava limão... colhíamos as limas que depois chupávamos com sal...” “Sei só que preciso ir ali, como se minha raiz tivesse ficado lá presa nalgum fundo de quintal, como se minha asa tivesse perdido penas e ganho pena de há tanto não voltar...” “Retomar ao que, ainda que já não me pertença, faz parte de mim...”

Desta tarefa considerámos que, a partir do Brasil, há, essencialmente 3 temas a abordar de seguida: (1) a identidade ligada aos aspectos da nacionalidade e da miscelânea de culturas; (2) aspectos sociais e políticos do país de origem; (3) afectos e raízes pessoais.

Quadro nº 11 – Categorias extraídas das entrevistas e do conto sobre Cabo Verde

Categorias	Afirmações
Papel, género e idade	<p>“A minha avó dizia que as suas filhas teriam de estudar.”</p> <p>“... tinha na voz a expressão de todos os sonhos, de todas as surpresas, de todas as forças e as tristezas das mulheres daquele país...”</p> <p>“... aquele que a deixou grávida...”</p> <p>“A avó de minha avó ajudou...”</p> <p>“minha neta, se acautele, tudo muda, tudo é incerto. Só você pode ser quem quer!”</p>
Referência cultural (música)	<p>“... ilha onde a música faz a história. O batuque, o funaná...”</p> <p>“o funaná pode ser uma dança brava...”</p>
Afectos	<p>“... ele teria 14 anos e ela talvez 17...Partiram juntos e nem o susto da partida lhes ensombrava a vista... muito menos as certezas...”</p>
Referência geográfica	<p>“mudar de ilha tinha de significar nascer outra vez...”</p> <p>“essa ilha, tão de extremos lá, a de S. Antão...”</p> <p>“... de novo em S. Nicolau ... só essa terra sabe alimentar árvore...”</p> <p>“era o mar. A lonjura é o mar que torna maior, mais funda.”</p> <p>“O avô tinha-se feito ao mar ainda mal andava e era o mar o seu meio, era do mar a sua gente.”</p>
Identidade: cor da pele, raça e nacionalidade	<p>“O avô era filho de branco, ... filho de pai talvez inglês, talvez holandês ou francês...”</p>
Referência histórica	<p>“estar longe de Santiago podia deixar esquecer um pouco o Tarrafal, a prisão política, a aflição de não poder dizer, de não poder pensar...”</p>
As crenças	<p>“... na cozinha, as facas tinham sido deixadas cruzadas...”</p>

Desta análise considerámos que, a partir de Cabo Verde, há, essencialmente 7 temas a abordar: (1) as questões de género; (2) a família, essencialmente a importância das mulheres da família; (3) os afectos; (4) a cultura, com relevância especial para a música; (5) a organização geográfica do país; (6) a identidade, expressa na grande mestiçagem e (7) as crenças e a sabedoria popular.

Quadro nº 12 – Categorias extraídas das entrevistas e do conto sobre a Guiné

Categorias	Afirmações
Identidade e raça/cor	“Se é filha de branco, então volte lá para a terra dele, que esta também não é sua...”
Família	“... a mãe que lhe segurara as mãos fazendo-a prometer...” “... teriam vidas boas e serenas, as mães garantiam!” “... cada filho de vizinho chegado era seu filho também.” “minha vizinha é minha tia”
Questões políticas	“O pai da pequenita era ministro ... e sentia perigo na continuação da sua vida ali.”
Crenças	“Suas mães tinham feito tanta promessa... levado tanto leite dormido aos calcanhares lá do Polon maior de perto de casa de suas avós... nada de mal poderia acontecer-lhes!” “Convicta da sua responsabilidade para com a segurança e o descanso eterno de sua mãe...”

Feita esta análise, considerámos que, a partir da Guiné, há, essencialmente 4 temas a abordar de seguida: (1) identidade; (2) família, nomeadamente a importância das mães; (3) tradição e crenças e (4) aspectos políticos.

Quadro nº 13 – Categorias extraídas das entrevistas e do conto sobre Moçambique

Categorias	Afirmações
Terra	“O cheiro das mangas...” “A alegria de trabalhar com as nossas mãos o sustento de todos. A terra.” “... toda a gente se derretia com cada amendoim...” “A liberdade e o alargar das vistas, ali naquele espaço limpo e fértil da terra, são alento para voltar a dar Vida ao meu país.”
Família	“Meu avô devia ver-me como a sua neta favorita...” “... só todos juntos podíamos fazer do trabalho duro uma festa.” “... lembro mais quem sou... E em mim, o meu avô!”
Tempo	“... o tempo estendia-se de um modo mais prolongado e brincalhão...”

Desta análise, considerámos que, a partir de Moçambique, há, essencialmente 3 temas a abordar: (1) a terra; (2) a hierarquia familiar, como marcante nos aspectos da identidade e (3) o tempo e o espaço.

Quadro nº 14 – Categorias extraídas das entrevistas e do conto sobre S.Tomé

Categorias	Afirmações
Referência geográfica	“... calcorreando as frentes da praia...”
Diversidade da população	“Era ele um homem jovem, que tinha aportado ali sem se saber ao certo porquê.”
Crenças	“viu a alma da mãe a partir” “Aprendia as coisas de branco que o pai ensinava e sabia de cor as aventuras do mar que a mãe, secreta, à noite vinha e lhe contava, baixinho.” “Quando alguém entra na nossa vida, é a vida inteira que muda.”

Desta análise considerámos que, a partir de S. Tomé, há, essencialmente 3 temas a abordar de seguida: (1) o país e os afectos ligados às origens; (2) a variedade de origens da população e (3) as crenças e o saber popular.

Quadro nº 15 – Categorias extraídas das entrevistas e do conto sobre Timor

Categorias	Afirmações
Opressão	“... num país onde só vivia sem medo quem oprimia o outro...”
Violência	“... uns homens chegaram àquela casa e levaram o pai... gritaram com a mãe e bateram em todos, partiram tudo...”

Desta análise considerámos que, a partir de Timor, há, essencialmente 2 temas a abordar: (1) o medo e a opressão como marca indelével e presente em todos; (2) a violência e o silêncio.

A análise das entrevistas realizadas com 10 estudantes, e dos 7 contos que foram construídos na sua sequência, permitiram perceber que as questões inicialmente elaboradas (anexo A0) estavam muito aquém do que poderiam ser as experiências e vivências destes estudantes. As interrogações iniciais eram, necessariamente, fundadas em preocupações culturalmente circunscritas à nossa própria realidade, aspectos do dia-a-dia, organização familiar, desejos de realização pessoal, ocupação de tempos livres, preocupações com o estudo, aspectos ligados à rede social e aos afectos. Assim, após uma tão breve abordagem a estes indivíduos e com um princípio tão informal, como havia sido o momento de recolha de indicadores que pudessem configurar a criação de histórias breves, percebemos que muito trabalho podia ser realizado no sentido de aprofundar verdadeiramente o conhecimento, a ligação, as formas de tornar plena a interação entre os jovens estudantes oriundos dos diversos países de língua oficial portuguesa e as escolas onde se encontram a procurar cumprir os seus desejos de formação académica.

Do mesmo modo que, ainda em 2005, foi possível perceber o muito que havia a saber acerca destes estudantes, também só no final do processo de investigação–acção, que entretanto se levou a cabo, percebemos a profundidade das afirmações dos primeiros indivíduos que aceitaram colaborar na tarefa de redacção das histórias ficcionadas pois só o tempo, o convívio, o contacto próximo com as suas realidades podia deixar ver mais detalhadamente o que cada palavra, gesto, jeito ou silêncio podem querer dizer.

Foi o caso, por exemplo, da história de Angola: a opção pela realização e conclusão de estudos superiores é, efectivamente, sentida como fonte de tensão na medida em que adia projectos, como o da maternidade, que o povo angolano inscreve numa idade ainda relativamente jovem. Também o caso e o ambiente da história de Timor, de opressão, medo e violência, ainda que quase pudesse afirmar-se perfeitamente razoável atendendo ao tempo político que (ainda agora) aí se vive, acabou por ser confirmado como uma experiência comum a mais duas estudantes timorenses com quem tivemos oportunidade de trabalhar e que relataram a experiência de medo e de violência sobre elas mesmas e as suas famílias.

De todas estas narrativas, sobressaem, a ligação à família (percebemos que não é necessariamente a família tal como nós, em Portugal, ainda a tomamos implicitamente – mãe, pai e irmãos, quando muito também os avós), e a saudade do país ou do que “podia ser” o país de origem. As maiores diferenças entre estes estudantes julgamos encontrarem-se entre a paz adivinhada sobre S. Tomé, a calma e a harmonia que lhe associam, e Timor e a Guiné, lugares onde o medo e a insegurança ainda se fazem ouvir na voz de quem os conta.

Aquando do final deste contacto com alguns estudantes da cooperação, ficou claro, para nós, a necessidade de conduzir a investigação subsquente com um cuidado especial: tratando-se de indivíduos tomados como em tudo idênticos aos estudantes portugueses, as suas origens são radicalmente diversas, as suas características e a história das suas terras, a sua especificidade, o imaginário comum que partilham com as famílias (e restantes compatriotas) e a realidade de cada uma das ex-colónias portuguesas fá-los, inevitavelmente, diferentes. Assim, o trabalho que tem vindo a desenvolver-se, em nome dos Protocolos de Cooperação, parece-nos ter de ser questionado e a atenção dispensada a estes sujeitos ter de ser revista.

5.4.2. Informação recolhida aos *focus groups*

Tendo em conta a informação anteriormente reportada, o plano para os *focus groups*, como se deixa perceber pelo seu guião (anexo A2), constava dos seguintes grandes temas:

Grupo 1 – (constituído por sujeitos oriundos de Angola, Brasil, Guiné e Timor): condições de vida e suporte social durante os anos da vida universitária; preparação académica, qualidade da Universidade; cidade e as pessoas; experiência de deslocação e de estar a viver num certo limbo pessoal; género e cumprimento de papéis sociais.

Neste grupo usámos as questões relativas aos temas 2 – Género, 4 – Projecto profissional, 5 – Rede social e 6 – Ambiente no dia-a-dia (conforme guião).

Grupo 2 – (constituído por sujeitos oriundos de Cabo Verde, Moçambique e São Tomé): afectos; família; distância (geográfica e emocional); dificuldades da vida (problemas económicos, essencialmente); preocupação com o país de origem.

Neste grupo usámos as questões relativas aos temas 1 – Decisão de partida, 3 – Escola, 5 – Rede social e 7 – Preocupações com país de origem (conforme guião).

No primeiro tema a tratar, e no primeiro grupo, sentimos necessidade de ir colocando algumas questões para mobilizar a sessão mas, a partir do segundo tema, já os dois grupos falaram como se tivessem encontrado a velocidade e o tom certo para a comunicação.

Grupo 1

Tema de abertura: acerca da chegada à Universidade de Coimbra

“No meu país também podia ter ficado a estudar mas era diferente. Mais limitado. As minhas irmãs ficaram. Gostam. Mas eu queria sair para ver se aguentava. Isso não é assim muito normal... eu sou menina...” (Voz 1, Angola)

“Porque deixei a congregação, tinha de me afastar de tudo ali... mas é difícil.” (Voz 2, Angola)

“Precisava procurar raízes, acho eu...” (Voz 9, Brasil)

“É o prestígio da Universidade... lá, no Brasil, quando alguém vai estudar no exterior, é ou Estados Unidos ou Coimbra... é isso assim, é” (Voz 10, Brasil)

“Eu não sei... estou meio aflita com a saudade, eu não sei como aguento estar fora” (Voz 11, Brasil)

“Não tive grande escolha... estou aqui desde que sei... bem, aqui não, em Lisboa” (Voz 40, Guiné)

“Como eu. Coimbra foi porque minha família disse. Até estou a gostar.” (Voz 41, Guiné)

“Bem... nós lá não sabíamos para onde se vinha... mas é ótimo ser esta [Universidade]” (Voz 68, Timor)

“Eu não percebo bem... estou bem, agora.” (Voz 69, Timor)

“... É mais difícil... aqui é difícil. Não sabia de estar preparada.” (Voz 70, Timor)

“Fomos seleccionados... havia milhares de candidatos. Nós fomos seleccionados.”
(Voz 68, Timor)

“Em Angola muita gente quer vir para aqui... é preciso muito esforço para conseguir estudar aqui.” (Voz 1, Angola)

“Sim, no Brasil é Coimbra, também. É Coimbra...” (Voz 10, Brasil)

Esta questão, de saber *Como chegaram à Universidade de Coimbra*, para além de ser uma forma fácil de iniciar a conversação, permitiu-nos avaliar a disponibilidade de cada indivíduo para o diálogo. Percebemos a rapidez com a que a Voz 1 se dispunha a contar de si, pelo modo como se referiu, sem qualquer restrição, ao seu caso e às escolhas de outros (e.g., das irmãs). Depois de todos terem falado da sua situação, houve ainda oportunidade para que, quem assim o desejasse, retomasse a palavra ainda sobre o mesmo aspecto. Foi o caso da Voz 1 e da Voz 10, que assumiram a importância da Universidade de Coimbra como instituição para a escolha de vida que estavam a fazer no momento em que assumiam a saída de casa e a deslocação para estudar fora. Alguns sujeitos, por outro lado, assumem a falta de decisão que lhes coube em todo o processo, como é o caso das vozes da Guiné e de Timor. Contudo, o valor atribuído à Universidade de Coimbra é elevado e os indivíduos parecem encontrar aí um reforço importante para si mesmos.

Tema 2– Aspectos ligados às questões de género

Como é isso de “eu sou menina”? É diferente, ser mulher ou homem, para decidir vir estudar em Coimbra ou estudar fora do vosso país? Como é que pensam nisso, no grupo?

“Claro. É completamente diferente... as meninas são muito mais frágeis. Ligadas à família... e as famílias até podem não deixar sair. É complicado. É mulher, está a ver?... é complicado.” (Voz 1, Angola)

“Desculpa, isso não pode ser assim... quer dizer, isso é. Mas não pode ser assim!”
(Voz 40, Guiné)

“Pois é, também acho... eu tive esse problema mas lutei... minha mãe ajudou, claro... mas meu pai não queria que eu viesse. Eu sempre fui vindo a Lisboa e meu pai, agora, não me estava a deixar ficar... por isso que tive de andar no Colégio... é assim... de freiras, está a ver...” (Voz 41, Guiné)

“Para mim também é mais difícil que para os rapazes... eu penso... eu sou muito ligada na minha família... é... isso é difícil... não sei... também é o ar das pessoas aqui... é todos mais tristes, não é?...” (Voz 11, Brasil)

“Pode ser diferente, sim... mas eu penso que é conforme a pessoa... vai ver... eu

procuro onde eu estou e isso me deixa mais frágil... mas não se pode deixar que isso ganhe, que nos vença... não sei... não sei se é de ser homem ou mulher... depende. Eu acho que é mais de como se é essa pessoa e não aquela outra lá...” (Voz 9, Brasil)

“Não sei, não... as meninas são mais agarradas, sim!” (Voz 10, Brasil)

“Não teve diferença... não... veio quem foi escolhido. Quem teve nota de vir. Veio.” (Voz 68, Timor)

Pensando sobre de que modo teria sido relevante o facto de ser homem ou mulher para a decisão e possibilidade de estudar fora, verificamos que as diferenças percebidas oscilam entre ser “completamente diferente” até “não ter tido diferença”. As experiências vão desde “eu tive esse problema mas lutei” até “veio quem foi escolhido”, passando pela indicação de uma diferença indelével e silenciosa “para mim é mais difícil que para os rapazes”. Começavam, pois, a surgir diferentes pontos de vista acerca do que significa, para cada um, ser homem ou mulher e das implicações que o género possa ter na vida. Estes aspectos seriam retomados mas tínhamos ainda que avaliar da importância da chegada à Universidade de Coimbra, para fechar a questão de partida, e da importância familiar que esse facto poderia comportar. Começávamos, também, a verificar a disponibilidade e fluidez de discurso de alguns indivíduos (uma voz de Angola e as duas da Guiné) e a quase situação de alheamento de outros (os timorenses).

Então vamos ver, da vossa família, ou dos amigos, já alguém tinha estudado fora? Como foi?

“Não, não. Eu sou a primeira da minha família assim mais próxima. Foi uma vitória!” (Voz 1, Angola)

“Sim... o meu pai, creio, tinha estudado fora... mas eu não me lembro dele. Já a minha mãe, sim. Foi como eu, quando saímos da Guiné. Minha mãe foi para a União Soviética e eu fui mandada para aqui. A minha mãe estudou muito tempo fora, sim... mas valeu!” (Voz 40, Guiné)

“Pois... o meu pai também estudou fora. Sim. Mas era outro tempo... a minha mãe, se quisesse, nunca poderia ter saído de casa. A família dela não ia deixar e o meu pai também não... é isso que eu não entendo... quer dizer, eu essas coisas não vou nunca entender. Eles podem fazer tudo enquanto elas... nunca!” (Voz 41, Guiné)

“Lá não tinha esse método. Foi só agora... nesses últimos anos e com as mudanças...” (Voz 68, Timor)

“Pois é... não sei...” (Voz 70, Timor)

“Da minha família ninguém nunca saiu, não... eu é que era escolhida das freiras daquela congregação e deixaram sair... mas para ficar com elas... trabalhar com elas, só...” (Voz 2, Angola)

“Tenho amigos fora, sim... vários. Minhas amigas da escola... nem sei que é feito delas agora... algumas foram para Cuba, outras estão na Europa.” (Voz 1, Angola)

“É verdade... há amigas que estão em Paris... essas são as meninas que têm família por aí, também... é bom para as compras (risos)” (Voz 1, Angola)

“Sim. Do Brasil, muitas pessoas vão fora. Uns amigos estão nos Estados Unidos... eu não sei é bem qual a Universidade... mas até esses, eu acho, queriam era Coimbra... a família que não concordava ou que preferiu ser tudo lá. É mais fácil ser lá, já viu? Nós para estar aqui, atravessamos o Oceano inteiro!...” (Voz 10, Brasil)

Podendo ser diversas as referências que os indivíduos têm, pensamos que será importante avaliar o impacto desta situação de deslocação. Ser o primeiro da família a sair pode, em simultâneo, ser vivido como sinal de valor pessoal, muito relevante e fortalecedor, mas pode, também, desencadear situações de forte tensão se, durante a estadia universitária, os objectivos pessoais estabelecidos aquando da decisão da partida se forem esboroando ou ficando por concretizar. Por exemplo, a impressão de mais valia, de óptimas condições de entrada, associada ao facto de “ter sido seleccionado”, por parte dos estudantes timorenses, pode constituir-se como um aspecto dissonante nos casos em que o sucesso académico entretanto alcançado seja inferior ao que à partida sonharam possível.

Falaram de diferenças por ser homem ou mulher... isso é assim, no vosso país? Diferente? Como? O que fazem as mulheres? E os homens?

“Oh... completamente!...” (Voz 1, Angola)

“Sim... não tem nada a ver.” (Voz 9, Brasil)

“... Mas não tem nada igual... nada! É completamente diferente. ... diferente em tudo. Completamente...” (Voz 40, Guiné)

“Nem se compara. Nem se compara.” (Voz 41, Guiné)

“Isso até é o que mais tem de mudar... eu acho! Eu nem consigo pensar voltar se não mudar antes... não consigo...” (Voz 41, Guiné)

“Eu não ia nunca aceitar como a minha mãe, por exemplo... agora melhorou mas... não, eu não ia aceitar...” (Voz 41, Guiné)

“É diferente, claro. Mas é assim, claro.” (Voz 68, Timor)

“Essas coisas são mais demoradas... custa mudar... nem sei se está a melhorar... lá no Brasil, não sei não... custa mudar... e há muitas influências, muita resistência... não sei... não é fácil.” (Voz 9, Brasil)

“Desculpa... mas não é para ser diferente? Mulher é mulher e homem é homem, oras! Eu não entendo como pode não ser diferente...” (Voz 10, Brasil)

“É outra coisa... mulher é mais sensível, eu acho... mas não é justo haver diferenças dessas como quer falar, não é?” (Voz 11, Brasil)

As respostas foram, por algumas vozes, radicais. Embora muito pudesse ter sido dito e operacionalizado, acerca das diferenças percebidas entre homens e mulheres, houve tendência para cair em algumas generalidades, como a referência à maior sensibilidade das mulheres, ou a considerações vagas reportadas à diferença entre gerações.

Sim, precisamente. Queria saber como é que são, normalmente, as mulheres e os homens em cada país. O que fazem, normalmente? Como é com as decisões do dia-a-dia? Quem decide sobre as coisas? Relativamente à família, ao dinheiro, à escola dos filhos, se estuda mais, se deixa de estudar... Como é? Como funcionam as famílias, por exemplo.

“Ah... não tem nada a ver! As mulheres, as mães, se preocupam sempre com os filhos. Os homens já não querem saber. Os homens têm filhos aqui e ali e nem vão saber. As mulheres é quem tem toda a responsabilidade. É nas mulheres que tudo cai. ... e as mulheres trabalham bem mais que os homens! É que trabalham como se não trabalhassem e ainda trabalham mesmo fora, para ganhar o salário e manter a família... que os homens não querem saber... esses só querem é meninas novinhas... assim, frescas... são uns irresponsáveis. Ficam umas crianças grandes a vida toda... é como... (silêncio)” (Voz 1, Angola)

“Que exagero... os homens têm de fazer as suas coisas, é claro. E as mulheres as suas, lógico. Uma mulher nasceu bem mais para cuidar das crianças que um homem, não é? Oras... eu até gosto de criança, até quero ter filho mas... eu não vou ter esse jeito, esse cuidado que as mulheres têm e nem precisam aprender, já viu?!” (Voz 10, Brasil)

“Nada disso. O que estávamos a falar é outra coisa... eu não sei de estar lá, não é? Estou em Lisboa desde bem pequenininha mas eu sei do que é na Guiné: por exemplo, um homem pode ter três ou quatro mulheres, ter muitos filhos fora, ter toda a liberdade, enquanto uma mulher tem de ficar com toda a responsabilidade... isso, por exemplo, um homem lá, pode ter filhos com outra mulher e de-

pois leva para a mulher com quem está casado tomar conta, cuidar. ... e ela cuida! É muito diferente...” (Voz 40, Guiné)

“Pois. É muito diferente. Eu não ia aceitar... eu gosto desses meus outros primos ... sim, são metade meus irmãos, sim... mas minha mãe é que aceitou, eu não preciso aceitar isso do meu pai. Não aceito. Não aceito mesmo.” (Voz 41, Guiné)

“As mulheres são muito importantes... são quem cuida de todos...” (Voz 68, Timor)

“Sim, as mulheres fazem a comida, trabalham nos campos, tratam dos filhos e de todos...” (Voz 70, Timor)

“É assim, sim... os homens têm mais trabalho lá no campo. Eu gostava de trabalhar assim, no café...” (Voz 69, Timor)

“Quem decide das coisas... isso depende... já está diferente, nisso. Como as mulheres trabalham fora e recebem seus salários... está diferente.” (Voz 9, Brasil)

“É importante é ter uma profissão. Um salário certo. Isso é que faz muita diferença. Na minha família não sei se é assim tão importante... acho que meus pais decidem tudo juntos... mas acho que não é assim em todo lado, não... e as mulheres têm que garantir seu lugar. Eu acho...” (Voz 11, Brasil)

Pela voz destes estudantes, as diferenças de género não parecem ser muito diferentes, de país para país. As mulheres surgem como tendo responsabilidades mais alargadas, pois, para além do seu importante papel de cuidadoras familiares, têm também responsabilidades fora de casa. Houve vozes e discursos de alguma revolta face ao papel tradicional do homem e da mulher em países africanos, particularmente no que diz respeito à constituição e composição familiares (vozes de Angola e da Guiné).

Tema 4 – Preparação do projecto profissional futuro

Bom, então, a propósito do emprego, como escolheram o curso que estão a frequentar? As pessoas da vossa idade também fazem escolhas assim?

“Eu sempre quis. Tenho uma tia que é ... e eu sempre desejei trabalhar com crianças, ou assim... podia ter ficado lá, no Instituto... mas vir para Portugal era importante. Eu também precisava saber se conseguia me afastar e sobreviver sozinha. Precisava deixar algumas coisas...” (Voz 1, Angola)

“Eu estudei aquilo que as irmãs queriam que eu estudasse... não sei como é com as outras pessoas... se têm a sorte de ir para uma congregação, talvez dê para estudarem... lá na minha terra não havia como ir estudar... é muito no interior. Só se trabalha nos campos. A minha família é assim... são todas. Ninguém vai

estudar... também não é preciso, não é? Só se quiserem sair dali... aí então deve estudar... se não estudar e sair dali, pode ser perigoso. Há muita exploração..."
(Voz, 2 Angola)

"Nós fomos seleccionados... eu penso que eu até estou bem no curso... mas há companheiros que desistiram, que não suportaram essa exigência... que não percebiam nada... mas nós fomos seleccionados." (Voz 68, Timor)

"Tem que se fazer um grande esforço... eu não sabia português... eu... é, nós..."
(Voz 68, Timor)

"É sim... eu sabia era de inglês ... por isso este curso em que estudo. Acho... mas não sei como me escolheram a eu para ficar nesta escola... não sei... eu gosto mais do campo... tenho lá a minha família a minha espera. Quero voltar para assim, trabalhar no café... é..." (Voz 69, Timor)

"... não sei... eu não gostei do curso... mas como foi que seleccionaram... eu ainda tento... mas não consigo fazer... é o português... é muito difícil e falam assim muito rápido... não entende... eu estou a tentar. Mas..." (Voz 70, Timor)

"Não sei se eu fiz bem vir para aqui... quer dizer, eu fiz bem! Mas é por mim que eu fiz bem... do estudo... não sei... também nem é por causa do estudo... eu é que não tenho muito tempo, não é? Tenho que trabalhar... depois sobra pouco para estudar..." (Voz 9, Brasil)

"Mas as coisas que faço até são dentro do curso que estudo, eu não me afasto muito... vou sendo profissional sem ter a profissão! (riso)" (Voz 9, Brasil)

"Pois é... ter que trabalhar é que torna tudo mais difícil... eu também estou a trabalhar... mas é dentro do que é a minha pós-graduação: eu já trabalhava assim lá no Brasil... aqui até foi bom quando abriu aquele espaço e eu fui logo seleccionada... estou gostando muito das pessoas... pena foi não ter escolhido um tema p'ra tese que pudesse fazer o estudo ali com aquelas pessoas que vão me procurar..." (Voz 11, Brasil)

"Comigo é mais simples isso do tempo para estudar: estou com bolsa, pois é? Vai é tudo mais simples. Só tenho de cumprir com os prazos e tudo ficará bem feito. Aqui em Coimbra o curso é muito bom! É uma maravilha. Estou adorando. Não é fácil, não. Mas é muito bom! Depois, quando voltar, vai ser muita diferença. Vou ser muito mais requisitado para outros trabalhos. Nós lá, no Brasil, sabemos que é assim para quem vem estudar aqui. É logo outra coisa. É muita porta mais que se abre!" É toda a diferença, Coimbra!" (Voz 10, Brasil)

"É muito importante estudar uma coisa que se gosta! Quando a pessoa gosta faz tudo muito melhor. E depois pode trabalhar nisso que gosta. As pessoas de Angola que estudam fora sabem disso. Os que preferem ficar lá... não sei... às ve-

zes eu acho que só ficam porque é mais fácil para eles agora e não pensam no futuro... mas fazem mal. Se quando se pode não se aproveita... fazem mal...” (Voz 1, Angola)

“Nós fomos seleccionados mas não sabiam quem nós queríamos fazer... eu não sei como escolheram alguns companheiros para alguns cursos, por exemplo... há muitos que assim logo, desistiram... isso não é bom! Fica mal para todos. Depois, todos podem ser culpados de uma coisa que não sabem porque aconteceu assim...” (Voz 68, Timor)

“As pessoas deviam fazer um esforço. Não devem desistir. Eu não estou a pensar ser fácil, mas não devem desistir... isso é uma oportunidade e cada um tem uma obrigação... temos de ajudar a construir o nosso país... sim, ajudar... isso depende de nós. Temos de cumprir.” (Voz 68, Timor)

“Mas há pessoas que não sabem como fazer quando não conseguem fazer as coisas... há pessoas que não aguentam, que têm mesmo que desistir. Por exemplo, há pessoas que não gostaram do curso e ficaram logo muito sozinhas, que não aguentam...” (Voz 40, Guiné)

Enquanto alguns indivíduos tiveram a oportunidade de pensar e avaliar a escolha de curso, inscrevendo-a no seu projecto pessoal, outros dizem não ter sabido para onde estavam a ser enviados e, assim, terem vontade de regressar para se ocuparem daquilo que, nas expectativas pessoais (e talvez familiares) seria o seu “destino”: trabalhar no que é típico do país e característico dos indivíduos seus compatriotas. Esta é uma situação comum a todos os timorenses, que se afirmam orgulhosos pelo facto de terem sido seleccionados mas que não estão satisfeitos com os cursos que frequentam e muito menos com o sucesso académico que experimentam. Esta dissonância, provocada pela gratidão e pela insatisfação, coloca estes sujeitos num dilema que pode transtorná-los.

O prestígio internacional da Universidade de Coimbra é apontado como um factor distintivo para a escolha desta cidade e desta instituição. No Brasil, o facto de alguém ter estudado em Coimbra, é factor determinante para o sucesso profissional, de acordo com um dos participantes na sessão. As dificuldades escolares sentidas, resultam, para alguns, da necessidade de trabalharem para poderem responder a necessidades económicas, ficando assim com menos tempo para estudar. Para outros, como os timorenses, independentemente das suas causas, tais dificuldades devem perceber-se como obstáculos que têm de ser superados, pelo que a desistência é impensável. Tendo sido eleitos para vir estudar para Coimbra, a desistência de qualquer um destes estudantes é perspectivada como afectando todos os outros. Apesar

do dever de prosseguir, de fazer face às dificuldades sentidas, há uma voz que procura reenquadrar a possível desistência como resultado de um processo de desmotivação e de profunda solidão que a não adesão ao curso e a deslocação provocam.

Tema 5 – Rede social de apoio

Então, a propósito das pessoas aqui em Coimbra, com quem é que podem contar aqui na Universidade?

“Oh... no começo foi muito complicado... eu sou muito desconfiada. Vinha para ficar com uma colega da minha mãe, e fiquei... só mais tarde é que fui saindo...” (Voz 1, Angola)

“Eu estou perto de casa, não é? A Guiné é a minha terra mas a minha casa está ali em Lisboa... minha tia é minha família. Posso ir lá sempre que preciso... para mim foi fácil e Coimbra é bem pequenininha (risos) conheci logo os lugares todos e dá bem para andar sempre a pé... foi fácil. Também tenho cá meus primos... para mim foi fácil mas acho que isso não é nada comum: as pessoas queixam-se todas que é muito difícil... até dizem que a cidade é muito grande e complicada... ora isso eu não achei nada, claro!” (Voz 40, Guiné)

“Eu fui logo conhecendo amigos. Eu sou assim, meio fechado, meio capaz de conhecer logo amigos... só fica difícil quando alguns desses vão embora... isso torna as despedidas coisas difíceis e acontecem muitas vezes... eu não gosto de despedidas, são lutos... nessas alturas fico bem mais fechado e só converso comigo mas depois também passa e volto a encontrar os amigos e a conhecer novas pessoas. É assim... tudo muda... a pessoa tem é de saber sempre onde está. Consigo mesmo.” (Voz 9, Brasil)

“... isso foi muito difícil... também porque eu não sei muito português... nós lá falávamos swahili... não saber português foi muito difícil... eu só ficava com o pai dos meus filhos... mas depois ele também desaparece e era tudo ainda mais complicado... depois tenho aquele meu amigo que é padre e aqueles meus amigos mas que estão no Porto... não é fácil, não... aqui em Coimbra só mesmo a minha colega de quarto... mas ela também está para ir embora!” (Voz 2, Angola)

“Nós tivemos muito apoio. Muito apoio. Os Serviços Centrais têm um gabinete só para nós... tivemos muito apoio, muito mesmo...” (Voz 68, Timor)

“Eu não sei... não conheço muita gente. Só as pessoas que vieram na mesma altura que eu... estamos sempre juntos, sim...” (Voz 70, Timor)

“Falo todo dia com meus pais e minha irmã... mantive sempre o contacto com eles. Minha família é muito presente... se não fosse o telefone eu não tinha aguentado!” (Voz 11, Brasil)

“Somos muito unidos... assim, em grupos. Ajudamos uns e outros. Somos assim...” (Voz 68, Timor)

“É... e temos a associação. Quando preciso também temos a associação.” (Voz 69, Timor)

Apesar da desconfiança inicial, sentida aquando da chegada à cidade e à Universidade, todos os participantes referiram a importância da rede social pessoal como crucial para o bem estar na Universidade. A união entre os indivíduos de um mesmo país foi apresentada como um importante apoio para quem está, não só, deslocado como muito longe do seu país e dos seus familiares e amigos. Particularmente os timorenses afirmaram a mais valia que os Serviços Centrais da Universidade representavam para a sua comunidade, conferindo à rede formal um papel relevante no apoio percebido.

Tema 6 – Percepção da cidade e da Universidade

O que pensam da Universidade e da cidade de Coimbra?

“Coimbra é muito bom!... mas também pode ser horrível...” (Voz 9, Brasil)

“Eu acho que é muito bom, muito bom, mesmo! Como horrível??” (Voz 10, Brasil)

“No começo eu achei muito frio. Tudo muito fechado, as caras, as coisas, as pessoas... depois foi melhorando e agora gosto muito!” (Voz 1, Angola)

“Para mim não está fácil... as pessoas antes de falar já julgam. Não gosto muito... O Porto é melhor.” (Voz 2, Angola)

“É linda. A cidade é bem linda... e a Universidade tem de ser mesmo assim, não é? Não é p’ra ser fácil, não é assim? Faz parte.” (Voz 11, Brasil)

“Coimbra é bem pequenina. É fácil estar aqui. A Faculdade... isso já não é bem a mesma coisa... estou a pensar ir embora... sair para os Estados Unidos...” (Voz 40, Guiné)

“Gosto mais daqui do que Lisboa. É bom não conhecer assim muitas pessoas. Só ir conhecendo... e não me preocupa isso de julgarem... eu acho que quem julga é que está errado.” (Voz 41, Guiné)

“As pessoas são muito boas. Toda pessoa nos ajuda muito. Lá na paróquia podemos ficar perto de todos. Aqui é muito calmo... os colegas que foram para Lisboa não estão tão bem... nem os das outras escolas.” (Voz 68, Timor)

“Mas é tudo diferente... muito... até a comida... eu não sei comer aqui.” (Voz 69, Timor)

“A cidade... é calma. A Faculdade... não consigo... não percebo bem como é...” (Voz 70, Timor)

“Aqui é muito melhor que os colegas que contam coisas... as pessoas não podem desistir! É preciso esforço. Preciso trabalhar muito. É preciso...” (Voz 68, Timor)

As representações que estes estudantes têm sobre a cidade e os seus habitantes fazem referência à tristeza e aos rostos fechados. Apontam essa diferente maneira de ser e estar como um factor de distintividade que pode implicar alguma retracção das suas próprias atitudes, dos seus comportamentos, das suas leituras acerca de como se é e se pode ser socialmente aceite na Cidade e na Universidade. Os estudantes timorenses, porém, referem-se à bondade e à disponibilidade percebida por parte das pessoas; afirmam estar mais satisfeitos em Coimbra do que os colegas que foram enviados para outras cidades e outras instituições e níveis de ensino e são as dificuldades e os maus resultados escolares que são apontados como factores de alguma desmobilização pessoal.

Tema final – Aspectos mais valorizados e mudanças desejadas

Finalmente, vamos fazer um resumo: O que mais gostam, agora, na vossa vida? E, se pudessem, o que mudavam?

“Eu gosto de estar a crescer. Sinto a crescer, eu! Agora que já passei assim aquela dificuldade maior, sinto a crescer. A ficar mais forte. Menos sensível... eu quando cheguei era muito sensível... era frágil. Agora estou a crescer.” (Voz 1, Angola)

“Eu mudava o curso...” (Voz 2, Angola)

“Gosto de estar mais confiante e saber mais coisas. Se pudesse mudava a tristeza das pessoas que nem sabem que não tem nada que ser tristes. Mudava isso!” (Voz 9, Brasil)

“Mudava o clima! (risos) Oh terrinha gelada!” (Voz 10, Brasil)

“... eu também mudava o frio, sim!! Ninguém imagina como esses dias cinza são terríveis... há dias que eu não quero nem pensar levantar da cama... e se for p'ra ir na Faculdade... pior um pouco!” (Voz 11, Brasil)

“Mas o clima não importa, ora... vocês têm que aceitar! As pessoas compensam, eu acho! E é preciso saber sobreviver a essas coisas... tudo faz parte. Eu acho...” (Voz 1, Angola)

“É a comida... o pior é isso... não sei comer aqui.” (Voz 69, Timor)

“Gosto de ver as pessoas a falar... não é fácil, mas eu gosto...” (Voz 70, Timor)

“O que mais gosto é poder discutir e voltar a falar depois sem discutir.” (Voz 41, Guiné)

“O melhor é essa calma da cidade. Eu acho a cidade muito calma e isso é bom... o pior é o curso... não sei se quero continuar aí... também... o meu namorado não

está aí... acho que tenho de ir embora, não quero pensar muito o que está melhor.” (Voz 40, Guiné)

“Aqui é o nosso futuro, o futuro do nosso país, eu penso que é assim. As pessoas tem de saber lutar. Eu digo sempre que não pode desistir. Isso é difícil mas não pode desistir. É preciso trabalhar muito. Aqui é assim.” (Voz 68, Timor)

Esta questão final permitiu um certo alívio face à tensão criada pelas temáticas anteriores. Podendo dizer, concretamente, do melhor e do pior da experiência, os indivíduos começaram por brincar com a ideia de “poder”: alteravam o clima! Mas a seriedade regressou, de imediato, e fizeram-se referências duras aos cursos, à potencial tristeza típica dos portugueses que pensam não fazer sentido, à comida e hábitos alimentares distintos dos seus, às preocupações com o regresso ao país de origem e às dificuldades sentidas no processo que conduz a esse regresso. A calma de Coimbra e a sua dimensão são aspectos positivos muito valorizados.

Grupo 2

Tema de abertura: acerca da chegada à Universidade de Coimbra

“Foi muito pensado... eu estou a correr um risco. Tenho o meu lugar lá em Cabo Verde... pedi uma licença para vir. Só tenho mesmo esses cinco anos, nem mais um dia, nem mais um segundo! No dia marcado, tenho de estar lá de volta e pronto para começar a trabalhar. Não posso falhar por aqui!” (Voz 14, Cabo Verde)

“Eu queria estudar...” (Voz 15, Cabo Verde)

“A Universidade de Coimbra, eu nem sei se fica bem dizer que é uma escolha... eu acho que é mais uma honra...” (Voz 48, Moçambique)

“É o prestígio da Universidade... sim.” (Voz 49, Moçambique)

“Eu não sei... tudo me acontece sempre assim sem saber muito bem como acontece” (Voz 50, Moçambique)

“Eu estou aqui porque o meu pai teve de vir há muitos anos atrás... veio ao abrigo do acordo da saúde, está a ver... como ele tem de fazer diálise, ele veio e depois veio a família toda atrás. Já estamos aqui há muitos anos... julgo que nós todos, os pais e os filhos, há uns nove anos...” (Voz 57, Moçambique)

“Pois... veio a família toda. Eu tinha mesmo que vir (risos) os meus professores na escola já diziam que eu tinha de ser advogado, que argumentava sempre muito bem! (risos)” (Voz 58, S. Tomé e Príncipe)

“Eu também (risos) os professores também diziam que eu tinha que vir... mas era para ver se eu me calava, que eu era bem pestinha! Não, a sério, eu vim

quando minha mãe piorou... quer dizer, minha mãe tinha vindo para casa da minha irmã, que é médica aqui, depois quando piorou, começou a ir para a casa da minha outra irmã em Lisboa e a ficar, umas vezes com uma dessas irmãs de Lisboa, outra vez com a outra também lá em Lisboa... eu estava ainda em S. Tomé, com minha avó-mãe... então resolvemos vir as duas para cá. Para Lisboa, primeiro... os meus irmãos nos Estados Unidos ajudaram e aí nós viemos.” (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

“ah... mas vir aqui para a Universidade... isso já foi outra coisa. Eu queria! Tinha primeiro passado um tempo com minha irmã daqui de Coimbra (mas não dava para ficar, a casa dela tem filho a mais! Risos) e eu queria voltar para Coimbra. Gosto mais daqui.” (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

“Eu queria mesmo estudar na Faculdade. Na minha Faculdade. Era esse o curso que eu queria. Agora até quero seguir a pós-graduação...” (Voz 16, Cabo Verde)

As primeiras palavras apontaram desde logo para a ideia de “risco”. A vinda para a Universidade será, portanto, um risco que todos têm de assumir. Por outro lado, o facto de se tratar da Universidade de Coimbra é sentido como uma honra e uma mais valia pessoal. O prestígio da instituição é referido como um aspecto fulcral na opção por esta escola e esta cidade. Razões familiares, incentivos de professores de níveis de escolaridade anteriores e a dimensão da cidade são também apontados como determinantes para a presença na Universidade de Coimbra.

Tema 1 – Decisão de partida

Quando decidiram vir para Coimbra, como foi a reacção das pessoas? Foi o esperado?

“A minha avó ficou um pouco triste... mas ela também queria vir para ficar perto da filha... nenhuma mãe deseja ver a sua filha morrer primeiro. Eu vim até mais por isso... as minhas irmãs ficaram muito contentes e eu tinha de estar um pouco com a minha antes que fosse tarde demais...” (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

“Mas a Universidade... isso é outra coisa! Quem confiou mais e apoiou melhor, no começo, foi a minha irmã de Lisboa, a mais nova... a outra também, a que é professora... depois a dai de Coimbra ficou zangada quando eu fui fora da casa dela, mas isso é outra coisa! (risos) a Faculdade, quem começou por apoiar mais foi o meu namorado mas é quem agora apoia menos (risos) que eu estou para aqui e ele continua ali em Lisboa!” (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

“Só mais isso: a minha irmã aqui de Coimbra apoiou muito eu vir para aqui

mas queria que eu fosse para fazer parte lá da igreja dela... e eu isso não ia fazer! (risos).” (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

“Na verdade eu não decidi nada, não é? Foi a minha mãe e o meu pai quem tomaram conta de tudo... ele já aí estava e nós queríamos ficar perto dele... não se sabe se esses doentes poderão, algum dia, voltar... lá não há como fazer os tratamentos... há muitas pessoas aqui assim, nesse protocolo.” (Voz 57, S. Tomé e Príncipe)

“Eu queria esse curso mesmo. Só esse. Toda a gente no mundo todo sabe o que é a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra! Toda minha família apoiou... e os amigos de S. Tomé também... só algumas meninas é que ficaram tristes... (risos)” (Voz 58, S. Tomé e Príncipe)

“Eu vim porque foi o Ministério que decidiu... eu até estou a gostar mas é muito difícil: tenho lá toda minha família... só os vejo uma vez por ano... a minha filha é pequena. De cada vez que vejo como ela está, parece que já nem a conheço, de muito que ela cresce em cada ano... a minha família teve de aceitar mas o meu marido não está assim muito contente...” (Voz 48, Moçambique)

“Eu podia estudar... tinha bons resultados na escola e era bem comportado. Foi uma professora minha, lá, que falou nisso de vir estudar aqui. Ela já tinha estado aqui e feito a Universidade aqui. A minha família ficou contente e se esforça para eu poder estar assim. Não trabalho, não é? E não tenho bolsa nem subsídio... é a minha família que está a apoiar.” (Voz 49, Moçambique)

“Muitos colegas meus de lá, foram estudar fora. Mas foram quase todos para a América do Sul... eu nem sei porque vim para aqui... o clima nem é agradável... mas quando faço uma coisa é para levar até no fim... vou ficar. Até já tenho problemas com os meus familiares... e os amigos de lá... esses já esqueceram.” (Voz 50, Moçambique)

“Eu pensei muito... não sou de correr riscos sem pensar! Mas precisava evoluir, não é? Está a ver... se ficasse só lá, era professor assim, a vida toda, sem evoluir... eu investiguei, perguntei para as pessoas, fui nos Ministérios, falei com a família... pensei no perigo que arriscava mas achei que era capaz. E vim. Depois a família aceitou melhor e também começou a apoiar, assim, como pode. Dizendo que espera que tudo esteja a correr bem e que Deus vai me ajudar.” (Voz 14, Cabo Verde)

“O meu pai estudou fora... ele queria que nós estudássemos. Eu, como sou mulher, ele pensou que Coimbra era o melhor... Portugal é mais calminho... e Coimbra é a melhor Universidade: se era para vir estudar fora, os meus pais queriam que fosse na melhor.” (Voz 15, Cabo Verde)

“Eu queria estudar. Queira melhorar de vida. Fui sempre boa aluna e a senhora que cuidava de mim também concordou que eu procurasse saber como podia vir. Então eu falei lá nos lugares certos para ver como devia ser e consegui vir. Mas não tenho bolsa, agora... só tive no começo... e era pouquinho, sempre trabalhei. Tenho aqui alguns amigos de lá... estamos todos mais ou menos na mesma condição e isso nos apoia bastante.” (Voz 16, Cabo Verde)

Apesar da referência à dor de deixar o país de origem, a opção por Coimbra é assumida, por diversos estudantes, como uma escolha partilhada com a família. Mais uma vez, o prestígio da instituição é factor determinante. A família é mesmo apontada como a responsável pelo rumo que a vida de alguns sujeitos entretanto tomara. Por vezes, a vinda de funcionários governamentais para a Universidade de Coimbra é também uma possibilidade.

Sobre a decisão de partida pesam alguns aspectos muito práticos da vida: o sustento pessoal, a capacidade financeira para suportar a vida no exterior e a disponibilidade individual para abdicar de alguma coisa ou para suportar esforços para além das obrigações escolares. Alguns indivíduos referem a importância de poder contar com o suporte financeiro de uma bolsa, outros fazem menção à participação esforçada da família e outros assumem a necessidade de trabalhar para conseguir manter o dia-a-dia em Coimbra. Alguns indivíduos mostram ter pensado e preparado cuidadosamente a partida (ponderando aspectos diversos e avaliando bem a possibilidade de recurso a apoios institucionais, correndo os lugares de decisão no próprio país, por exemplo); outros remeteram para a família a decisão final e contam com esse suporte sem o questionar.

Tema 3 – Escola e preparação académica anterior

No vosso país, como está organizada a Escola? Pensam que estavam bem preparados para a entrada na Universidade? Porquê?

“A escola lá é muito parecida com o que é aqui...” (Voz 15, Cabo Verde)

“Mas também é muito diferente... quer dizer, é tudo igual mas só a velocidade é que é diferente. O ritmo é diferente. Lá, os professores podem escrever tudo da matéria que é importante, podem escrever no quadro para os alunos passar para o caderno... isso faz tudo ser mais lento... é mais fácil para perceber.” (Voz 15, Cabo Verde)

“E também tem escolas onde, se as pessoas não estão a conseguir perceber, o professor explica mas em crioulo. Logo é tudo mais simples de entender.” (Voz 14, Cabo Verde)

“Mas isso também não está certo: repara, depois como nós, quem vem para estudar fora não está acostumado a ser diferente e depois custa mais ... pelo menos no começo, custa mais!” (Voz 16, Cabo Verde)

“Os livros são diferentes... lá não há esses livros assim, variados... e os professores também fazem as aulas de outra maneira. Mas os programas são mais ou menos a mesma coisa. Segue-se muito o que se faz aqui.” (Voz 48, Moçambique)

“Sim... lá em S. Tomé também é parecido... as escolas são todas parecidas na maneira de funcionar, têm é outra forma de casa (risos)” (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

“A minha mãe era professora, lá... eu acho que era parecido, sim... pelo menos o primeiro ciclo era muito parecido com o que se fazia aqui.” (Voz 57, S. Tomé e Príncipe)

“Antes de vir eu achava que estava muito bem preparada... (risos) depois aqui com o Inglês, e o livros todos para ler, mais essa bibliografia, e as cópias para tirar ... agora já não sei nada, nem se estava preparada nem se consigo aguentar essa correria toda todo dia!” (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

“Pois é... eu também pensei que estava melhor e que ia ser mais fácil... mas eu, também, já não estudava há muitos anos... foi o Ministério que precisou que eu viesse, para depois cuidar mesmo disso, dos livros e dos materiais na minha área...” (Voz 48, Moçambique)

“Eu também pensei que seria mais fácil... mas não estava mal preparado: tinha estudado muito antes de resolver vir. Eu antes estudei por mim. Depois é que pensei que podia tentar vir e fazer o curso para melhorar as coisas lá...” (Voz 14, Cabo Verde)

“Não sei se as pessoas chegam preparadas... eu acho que ninguém diz a verdade a quem quer vir, os que já estudaram fora nunca dizem que tiveram dificuldades. Toda a gente, quando pensa sair, nem imagina como vai ser aqui... eu sei que eu não estava bem e falei com muita gente que tinha estado fora antes: ninguém me disse como devia ser estudar e nem como é mais difícil do que aquilo que a gente pensa. Ninguém diz essas coisas.” (Voz 50, Moçambique)

“Eu sabia mais ou menos... mas eu tenho uns familiares que falaram... mesmo assim, eu não contava que fosse isto.” (Voz 49, Moçambique)

O confronto com a realidade das formas de viver a formação académica, os ritmos e as exigências de saber da Universidade são aspectos assumidos como um desafio que põe em causa o indivíduo como um todo: as considerações apontam para a estranheza, quando postos em contacto com a realidade universitária. Tendo

chegado convictos de uma preparação prévia sentida como boa ou, pelo menos, suficiente para a nova etapa, os estudantes apercebem-se de que essa preparação escolar pode, afinal, não ser a mais adequada às exigências que pressentem ter de respeitar. Há espaço ainda para algumas considerações acerca da não divulgação das dificuldades por parte de indivíduos que, entretanto, foram estudantes de Coimbra e regressaram aos seus países. Na generalidade, a impressão de diferença entre as expectativas e a realidade percebida é assumida.

Tema 5 – Rede social de apoio

Quem são as pessoas com quem podem contar aqui em Coimbra?

“Ah... eu tenho as minhas pessoas! Sempre que estou meio-meio, ligo logo p’ra uma delas e depois tudo melhora!” (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

“Eu tenho aqui a minha família... por um lado isso facilita muito... pelo que ouço dizer, das pessoas que estão aqui sem ninguém... mas também tem as suas desvantagens: não posso fazer como as pessoas que moram aí sozinhas, não é? Tenho horários para entrar em casa, que prestar satisfações, dizer com quem saí, com quem ando, onde vou... essas coisas...” (Voz 57, S. Tomé e Príncipe)

“Eu não sei... tem sido uma experiência bem solitária... mas isso até tem um seu lado muito bom, está a ver?... é de resistência, um tipo fica mais forte. Se sabe que só deve contar consigo mesmo, um tipo fica mais forte. E conto com Deus, claro... eu não sou assim muito praticante mas creio que há uma força que nos segura... eu penso assim e isso me ajuda.” (Voz 14, Cabo Verde)

“Eu não tive muito tempo para me dar a frescuras... depois que nasceu o meu filho, tive mesmo de contar com muitas pessoas! Ele nem sabe quantas tias e quantos tios ele tem! (risos)... nem eu!! É muita gente, agora, com quem eu tenho de contar... é muito bom mas também é muito difícil... assim, precisar de muitas pessoas e até ter mas... depois também é muito vazio... eu, às vezes, me sinto muito sozinha... é muito complicado isso tudo.” (Voz 16, Cabo Verde)

“Eu continuo muito ligada nos meus pais: falo com eles todo dia, duas vezes por dia... uma vez eu ligo, outra vez ligam eles. E também tenho o meu namorado... antes era mais só a minha família, agora também é um pouco a mãe dele, que até vive aí em Lisboa... às vezes até vamos lá visitar...” (Voz 15, Cabo Verde)

“Tenho aí o meu namorado...” (Voz 50, Moçambique)

“Não sei se eu posso dizer as pessoas com quem eu conto quando preciso aqui se devo dizer as pessoas para quem eu conto... é que a mulher faz muita falta numa família e numa casa... eu estou sempre a falar com a minha filha, o meu mari-

do, o meu sobrinho, a ver como anda a escola das crianças, se o marido vai bem, do que precisa... aqui vou estando com alguns colegas de curso e depois, sempre vou estando também com outros moçambicanos... olha, por exemplo, o Mestre Malangatana quando vem sempre me liga e eu, se posso, vou visitar todos em Lisboa...” (Voz 48, Moçambique)

“Tenho aqui uns amigos... é como lá, quer dizer... mais ou menos...” (Voz 49, Moçambique)

“Eu tenho muitos amigos, acho eu! É aqui como lá... os de lá também tenho sempre. Mantenho o contacto. Eu sou um homem de muitos amigos... (risos)” (Voz 58, S. Tomé e Príncipe)

A importância da família como apoio preferencial é imediatamente apontada pela maioria dos estudantes, ainda que ter a família demasiado perto possa não permitir a experiência de vida independente que estes estudantes também afirmam valorizar. Para além da família, os amigos são também considerados como fundamentais para o bem estar e para a resistência às vicissitudes da estadia num país diferente. Há ainda a referir a importância da transcendência como garante de força pessoal para levar avante a aventura universitária: Deus é apontado como entidade incontornável quando se pensa o bem estar e a força pessoal.

Tema 7 – Preocupações com o país de origem

Sobre os vossos países, têm alguma coisa a dizer?

“Oh... tenho muita saudade... aquilo lá... oh... aquilo lá é o paraíso!” (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

“... Pois é... acho que todos têm saudade... S. Tomé é outra vida... eu vou voltar logo logo! S. Tomé é um paraíso, é como ela diz, sim! Mas é um paraíso se o petróleo não for para comercializar já! Caso contrario, ainda fica como Angola!! ... mas, se calhar, eu nem devia estar a dizer isto... não aponta! (risos) pode apontar! Eu assumo. Não tenho medo. (ainda!) (mais risos)” (Voz 58, S. Tomé e Príncipe)

“Pois é... o país é muito pobre de dinheiro, isso é... mas é outra coisa! Lá não há miséria. Não há como aqui se vê. Lá ninguém precisa passar fome: estica um braço pega uma fruta, estica um fio e pesca um peixe... lá não há miséria desta que se vê por aqui. S. Tomé é esse paraíso que tem de ver! É tudo mais lindo... até a noite! É isso! Até a noite lá é mais noite e mais estrelas.” (Voz 57, S. Tomé e Príncipe)

“Eu tenho aquela saudade das coisas dos cheiros, da luz, da noite, do mar... ah...

o mar... nem posso pensar muito nisso...” (Voz 57, S. Tomé e Príncipe)

“Pois não pode mesmo pensar muito nisso... se a pessoa pensa em casa, não percebe porque está aqui tão longe! Não tem explicação... lá é o paraíso...” (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

“Eu também tenho muitas saudades dessas coisas, dos cheiros, da minha família... mas nós precisamos trabalhar. Eu vim porque o país precisa que a gente volte a saber fazer as coisas melhor. Eu sei que lá estão na espera que eu volte e que comece logo logo a trabalhar... por isso até as saudades podem ser suportada... e isso é muito terrível no meu caso, por caso da minha filha, especialmente... e do meu sobrinho, não é? Que eu sou assim como a mãe dele... depois que meu irmão foi assassinado, eu sou como a mãe dele...” (Voz 48, Moçambique)

“É muito difícil não ir a casa... eu só vou quando voltar.” (Voz 14, Cabo Verde)

“Tenho ido sempre e a minha família também vem aqui a Portugal... encontramos aqui que é a meio caminho, porque o meu irmão está a estudar no Brasil, algumas vezes são os meus pais que vêm aqui, ele vem também, e todos nos encontramos... só assim é que se pode aguentar.” (Voz 15, Cabo Verde)

“Eu não acho... eu não vou a casa desde o primeiro ano aqui... agora tenho de mandar o meu filho conhecer as pessoas lá... mas eu nem vou poder ir... é muito caro... nem sei se eu vou conseguir voltar tão cedo... também nem sei se eu quero voltar tão cedo... ainda não pensei nisso. Acho que ninguém pensa a sério...” (Voz 16, Cabo Verde)

“Não, desculpa, eu vou voltar assim que terminar... até já tenho um ano de atraso porque reprovei por duas cadeiras... é preciso voltar! Tenho um plano e umas coisas de trabalho que queria criar lá... eu quero voltar, sim!” (Voz 15, Cabo Verde)

“Eu vim para me preparar... nunca pensei não voltar. Aliás, eu tenho o meu governo à minha espera! (risos) é o Ministério da Educação mas estão à minha espera. Eu tenho que ir logo!” (Voz 14, Cabo Verde)

“Eu não volto. Eu acho que não volto. Só se for quando for bem velhinha, assim, para morrer (riso)... mas também não quero ficar aqui. Vou para outro país, para outro lugar qualquer...” (Voz 50, Moçambique)

Face ao dilema entre voltar e não voltar, o país de origem é descrito como lugar de referência. O caso de S. Tomé é incontornável: os sujeitos referem-se à sua beleza, harmonia e riqueza imensa em contraponto com a falta de recursos e dificuldades que lá se vivem. Afirmam as suas preocupações em relação, precisamente, a decisões políticas que possam comprometer aquele que julgam ser um paraíso ter-

reno e comentam, em curtos apartes, se devem ou não fazer certos comentários. Os S. tomenses lembram o país com imensa saudade, nostalgia, desejo de retorno mas reconhecem a necessidade de estar longe de modo a poderem concretizar necessidades pessoais de actualização e realização individual. Contudo, afirmam, convictamente, o desejo de regresso. Temem apenas as condições que possam vir a encontrar.

Os cabo verdeanos também afirmam o desejo de regresso e parecem mesmo ser aqueles que têm um plano próprio desde a preparação da vinda para a Universidade até ao desejo de trabalharem no país de origem. Num registo absolutamente distinto, há uma voz (moçambicana) que é peremptória e assume não desejar o regresso ao país de origem em tempo útil de vida.

Tema final – Aspectos mais valorizados e mudanças desejadas

Finalmente, vamos fazer um resumo: O que mais gostam, agora, na vossa vida? E, se pudessem, o que mudavam?

“Gosto de estar quase a terminar!” (Voz 14, Cabo Verde)

“Não sei bem... gosto de estar a estudar mas já começo a ficar um pouco farta... preciso de ir embora, ter outras coisas, as minhas coisas... outro espaço... não sei... acho que é da idade... quero a minha casa, cuidar de arrumar a minha família, ter o meu trabalho... quero ir embora assim que der!” (Voz 15, Cabo Verde)

“Eu gosto muito da Faculdade... também gosto das pessoas aqui na cidade... o que mudava, se pudesse, era impossível: mudava a distância a que aqui fica de Moçambique ou, pelo menos, mudava o preço das viagens de avião, dos vistos, das autorizações... todas essas coisas que fazem muito difícil as pessoas se verem...” (Voz 48, Moçambique)

“Eu do que mais gosto... é do meu filho, é claro (risos) mas não gosto de como tudo é tão complicado, das pessoas complicarem sempre tudo... de misturarem tudo e não cumprirem com aquilo que combinaram... isso é um vício daqui, não? Nunca se cumpre com o que se combina... isso eu mudava. E os preços. Também mudava os preços... a propina, por exemplo... dificulta muito, pagar mais a propina...” (Voz 16, Cabo Verde)

“Ah, isso, sim... se eu pudesse também mudava isso... há pessoas que precisavam mesmo muito de apoio e os serviços não dão... isso eu mudava, sim! Não foi o meu caso. Eu estive sempre com sorte... mas também trabalhei para fazer a minha sorte: eu fui lá, aos Centrais, pedi uma audiência e expliquei quem era e porque estava ali, assumi um compromisso e garanti que cumpria com o determinado... os Serviços me facilitaram as senhas de refeição, o apoio para pagar

por fases e um valor para pagar a prestação final a terminar no tempo certo. Eu fui muito ajudado, sim. Mas também trabalhei e procurei muito para ter essa ajuda.” (Voz 14, Cabo Verde)

“Isso de mudar a distância é uma boa ideia (risos) eu ia a S. Tomé todos os dias... bem, pelo menos ia todas as semanas... mas depois estudava menos! Ia à praia! (risos) A sério, o preço das passagens de avião: é muito caro! É impossível... e aqui mudava os custos todos... eu não tenho nem tempo para gastar o que ganho mas nunca tenho dinheiro, também... sai uma parte para pagar a residência, sai uma parte para pagar o telefone, sai uma parte para pagar comida... quando vai ver, tem de escolher ou pagar comida ou pagar as cópias todas daquilo que tem para estudar... eu já ando com um bocado de fome... eu sou grande, bem grande, preciso de comer! (risos)” (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

“Se eu pudesse mudava era algumas aulas... algumas matérias... mas também é pela minha área... eu gostava mais que se trabalhasse mais sobre Moçambique...” (Voz 49, Moçambique)

“Também gostava que fosse tudo menos caro... das coisas todas da vida, da Faculdade, dos voos... eu acho que já nem devo conhecer S. Tomé... já não vou lá há tantos anos... nem sei... dizem-me que está igual mas nem sei... isso mudava, gostava de poder ir lá... matar saudade, ver a minha velha casa... mas também gosto muito de estar aqui... nem sei se eu quero voltar logo... eu quero voltar mas não sei se é se é tão já.” (Voz 57, S. Tomé e Príncipe)

Este grupo foi claro em considerações muito pragmáticas: referiram-se ao impacto das questões financeiras. Aspectos como a necessidade de vistos, de autorizações, de documentos legais associados à estadia e à deslocação entre o país de origem e Portugal são sinalizados como situações de tensão importantes. Os valores das propinas e os preços das passagens de avião, que permitiriam a visita a casa, são temas que merecem nota quando se trabalha com esta população. As dificuldades financeiras são, claramente, abordadas. Um indivíduo traz à discussão a possibilidade que encontrou como forma de sustento pessoal: não tendo direito a bolsa ou subsídio de estudo, soube dirigir-se aos Serviços Sociais da Universidade de Coimbra e aí encontrou uma proposta de apoio que resolveu aceitar. Ultrapassando problemas como a vergonha ou o estigma, este sujeito usufruiu de senhas de refeição que a Universidade lhe ofereceu como forma de auxiliar a sua estadia enquanto estudante de Coimbra. Esta forma de apoio é, contudo, encarada pelos indivíduos como algo estigmatizante, pois a leitura que fazem desta situação é imbuída de receios sociais ligados à explicitação pública das dificuldades financeiras pessoais.

Algumas considerações são também tecidas acerca das matérias escolares mas

esta referência deve-se, precisamente, ao desejo que os estudantes têm de ver aspectos específicos dos seus países abordados nos cursos que frequentam. Esta situação é tão mais flagrante quanto se trate de indivíduos que vêm preparar-se precisamente para “transferir saber” para as realidades dos seus países (*e.g.*, aspectos da geografia, da história ou da cultura nacionais).

Síntese

Na troca de informação com o estudante (Voz 39, Cabo Verde) que nos apoiou na organização e na apreciação destas sessões, percebemos a sintonia conseguida em diversos aspectos. No final das sessões dos dois *focus groups* percebemos que tínhamos ficado com um problema, uma vez que as impressões de temas ou assuntos relevantes que tinham emergido das entrevistas iniciais tinham sido claramente confirmadas mas, especialmente no caso do grupo 1, parecia haver muito mais a dizer do que efectivamente pudemos recolher como informação. A situação dos sujeitos timorenses pareceu-nos particularmente curiosa, pois falavam muito pouco e de cada vez que falavam faziam-no como que a medir o que era dito. Os estudantes brasileiros pareciam bastante diferentes entre si: os dois homens, por exemplo, tinham atitudes bastante diferentes em relação a muitos aspectos (especialmente sobre as questões de género e da satisfação com a vida e a Universidade). Os estudantes no grupo 2 pareciam muito mais à vontade e a sessão com estes correu a um ritmo e com uma leveza que não é comparável com o que aconteceu com o grupo 1.

Contudo, podemos afirmar que há questões transversais que sobressaem como a importância atribuída à Universidade de Coimbra, a presença indelével da família apesar da distância, a importância dos amigos ou figuras de suporte durante a experiência universitária, as referências saudosas ao país de origem, as dificuldades escolares devidas à nova exigência e as questões financeiras (de todos os países há indivíduos que afirmam ter problemas económicos durante a estadia mas este aspecto não é comum a todos os sujeitos).

5.4.3. Informação recolhida durante o acompanhamento, apoio e aconselhamento

Durante o processo de apoio e aconselhamento, tivemos, como já foi referido, possibilidade de ampliar a recolha de informação sobre temas que, de acordo com as análises anteriores, nos pareceram fundamentais para uma melhor compreensão destes estudantes da cooperação, das suas particularidades, forças e vulnerabilidades, bem como sobre as fontes de *stress* a que estão sujeitos. É dessa informação que daremos agora conta, organizando-a em duas entradas distintas. Uma primeira cla-

ramente reportada à situação de ser estudante da Universidade de Coimbra, no que isso significa de vivências presentes, preparações prévias e antecipações futuras, e organizada em torno de quatro temas fundamentais que serviram de base a um guião de diversas questões que fomos abordando com os estudantes. Outra, organizada em torno das referências familiares, sócio-culturais, políticas e pessoais dos estudantes dos diversos países que pudemos acompanhar.

Vivências presentes, preparações prévias e antecipações futuras

Os 4 grandes temas estudados, e que assumimos como centrais para a reunião de informação sustentada e para a definição das linhas mestras de uma estratégia de intervenção verdadeiramente multicultural, foram os seguintes⁷:

- 1 – afectos, amigos, família, diferenças de género;
- 2 – vida social e preocupações políticas relativamente país de origem;
- 3 – vida escolar/académica, projectos profissionais e de vida;
- 4 – Universidade e cidade.

As sessões pontuaram três tempos: o antes da partida para a Universidade (recurso à memória), o durante a estadia (leitura pessoal do aqui e agora) e a antecipação⁸ da vida depois da conclusão do curso (expectativas de realização futura), em sintonia com Vondracek e colaboradores (1986, *cit. in* Paixão, 1996, p. 165) para quem “three obvious time perspectives describe the essential features of the individual’s developmental status: the past, the present and the future”. Assumindo que todos os trajectos podem sempre ser reconstruídos, procurávamos saber como os estudantes, deslocados e distantes do seu país de origem, “lêem” a história de uma partida (a sua) e contam os dias da viagem (a da sua experiência) ou como se prepararam para alcançar a meta a que se propuseram na partida, antecipando (ou não) o regresso. Os dados serão organizados em função destas três grandes divisões temporais – (o antes) primeiro a geografia da terra natal, (o durante) seguindo-se a realidade de Coimbra e, por fim, (o após) o regresso ao país de origem ou outra paragem – para cada um dos quatro temas acima referidos.

Os quadros têm, para cada sub-categoria do tema abordado, diferentes intensidades de referência: ausência de tal referência, alguma referência, forte referência.

⁷ Uma ressalva quanto ao tema da religião: este foi muito pouco abordado de forma espontânea. Por não ter ressaltado como essencial, nem nas entrevistas iniciais, nem nos *focus groups*, na intervenção tentámos abordá-lo mas, não com a relevância dos temas que englobámos nas categorias saturadas que se apresentam a seguir. De todo modo, o tema religião e os aspectos das crenças, foram também alvo de abordagem e destas daremos conta nas citações que, no final deste ponto do trabalho, vamos apresentar.

⁸ Ressalva feita ao momento considerado “depois” uma vez que este não poderia ser reportado como experiência já vivida mas apenas como expectativa de vivência(s).

A leitura que mais nos traz informação é a comparativa entre os três tempos considerados, o antes, o durante e o após: o que nos importa verdadeiramente, nesta forma de análise do que os indivíduos verbalizaram, é a verificação de mudanças entre as expectativas (o antes) e as vivências (o durante), e as vivências (o durante) e o projecto (o após). Para esta leitura, os quadros foram essencialmente lidos “na vertical”, isto é lemos cada coluna nos três tempos e a análise que se apresenta é relativa a essa forma de apropriação dos dados.

De modo a tornar mais clara a compreensão dos quadros, apresentam-se as legendas apropriadas a cada tema, imediatamente antes da apresentação do primeiro quadro para cada caso. Cada tema está dividido em quatro sub-categorias e cada uma destas em três níveis de intensidade.

Tema 1 – Afectos, Amigos, Família, Diferenças de Género

As categorias aqui apresentadas são:

Bem estar individual – foi analisado em termos de presença sentida, algum bem estar, ausência de bem estar. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Sent.*; *Por vezes*; *Aus*;

Amigos – foi analisada em termos de presença sentida, em espera, abandono. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Present.*; *Espera*; *Aband.*;

Constituição de família – analisado em termos de realização, em desenvolvimento, adiada. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Real.*; *Em Desenv.*; *Adia.*;

Diferenças de género – foi analisada em termos de presença sentida, algumas vezes sentida, não sentida. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Sent.*; *Por vezes*; *Aus.*

Quadro nº 16 Frequências e níveis de intensidade das referências ao tema 1 (período antes da estadia)

Categoria	Tema – Afectos, Amigos, Família, (Des)Igualdade											
	Bem estar individual			Amigos			Const Família			Dif Género		
	Sent	Por vezes	Aus	Present	Espera	Aband	Real	Desnv	Adia	Sent	Por vezes	Aus
Angola	6	2		8			5		3			8
Brasil	3	1	1	5			3		2	1		4
Cabo Verde	26			6	20		1	2	23			26
Guiné	3	5		8					8			8
Moçambique	8	1		2	5	2	3		6	2		7
São Tomé	11				8	3	2		9			11
Timor	5	5		10			2	2	6			10
Frequência	62	14	1	39	33	5	16	4	57	3	-	74
%	80.5	18.2	1.3	50.6	42.9	6.5	20.8	5.2	74	4	-	96

Quadro nº 17 Frequências e níveis de intensidade das referências ao tema 1 (período durante a estadia)

Categoria	Tema – Afectos, Amigos, Família, (Des)Igualdade											
	Bem estar individual			Amigos			Const Família			Dif Género		
	Sent	Por vezes	Aus	Present	Espera	Aband	Real	Em Desnv	Adia	Sent	Por vezes	Aus
País												
Angola	5		3	4	4		7		1		2	6
Brasil	4	1		4	1		3		2	2		3
Cabo Verde	8	8	10	26	20		12	1	13	6	2	18
Guiné	3		5	2		5	2	2	4	4		4
Moçambique	7	2			5	4	4	3	2	4		5
São Tomé	2	9			6	5	7		4		3	8
Timor	3	4	3		10		4	1	5	3		7
Frequência	32	24	21	36	46	14	39	7	31	19	7	51
%	41.6	31.2	27.3	46.8	59.7	18.2	50.6	9.1	40.3	24.7	9.1	66.2

Quadro nº 18 Frequências e níveis de intensidade das referências ao tema 1 (período após a estadia)

Categoria	Tema – Afectos, Amigos, Família, (Des)Igualdade											
	Bem estar individual			Amigos			Const Família			Dif Género		
	Sent	Por vezes	Aus	Present	Espera	Aband	Real	Em Desnv	Adia	Sent	Por vezes	Aus
País												
Angola	8					8	7	1			2	6
Brasil	4	1		5			3		2	1		3
Cabo Verde	25	1		16	20		22	4		14	3	11
Guiné	3	3	2	1		6	2	5	1	7		1
Moçambique	8	1		5		4	4	3	2	4		5
São Tomé	11			6		5	6		5	9		2
Timor	7	3				10	7	3		3		7
Frequência	66	9	2	33	20	33	51	16	10	38	5	35
%	85.7	11.7	2.6	42.9	26	42.9	66	20.8	13	49	6.5	45.5

Sobre os afectos, vemos que antes da partida, a grande maioria dos indivíduos está satisfeita. Durante a estadia os valores baixam muito (de 80.5%, que se afirmavam satisfeitos antes de deixar o país de origem, apenas 41.6% refere viver bem durante a estadia na Universidade). Depois, voltam os valores a subir para o nível mais alto, 85.7%, evidenciando que os sujeitos esperam vir a viver bem após a conclusão do tempo universitário e no regresso ao seu país de nascimento. Quanto ao regresso, curiosamente, embora a maioria afirme esse desejo de retorno, nas conversas paralelas ou nas situações menos estruturadas, muitos dos estudantes assumem algumas reticências em relação a essa “volta a casa”.

Em relação aos amigos, antes da deslocação pensavam não fazer sentido considerar a possibilidade de poder vir a perder os amigos de então mas, ao longo do tempo, parecem aperceber-se dessa possibilidade considerando, no final, na hipó-

tese de regresso, que os amigos de antes estarão potencialmente perdidos. Sobre os amigos e a amizade, o caso de Cabo Verde é curioso: por um lado sentem-se bastante acompanhados em Coimbra e, por outro, não esquecem os amigos que deixaram no seu país; mas também são eles que consideram a possibilidade de, no regresso, estarem tão diferentes de quem eram e de como eram antes da experiência universitária que as amizades podem alterar-se. Com efeito, se antes da deslocação julgam que os amigos ficam em suspenso mas que logo irão reencontrá-los, durante a estadia vão percebendo que assim pode não ser e, no regresso, as suas expectativas são mesmo contrárias, considerando que os amigos, deixados em suspenso, poderão ter organizado as suas vidas de tal forma que, ao nosso participante não seja dada sequer qualquer hipótese de fazer parte do grupo de amigos, possivelmente, reconstruído.

A constituição de família, se antes da partida era aspecto preferencialmente adiado, durante a estadia mais de metade dos indivíduos poderá ter começado a sua nova família e, no regresso, dois terços dos sujeitos terá já o/a seu/sua companheiro/a e/ou filhos. Um dos sujeitos de S. Tomé tinha já filhos antes da estadia em Portugal e dois dos timorenses, mais velhos, são homens casados e com filhos. Outros dois timorenses tinham noiva, em Timor, que estaria a aguardar o seu regresso após a formação universitária, embora, um deles tenha acabado por assumir a paternidade e a relação com uma outra pessoa, também estudante, durante a sua estadia em Coimbra.

Os dados apontam para o aumento de tal constataçãoo longo do tempo: de 4% dos registos antes da vinda para 24.7% durante, até 49%no futuro.

As questões de género são, talvez, aspectos determinantes da mudança, nestes indivíduos: se, antes da partida, este era um aspecto nada relevante, ou seja, estava ausente das questões sentidas pelos indivíduos, durante o tempo universitário vai ganhando expressão e, na expectativa de regresso, é um assunto que preocupa quase metade dos participantes. Duas das estudantes (mais velhas que a maioria, casadas e uma com filhos) referem ter já sentido discriminação por causa do sexo antes de saírem do seu país. Um dos indivíduos, moçambicano, e três timorenses, um homem e duas mulheres, reportam um tratamento diferenciado, em função do sexo, depois de terem sido pais e mães de raparigas. Também a única mulher timorense que conseguiu terminar a sua formação académica se refere à diferenciação de tratamentos de acordo com o género de pertença. Na verdade, em qualquer destas referências acerca das questões de género, os sujeitos dão conta de situações de desigualdade com pendor de penalização das mulheres.

A propósito da categoria *bem estar* encontramos algumas oscilações que, não se explicando apenas com os registos no quadro, podemos descrever: no período an-

tes da vinda para a Universidade, apenas um sujeito do Brasil afirmava não sentir bem estar, essa impressão terá sido resolvida com a vida em Coimbra. Durante a experiência universitária, os três registos de pessoas de Angola, que indicam insatisfação neste período e que antes e depois não se verificam, são de mulheres, uma pelas saudades de casa e do país e as outras duas por afirmarem viver com bastantes dificuldades em Coimbra. Também uma moçambicana refere não viver um bem estar sereno por causa das saudades da filha que deixara em casa mas, neste caso, considerando que é apenas um aspecto que não permite a impressão de bem estar pleno. Por razões idênticas, também um cabo verdeano espera vir a viver menos bem precisamente por saber que poderá não ter a sua filha (de mãe s. tomense) consigo. Na realidade, esta categoria mostra um aumento considerável de casos de menor bem estar durante a estadia, como já antes ilustrado, 3 de Angola, 10 de Cabo Verde, 5 da Guiné e 3 de Timor. Pelo que nos foi dado perceber, qualquer destes casos é devido a problemas financeiros que condicionam toda a vida dos indivíduos levando-os a viver menos bem.

Tema 2 – Vida social e preocupações políticas relativamente ao país de origem

As categorias aqui apresentadas são:

Vida Social – foi analisado em termos de activa, satisfatória, ausência de vida social. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Activa*; *Satis*; *Aus*;

Preocupações políticas – foi analisada em termos de presença, alguma preocupação, nenhuma preocupação. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Present.*; *Por vezes*; *Aus.*;

Referências ao país de origem – analisado em termos de realização/impressão de saudade, indiferença, envolvimento pessoal. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Saud.*; *Indif.*; *Envolv.*;

Actividade cívica – foi analisada em termos de actividade regular, alguma actividade, sem actividade. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Activa*; *Por vezes*; *Aus.*.

Este tema, provavelmente pelo modo como foi abordado, revelou pouco poder de informação, embora por seu intermédio desejássemos recolher dados relativos à vida social e às preocupações políticas dos estudantes com quem trabalhamos. Pelo facto de, legalmente, não poderem exercer qualquer actividade profissional (apenas podem realizar alguns trabalhos e ser, por eles, remunerados), a maior parte destes estudantes sujeita-se a situações laborais exigentes e impeditivas de tempos livres ou actividades de lazer regulares. Além disso, a disponibilidade financeira para o en-

volvimento em actividades para lá das obrigatórias é muito pouca e, na maior parte dos casos, podemos mesmo considerar que é inexistente.

Quadro nº 19 Frequências e níveis de intensidade das referências ao tema 2 (período antes da estadia)

Categoria	Tema – Vida social, política, país de origem											
	Vida social			Preoc c/ Política			País de origem			Actividade cívica		
	Activa	Satisf	Aus	Present	Por vezs	Aus	Saud.	indif	Envolv.	Activa	Por vezes	Aus
País												
Angola	6	1	1	2	1	5	8			2		6
Brasil	5			2	1	2	2		3	2	2	1
Cabo Verde	22	4		12	4	10	24	2		4		22
Guiné	1	7		2		6	2		6	1		7
Moçambique	6	3		6		3	8	1		4		5
São Tomé	9	2		4		7	11			2		9
Timor		4	6	2		8	8	2			1	9
Frequência	49	21	7	30	6	41	63	5	9	15	3	59
%	63.6	27.3	9.1	39	7.8	53.2	81.8	6.5	11.7	19.5	4	76.6

Quadro nº 20 Frequências e níveis de intensidade das referências ao tema 2 (período durante a estadia)

Categoria	Tema – Vida social, política, país de origem											
	Vida social			Preoc c/ Política			País de origem			Actividade cívica		
	Activa	Satisf	Aus	Present	Por vezs	Aus	Impres saudade	indif	Contrib pess	Activa	Por vezes	Aus
País												
Angola	4	3	1	2	1	5	8				1	7
Brasil	5			2		3	5			2		3
Cabo Verde	16		10	10	6	10	26			3		23
Guiné	6	2		1	1	6	2		6	1		7
Moçambique	6	3		6		3	8	1		2		7
São Tomé	9	2		4		7	11					11
Timor	7	3		8		2	7	3				10
Frequência	53	13	11	33	8	36	67	4	6	8	1	68
%	68.8	16.9	14.3	42.9	10.4	46.8	87	5.2	7.8	10.4	1.3	88.3

Quadro nº 21 Frequências e níveis de intensidade das referências ao tema 2 (período após a estadia)

Categoria	Tema – Vida social, política, país de origem											
	Vida social			Preoc c/ Política			País de origem			Actividade cívica		
	Activa	Satisf	Aus	Present	Por vezs	Aus	Impres saudade	indif	Contrib pess	Activa	Por vezes	Aus
País												
Angola	5	2	1	2	2	4		3	5	1	3	4
Brasil	5			3		2	2		3	3	2	
Cabo Verde	22	4		15		11			26	11	5	10
Guiné	5	3		4		4	4		4	2		6
Moçambique	6	3		6	2	1	7	2		5	1	3
São Tomé	11			6		5	11			9	2	
Timor		10		9	1			10		8	2	
Frequência	54	22	1	45	5	27	24	15	38	39	15	33
%	70.1	28.6	1.3	58.4	6.5	35	31.2	19.5	49.4	50.6	19.5	42.9

Em contrapartida, no que diz respeito às questões políticas e à preocupação com o país de origem, os estudantes parecem ganhar consciência de cidadania durante a estadia universitária, afirmando a vontade de ter um papel activo na mudança dos seus países aquando do retorno. Claro que podemos perguntar-nos se esta afirmação de vontade virá a ser alcançada ou se cada um terá condições para que esse desejo, agora expresso, possa concretizar-se. E podemos também pensar que a perspectivação de um papel pró-activo no regresso ao país de origem pode redundar de um certo efeito de desiderabilidade social, o que levaria os sujeitos a afirmar que desejam voltar para contribuir para o bem colectivo. Pelo que fomos percebendo, ao longo das diversas situações e, especialmente, no decurso das discussões após os filmes programados, as preocupações em relação a aspectos como as obrigações pessoais ou os deveres de cidadania pareceram, com efeito, mudar ao longo do tempo. Especialmente nos homens. E no sentido do empenho social e do compromisso político. Ainda que não possa fazer-se reflexo deste dado nos quadros apresentados, verificámos que há algumas diferenças de género que importa realçar, particularmente nos casos de Cabo Verde e de Moçambique. Os estudantes, homens, de Cabo Verde são muitíssimo mais empenhados nas questões políticas e na afirmação do desejo de vir a ter um papel relevante no processo de desenvolvimento do arquipélago do que as suas compatriotas mulheres. Contrariamente, as mulheres moçambicanas são muito mais empenhadas do que os seus colegas homens.

Quando directamente questionados sobre a vontade de regressar ao país de origem, quase todos os estudantes afirmam sentir esse desejo. Especialmente nos primeiros contactos que com eles tivemos, essa era uma afirmação regular. Sobretudo dos estudantes de Cabo Verde. Para os estudantes de todos os outros países, o desejo de regresso a casa acontece naqueles que são filhos de famílias com maior poder económico, isto é, naqueles que, tendo facilidade de contactos e mobilidade social desde o nascimento no país de origem, sabem que, ao regressar, a possibilidade de emprego, de ter casa e condições para iniciar vida autónoma é, se não certa, muito provável. Esta questão, do regresso, é, no entanto, complexa e, muito provavelmente, não vivida de forma regular. Para além da informação já referida, podemos acrescentar que, relativamente aos pedidos de visto de residência – que são razão de elevado nível de ansiedade durante a estadia, para muitíssimos indivíduos – muitos (pelo que nos foi sendo “revelado” e pelo que pudemos, efectivamente, constatar) são os estudante que, depois dos primeiros anos (ou mesmo logo no final do primeiro ano), procuram obter vistos de residência, como turistas ou como trabalhadores. Para isso, muitos recorrem a trabalhos duros (*e.g.*, na construção civil, nos mercados abastecedores, como estivadores, em serviços de limpeza, etc.) ou, em alguns

casos, procuram mesmo estratégias de falseamento do processo com empregos fictícios conseguidos por intermédio de pessoas conhecidas que, de algum modo, dão o seu aval à estadia de quem, à partida, devia encontrar-se para estudar e não para tentar “ir ficando”.

Durante a estadia em Coimbra, os estudantes pensam não poder contribuir para o seu país de origem, reportando apenas no futuro os efeitos da preparação académica e de todo o trabalho pessoal que desenvolvem enquanto estudantes.

Tema 3 – Vida Escolar/Académica, Projectos Profissionais e de Vida

As categorias aqui apresentadas são:

Saber ou Conhecimento científico – foi analisado em termos de presença sentida, bom, razoável ou fraco. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Bom*; *Raz*; *Fra*;

Satisfação geral – foi analisada em termos de presença sentida, em presente, razoável ou fraco. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Present*.; *Raz*; *Frac*.;

Projectos profissionais – analisado em termos de realização, em presente, com dúvidas, adiado. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Pres*.; *Duv*; *Adia*;

Definição de projectos de vida – foi analisada em termos de presença sentida, com algumas dúvidas, não sentida. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Sent*.; *Duv*; *Aus*.

Quadro nº 22 Frequências e níveis de intensidade das referências ao tema 3 (período antes da estadia)

Categoria	Tema – Vida Escolar, Projectos Profissionais e de Vida											
	Conhec Cient			Satisf Geral			Proj Prof			Def Proj Vida		
	Bom	Raz	Fra	Present	Raz	Frac	Pres	Duv	Adia	Sent	Duv	Aus
País												
Angola	1	5	2	8			6	2		5	1	2
Brasil	5			4		1	5			5		
Cabo Verde	19	7		24	2		6	20		24		2
Guiné	6	2		4	4		4	2	2	4		4
Moçambique	9			8		1	3	6		3	6	
São Tomé	11			11			8	3		10	1	
Timor	10				9	1	1	9			10	
Frequência	61	14	2	59	15	3	33	42	2	51	18	8
%	79.2	18.2	2.6	76.6	19.5	3.9	42.9	54.5	2.6	66	23.4	10.4

Quadro nº 23 Frequências e níveis de intensidade das referências ao tema 3 (período durante a estadia)

País	Tema – Vida Escolar, Projectos Profissionais e de Vida											
	Conhec Cient			Satisf Geral			Proj Prof			Def Proj Vida		
	Bom	Raz	Fra	Present	Raz	Frac	Pres	Duv	Adia	Sent	Duv	Aus
Angola	1		7	1	2	5	6	2		7	1	
Brasil	3	2		4	1		5			5		
Cabo Verde	2	10	14	16	10		8	3	15	20	6	
Guiné		3	5	1	2	5	6	2		4	4	
Moçambique		7	2		7	2	9			4	5	
São Tomé		7	4	4	7		10	1		9	2	
Timor		3	7		3	7	6	4			10	
Frequência	6	32	39	26	32	19	50	12	15	49	28	-
%	7.8	41.6	50.6	33.8	41.6	24.7	65	15.6	19.5	63.6	36.4	-

Quadro nº 24 Frequências e níveis de intensidade das referências ao tema 3 (período após a estadia)

País	Tema – Vida Escolar, Projectos Profissionais e de Vida											
	Conhec Cient			Satisf Geral			Proj Prof			Def Proj Vida		
	Bom	Raz	Fra	Present	Raz	Frac	Pres	Duv	Adia	Sent	Duv	Aus
Angola	7	1		3	5		7	1		8		
Brasil	5			4	1		5			5		
Cabo Verde	22	4		26			24		2	24	2	
Guiné	5	2	1	4	2	2	6	2		7	1	
Moçambique	9			7	1	1	9			8	1	
São Tomé	9	2		11			11			11		
Timor	10			7	3		6	2	2	8	2	
Frequência	67	9	1	62	12	3	68	5	4	71	6	-
%	87	11.7	1.3	80.5	15.6	3.9	88.3	6.5	5.2	92.2	7.8	-

Este Tema, talvez por ser aquele mais imediatamente associado à vida do aqui e agora é aquele de onde podemos retirar maior quantidade de informação. É notória a mudança de registos no tema “conhecimento científico”: a maior parte dos estudantes, antes da partida (79.2%), considerava estar muito bem preparado para as aprendizagens futuras na Universidade. Durante o tempo universitário, pelo menos metade dos estudantes (50.6%) sentia não ter preparação suficiente para as exigências do nível de ensino frequentado e, finalmente, no momento de avaliarem o que esperam vir a ser o nível de desenvolvimento e de saber adquirido com a frequência no Ensino Superior, os valores são extraordinários pois a grande maioria dos indivíduos (87%) estima vir a estar muito informado, ser muito conhecedor. Em termos de conhecimento científico, os estudantes participantes na investigação consideram que a passagem pela Universidade de Coimbra é garante da qualidade da formação académica que alcançarão.

Em termos de satisfação geral, os estudantes afirmam-se como indivíduos satisfeitos com a vida que tinham antes da vinda para a Universidade (76.6%); durante a estadia, a percentagem de estudantes que continua a sentir-se plenamente satisfeito diminui bastante (33.8%) mas a expectativa de satisfação geral com a vida após

a conclusão do grau é, de novo muito elevada, aliás a mais elevada (80.5%).

Em termos de projectos profissionais, a frequência que merece uma referência mais atenta é a situação de dúvida em que mais de metade (54.5%) dos estudantes afirmava encontrar-se. Esta situação é “resolvida” na expectativa de realização após a vida na Universidade: a maior parte dos estudantes (88.3%) espera vir a experienciar projectos profissionais bem definidos.

Finalmente, no que respeita aos projectos de vida, pouco mais de metade dos estudantes pensava ter um plano claro, definido antes da vinda para a Universidade o que, durante a estadia, se terá complicado ou mudado: 36.4% dos sujeitos afirma ter dúvidas em relação aos projectos de vida que estariam a desenvolver, talvez fruto de um tempo de transição complexa que estão a experienciar. Por fim, o desenlace da experiência universitária é perspectivada como um tempo em que os projectos de vida se estabilizarão e os estudantes, na sua quase totalidade (92.2%), afirmam confiar que terão um projecto bem definido.

Tema 4 – Universidade, Ciência e Cidade

As categorias aqui apresentadas são:

Universidade – foi analisada em termos de idealização, dúvidas, receio. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Ideal.*; *Duv.*; *Receio*;

Cidade e pessoas – foi analisada em termos de idealização, dúvidas, receio. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Ideal.*; *Duv.*; *Receio*;

Conhecimento científico trabalhado na Universidade – analisado em termos de manifesto desejo de saber, alguma referência a este aspecto, ausência do assunto. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Desej. saber*; *Alg. refer.*; *Aus.*;

Reflexão sobre a vida – foi analisada em termos de idealização, dúvidas, receio. No quadro, respectivamente, assumem-se as abreviaturas *Ideal.*; *Duv.*; *Receio*.

Quadro nº 25 Frequências e níveis de intensidade das referências ao tema 4 (período antes da estadia)

Categoria País	Tema – Universidade, Cidade e Pessoas, Ciência, e Vida											
	Universidade			Cidade e Pessoas			Conhec Científico			Vida		
	Ideal	Duv	Receio	Ideal	Duv	Receio	Desej saber	Alg refer	Aus	Ideal	Duv	Rec
Angola	8			6	1	1	1	1	6	8		
Brasil	5			5			3	2		4	1	
Cabo Verde	26			24	2		20	6		22		4
Guiné	8			6		2	6	2		7		1
Moçambique	6	3		8	1		9			7	2	
São Tomé	10	1		8		3	8	2	1	10	1	
Timor	10			10			8	2		7		3
Frequência	63	4	-	67	4	6	55	15	7	65	4	8
%	81.8	5.2	-	87	5.2	7.8	71.4	19.5	9.1	84.4	5.2	10.4

Quadro nº 26 Frequências e níveis de intensidade das referências ao tema 4 (período durante a estadia)

Categoria	Tema – Universidade, Cidade e Pessoas, Ciência, e Vida												
	Universidade			Cidade e Pessoas			Conhec Científico			Vida			
	País	Ideal	Duv	Receio	Ideal	Duv	Receio	Desej saber	Alg refer	Aus	Ideal	Duv	Rec
Angola	3	1	4	2	2	4	4	4			6	1	1
Brasil	5			1	2	2	5				3	2	
Cabo Verde	14	2	10	10	8	8	2	10	14			18	8
Guiné		2	6	1	3	4	6	2				3	5
Moçambique	6	2	1	5	2	2	5	4				5	4
São Tomé		8	3	2	4	5	6		5		2	8	1
Timor			10		2	8		6	4				10
Frequência	28	15	34	21	23	33	28	26	23		11	37	29
%	36.4	19.5	44.2	27.3	30	42.9	36.4	33.8	29.9		14.3	48.1	37.7

A Universidade é idealizada pela maioria (81.8%) dos indivíduos antes da experiência de deslocação. Durante a vida universitária este valor baixa muito (para 36.4%) e, no final, esperam voltar a considerar que a experiência universitária tenha sido, se não perfeita, muito satisfatória, pelo menos no que respeita à instituição frequentada (81.8%, de novo). É ainda de referir a frequência registada na possibilidade de “receio” experimentado durante a vida na Universidade: quase metade dos sujeitos (44.2%) aponta este sentimento como uma vivência.

Quadro nº 27 Frequências e níveis de intensidade das referências ao tema 4 (período durante a estadia)

Categoria	Tema – Universidade, Cidade e Pessoas, Ciência, e Vida												
	Universidade			Cidade e Pessoas			Conhec Científico			Vida			
	País	Ideal	Duv	Receio	Ideal	Duv	Receio	Desej saber	Alg refer	Aus	Ideal	Duv	Rec
Angola	8			2	5	1	6	2			6	1	1
Brasil	5			1	4		5				2	2	1
Cabo Verde	24	2		16	10		22	4			21	1	4
Guiné	7		1		3	5	6	1	1			4	4
Moçambique	8	1		7	2		7	2			8	1	
São Tomé	8	3		8	3		10	1			10	1	
Timor	3		7	2	2	6	6	4			1		9
Frequência	63	6	8	36	29	12	62	14	1		48	10	19
%	81.8	7.8	10.4	46.8	37.7	15.6	80.5	18.2	1.3		62.3	13	24.7

Quanto à Cidade e às pessoas, do registo de idealização antes da chegada (87%) a consideração muito positiva baixa acentuadamente, verificando-se que é apenas

pouco mais de um quarto dos estudantes que refere sentir-se bem com o ambiente circundante (27.3%) durante a estadia em Coimbra. Na expectativa do que sentirão após a vida em Coimbra, 46.8% refere poder sentir-se muito bem. Se a estas constatações associarmos a leitura dos níveis de receio antecipado, vivido e avaliado após a experiência, verificamos que os estudantes, antes da partida, não pensam vir a sentir receio da experiência de vida nesta cidade e com estas pessoas o que, durante a experiência de vida universitária, muda bastante. Com efeito, quase metade dos estudantes (42.9%) admite sentir receio nesta vivência. Talvez mais importante, o dobro (15.6%) dos estudantes que antecipavam (7.8%) esta possibilidade admite vir a recordar a experiência como tendo sido pautada pelo receio.

No que diz respeito à avaliação que fazem da vida (isto é, pedia-se que ponderassem o grau de aproximação entre o tipo de vida que desejam e a vida tal como a experimentam ou como a viverão), os estudantes idealizavam, claramente, o que seria a sua passagem pela Universidade de Coimbra (84.4%). Este registo é menor na expectativa ou no momento de avaliação *à posteriori* (62.3%). De todo modo, o que é mais relevante é que, no decurso da vida universitária, os estudantes afirmam pouca certeza quanto ao valor a atribuir à situação, ou mais claramente, o valor percentual de aproximação entre o que desejavam e a vida tal como a experimentam é inferior a 50% (apenas 48.1%) e um número considerável de indivíduos (37.7%) diz experimentar este tempo com receio. Significa isso que um número muito elevado de estudantes (a junção dos que afirmam dúvidas e receio, 85.8%) vive este período com alguma perturbação (*e.g.*, por questões tão variadas quanto as situações do dia-a-dia, pelo confronto com atitudes de colegas, professores ou outras pessoas do convívio alargado, pelas dificuldades académicas e financeiras, por questões ligadas a aspectos de adaptação propriamente dita como a alimentação ou o clima: aspectos estes não ponderados antes da partida.).

A passagem pela Universidade obriga à consideração da qualidade do saber que os indivíduos julgam construir, pelo que o sub-tema do conhecimento é aqui analisado. Antes da experiência universitária, muitos dos sujeitos (71.4%) admitiam vir a alcançar muito bom nível de conhecimento científico o que, durante a vida de estudo, parece não ser uma realidade: poucos (36.4%) são os sujeitos que afirmam esse óptimo nível de saber em construção. Contudo, a expectativa de saber após a conclusão do grau é a mais elevada, no final, mais estudantes (80.5%) afirmavam considerar que o saber se constituirá como um ponto forte da sua realidade. No entanto, 29.9% dos estudantes considera não estar a desenvolver conhecimento o que, atendendo ao papel da Universidade, é preocupante. Esta sub categoria do tema apresenta-se em comunhão com os aspectos ligados à Universidade, precisa-

mente. O facto de considerarmos que este é um papel incontornável da instituição de Ensino Superior que os sujeitos frequentam, pareceu-nos preponderante tratá-lo aqui. Além disso, este tema é entendido como uma súpula, um remate das considerações próprias dos temas anteriores e os resultados obtidos nesta sub categoria, precisamente, pensamos serem indicadores de que alguma coisa está menos bem em termos de realização académica dos estudantes da cooperação por nós estudados.

B. Referências familiares, sócio-culturais, políticas e pessoais

Sendo muito rica e em grande quantidade, a informação que pudemos recolher sobre a forma como os estudantes da cooperação, com quem tivemos a oportunidade de trabalhar, narram quando as suas referências familiares, sociais, culturais e políticas, optámos por dela fazer uma apresentação organizada em categorias e sub-categorias, discutindo, posteriormente, os aspectos que nos parecem mais relevantes neste processo de conhecer a diversidade e especificidade destes estudantes para, com eles e a propósito deles, pensar uma intervenção que, no palno do aconselhamento, respeite e responda aos desafios da multiculturalidade.

Como categorias identificamos 4 – família, país, projectos pessoais e representações sociais – cada uma delas sub-dividida em sub-categorias como é possível observar no quadro 28.

Quadro 28 – Categorias e subcategorias das referências familiares, sócio-culturais, políticas e pessoais das narrativas de estudantes da cooperação

Categoria: Família
Sub-Categoria: Constituição/Organização
A minha família... primeiro foi normal... depois o meu pai foi embora e ficou a mãe com os filhos... e isso é o normal, também! (Voz 1, Angola)
A minha família, dos meus pais, é pais e filhos mas a minha geração já é diferente... eu com as minhas filhas estávamos nos meus pais... (Voz 3, Angola)
A minha família é a minha mãe, o meu pai, meus irmãos e eu (Voz 29, Cabo Verde)
A minha mãe não mora lá... trabalha em França. Mas é normal... eu ficava com minha avó. É o normal. E é bom! (Voz 35, Cabo Verde)
Em Cabo Verde há de tudo... há muita família como a minha, há... assim, dos pais e com os filhos... esses até estão com avós, às vezes. Mas também há muito a mãe com os filhos ou as avós com esses filhos [netos] (Voz 26, Cabo Verde)
Eu pensava que era como a minha... mas depois vi que não é sempre assim. Mas há muitos filhos com os tios... ou com irmãos mais velhos, que são como a mãe... (Voz 29, Cabo Verde)

As famílias não são nada como as vossas. A minha é... mas não são assim. Lá, um pai pode ter muitos filhos com outras mulheres, depois leva esses filhos para junto da mulher que prefere... a mulher escolhida pode nem ser a que é a casada. E essa mulher é que cuida desses outros filhos. Pode ser assim. (Voz 42, Guiné)

As famílias... da geração dos meus pais era estranho... eu fui buscar a [actual mulher] que foi "arranjada" pelas nossas famílias... mas eu queria. Ela não sabia quem eu era. Ela é muito mais nova. E eu fui buscar agora, antes já tinha ido lá para o casamento. (Voz 45, Guiné)
Há sempre uma mulher que é a mãe ou a tia, que é quem cuida das crianças. Essas são suas ou do seu marido. O marido pode estar lá, nessa casa, ou na casa da outra mulher. Depende. (Voz 43, Guiné)

A família... a família devia ser como a vossa mas não é. O homem africano não fica só com uma mulher. Tem sempre mais uma. Pelo menos mais uma... isso na minha geração... os meus filhos já não sei se vai ser assim: estudaram fora, viram como é o pai... não sei... (Voz 53, Moçambique)

As famílias são muito como as daqui. Lá é que há assim... mais... há mais liberdade do homem ter outra mulher, por vezes... às vezes até tem filhos com essa mulher mas é sempre a mãe que é a mulher do marido. (Voz 51, Moçambique)

A minha mãe resolveu que queria trabalhar e tinha de trabalhar, dizia que "a mulher não devia nunca ser dependente de homem nenhum", que era importante saber cuidar das coisas. Foi a minha mãe que construiu a nossa casa lá. O meu pai era muito mais velho... e tinha tido lá a outra família dele, está a ver... depois ele morreu quando eu era muito pequena, tinha só cinco anos... a minha mãe tinha nós 4 meninas e mais 2 rapazes para criar, já viu só o que podia ter sido se não trabalhasse? Mas a minha mãe trabalhava sempre, no Ministério da Defesa, lá no meio dos militares, e tinha aqueles benefícios, de comprar as comidas, as roupas, essas coisas para nos ajudar a viver melhor. A minha avó é que ficou em casa a cuidar da casa e das crianças. Eu tinha dois mães. A minha mãe que era o pai e a avó que essa sim era a minha mãe. (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

Ah... as famílias... bem, há de tudo: a minha mãe é a mulher do meu pai. Os meus irmãos são esses filhos dessa minha mãe, os da minha mãe de sangue também... mas o que há mais ainda é outra coisa, assim, um homem tem primeiro uma mulher e tem filhos com ela, depois tem outra mulher, a primeira pode morrer, por exemplo, e tem filhos com essa outra. Os filhos ficam com aquela mulher que está mais com o pai. Se aceita isso, claro, os dela e os mais... (Voz 60, S. Tomé e Príncipe)

A família como era lá no tempo dos nossos pais eu não vou aceitar... porque não é família. É um arranjo só para o homem. (Voz 61, S. Tomé e Príncipe)

Há um bocadinho de muitas combinações: pode ser uma família como as daqui, com o pai a mãe e esses filhos; mas também pode ser só a mãe com os filhos e uma avó; ou só uma avó com os netos. Pode haver uma família com os filhos desse casamento e os filhos que o homem tem fora e depois leva para a sua mulher cuidar... há um pouco de tudo. (Voz 66, S. Tomé e Príncipe)

A família é assim, o pai, os filhos, a mãe... é o normal (Voz 72, Timor)
 A família é o casal com os seus filhos e alguns familiares como tios e sobrinhos, alguns pais... (Voz 74, Timor)

Categoria: País

Sub-categoria: (des) Igualdades de género

Os homens, agora, andam muito vaidosos... fazem ginástica, cuidam o corpo! (Voz 1, Angola)

A mulher agora já tem de trabalhar fora... muita mulher fica sem o marido, não é? Por isso, já viu, tem de ter um trabalho. Trabalha onde pode. (Voz 1, Angola)

A mulher tem de se cuidar. Vai, não está arranjada, outra chega e leva o seu marido. (Voz 4, Angola)

Uma mulher deve cuidar dela... tem de cuidar! Já o homem é diferente... o homem precisa ter conversa, assim, falar essas coisas... (Voz 5, Angola)

Antes não havia assim isso da faculdade... cada um trabalha onde encontra... pode ser nas coisas das família, depende... isso para os homens. Já as mulheres... depende. Não havia muito isso de fazer faculdade, não é? (Voz 3, Angola)

As mulheres, antes, não estudavam. Agora todos estudam, ficam mais equilibrados, nas relações. Mas acho que é mais a mulher que deve cuidar das famílias, claro... no resto está tudo igual entre homem e mulher. Pode estar. (Voz 7, Angola)

A mulher é mais espiritual. (Voz 19, Cabo Verde)

A mulher ainda não é valorizada... minha avó sempre dizia que filha tem de estudar.

Mulher não deve ser criada do marido. Tem de saber se sustentar. (Voz 30, Cabo Verde)

A mulher ganha pouco e isso faz ter menos importância de mandar embora e escolher outra. Há sempre. Mas já começa a ser um pouco diferente, já há mulher que estudou, que não aceita essa exploração... essas coisas. (Voz 37, Cabo Verde)

As mulheres são mais corajosas, mais trabalhadoras. Isso vê-se até aqui! (Voz 37, Cabo Verde)

Os homens continuam a ser irresponsáveis. São traidores. Já as mulheres são mais de fiar. (Voz 38, Cabo Verde)

Está a ficar muito igual... é uma questão de educação. As meninas continuam a cuidar de si mas agora os rapazes também têm de ter atenção! É preciso as pessoas manterem-se jovens, assim, saudáveis. (Voz 47, Guiné)

As meninas estão mais cuidadas. Os rapazes agora também têm mais cuidado com o corpo, fazem desporto. (Voz 51, Moçambique)

As mulheres já começam a se interessar por questões políticas e sociais. Alguns homens gostam disso. De resto está tudo como antigamente: a mulher em casa a cuidar da família e o marido a sair para trabalhar. (Voz 52, Moçambique)

Os homens continuam a trair e a não ficar contentes com uma mulher só. As mulheres agora já não aceitam isso tão bem. As mais novas, pelo menos... no meu tempo... já viu... (Voz 53, Moçambique)

As mulheres são mais trabalhadoras, são mais inteligentes. As mulheres fazem o serviço mais da casa... já isso o homem, lá, não faz mesmo. O homem, se é casado, tem obrigação de manter a família, assim, garantir, alimentar... Parece que é como aqui mas é ainda diferente: o homem é muito irresponsável. Só tem de fazer bem as coisas do seu trabalho, mais nada. As mulheres, agora, têm todas as responsabilidades, é as de casa, da família toda, mais do trabalho fora e ainda procuram estudar. (Voz 56, Moçambique)

Há profissões que são só para homens. E há outras que são mais das mulheres. Mas isso é assim em todo lado... (Voz 62, S. Tomé e Príncipe)

Com a Cooperação, já houve muita mulher a estudar e isso dá lugar a trabalhos melhores. Com essas o papel é igual ao do homem. É igual. (Voz 64, S. Tomé e Príncipe)

As mulheres estão mais instruídas. Mas continuam a trabalhar muito mais que o homem. Os homens já estão mais abertos a alguma mudança... mas ainda julgam que só eles é que sabem. Assim... também ainda há muitos que têm mais que uma família... que julgam que isso é que natural e faz deles homens. (Voz 60, S. Tomé e Príncipe)

Os homens são mais de andar fora. As mulheres ficam mais por casa, têm as coisas para fazer. (Voz 76, Timor)

Os homens podem sair para estudar. Algumas famílias mandaram os filhos para o Seminário. As mulheres não podem. (Voz 77, Timor)

Categoria: Projectos pessoais

Vou ser médica. Isso vai ser difícil de fazer, lá. Os médicos são o último passo antes de morrer, é assim que as pessoas ou vêem, lá. (Voz 42, Guiné)

Eu tenho um plano, de reunir investigação com trabalho... vamos ver se consigo financiamento... isso é o que vai ser mais complicado. Mas para voltar à Guiné, só assim. E isso era importante para lá, também. (Voz 47, Guiné)

Eu quero casar, ter filhos, um trabalho... O normal. (Voz 1, Voz 15, Voz 26, Voz 30, Voz 31, Voz 37, Vários países)

Eu quero cuidar bem do meu filho. E ter um bom trabalho para mim. Isso é o fundamental. (Voz 16, Voz 33, Cabo Verde)

Temos de ver bem como vai ser a vida... ficar por cá era uma coisa que eu queria. O meu namorado também. Mas é muito complicado. Nem é só porque os meus pais não concordam muito, é mais a questão do trabalho, de ter casa, carro, aquelas coisas... os filhos... nenhum de nós já é tão novo assim. Tem de pensar. (Voz 57, S. Tomé e Príncipe)

Eu quero ter filhos, claro! Mas não pode ser assim com uma menina qualquer: tem de ver bem. É para ser a mãe dos meus filhos, não é?! (Voz 58, S. Tomé e Príncipe)

Namoradas todos vamos tendo, claro... mas depois é preciso saber qual é que vai ser a mãe dos seus filhos, está a ver? Isso da mãe do seu filho não pode ser uma menina à sorte, tem que ver. (Voz 66, S. Tomé e Príncipe)

Quero ter um bom trabalho, que ajude o meu país mas também quero cuidar bem da minha filha... por causa disso até tenho de ficar mais tempo por cá... (Voz 68, Timor)

Categoria: Representações sociais

Sub-categoria: Racismo

... eu não sei se é racismo, se é discriminação, se é paternalismo, ou esse resto de colonialismo que ainda há muito aqui em Portugal... eu vim, ainda não tinha bem 10 anos. Vim por razão de saúde. (...) Depois, nunca mais voltei. (...) Estudei sempre em Lisboa. (...) A escola toda... houve um professor, lá na Faculdade, que nunca “perdia tempo” a explicar-me coisas e isso não é mania minha (...) numa altura (...) arranjei coragem e disse-lhe: Sr. Professor, o senhor desculpe, mas eu preciso que me explique isso e isso e isso... eu sei que, aqui, posso contar com o senhor professor para me ajudar a resolver estas dúvidas e, quando eu for embora, lá não vou ter ninguém a quem perguntar, ninguém que me ajude por isso, tenho de lhe pedir, o senhor professor, por favor, exija de mim! (...) ... depois respirei fundo e pensei: morri! Nunca mais me olha na cara, nunca mais faço essa cadeira!... mas não! Foi ao contrário. Depois ficou diferente! E exigente, também! (Voz 42, Guiné)

Eu e a minha colega arranjámos tudo antes de vir. (...) Essa colega ligou e falou com uma mulher que combinou o quarto para nós duas. Ela disse que íamos no dia seguinte, aqui de Viseu, e que era para ficar lá logo nesse dia. Então nós fizemos o saco e fomos para a camioneta. Com muito saco... quando chegámos na porta, ninguém abria. Então esperámos e ninguém falava. Depois passou um tempão e essa mulher apareceu na porta. Quando chegámos para falar, a mulher da casa disse que já estava alugada para outros... e nós ali... com tudo na mão e sem casa onde dormir (Voz 46, Guiné)

Isso do aluguer acontece muito, sim, acontece! (Voz 55, Guiné)

Vai-se bater à porta das pessoas, toca-se a campainha ... a pessoa olha-nos da cabeça aos pés e diz: – a dona da casa não está, mas passe por cá amanhã ou deixe o número que depois ela liga... – e quando liga, se é que liga, já está ocupado. Oh, às vezes pergunta mesmo: – a menina é africana, ou o menino é africano? é mesmo de cor? (Isto quando se começa por telefone, claro. Ou quando vai mais que uma pessoa a falar.) – Sim, sim... – ah! Desculpa, sinto muito mas já está ocupado. E depois... isto é o cúmulo, muitas vezes, quando digo que sou africana, dizem: – olhe as condições são essas: pode tomar banho 1 vez por semana, pode usar o fogão também uma vez... este tipo de coisas assim ridículas e impossíveis. (Voz 60, S. Tomé e Príncipe)

Com africanos é essa coisa do barulho e das limpezas... mas é pior ainda com as mulheres brasileiras. Com as brasileiras chegam mesmo a dizer que não arrendam por causa da “profissão” delas. Há muito senhorio que julga que porque a pessoa é do Brasil já veio como prostituta e assim... isso é horrível, já viu? É assim... (Voz 61, S. Tomé e Príncipe)

Quando nós viemos, colocaram os homens naqueles quartos do colégio... mas quase todos eram já homens feitos, homens casados... mas foi como se fossem umas crianças, todos juntos num quarto. E com horas certas das comida, sem ver das horas das aulas e da distância... nós devemos agradecer, claro, devemos agradecer. Mas foi muito difícil. Para alguns foi até o que fez desistir... bem... isso e as bolsas. Um sujeito recebe o salário de ministro lá de Timor, a família lá vai saber e espera que o filho envie uma ajuda... ora esse dinheiro aqui não é muito, é pouco... e se paga no colégio dormir e comida, fica logo sem metade... depois para enviar para lá... não pode ficar com nada. E esses homens era tudo já mais velho, até com filho... (Voz 68, Timor)

(...) eu sou a mais clarinha das 3... agora é um problema ser assim, clarinha de pele. Lá, há essa ideia de devolver Angola aos pretos e isso pode nos trazer alguns problemas por causa da cor... parece que somos misturados. (Voz 1, Angola)

Oh pá... sei lá. Acho que há racismo, sim. É por causa dessa coisa dos documentos.

Obrigam a andar a correr daqui para ali... por isto e mais aquilo e ter de pedir a um comerciante, um carimbo, qualquer um, que prove que a gente mora ali, o comprovativo de residência... mas o comerciante até pode ser que nem conheça a gente e como é que faz nas ruas que não tem comércio? Isso é difícil... é que a gente chega no comércio e pede o carimbo e então... eles olham com cada olhar... com cada cara de maus... depois até dão mas no começo... às vezes parece que até dão porque estão com medo... não sei do quê! (Voz 35, Cabo Verde)

Aqui foi tudo muito complicado logo no começo. Mesmo porque primeiro fui estudar num sítio onde era quase o único de cor... depois porque eu não estava nada acostumado com as coisas daqui. ... (pausa) ... olha, por exemplo, isso de tratar os professores por doutor ou isso assim... eu cheguei e falava com todos como lá. Tratei professores por tu e deu mau resultado. As coisas aqui são diferente. ... São mesmo diferentes! (Voz 35, Cabo Verde)O mundo tem horror à pobreza. O negro é visto como o pobre. (Voz 55, Moçambique)

Eu sempre fui assim muito escura, assim como 'pretinho da Guiné' mas lá há de todas as tonalidades(...) Há famílias que são de origem Angolana, muitas... e também de Cabo Verde(...) Isso deu muitas cores mas aqui faz um bocadinho mais de diferença... por exemplo, nunca acertam de onde que eu sou. Já me chamaram de Angola e de Moçambique... isso irrita! (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

A minha família é toda bem escura. A minha irmã mais velha (...) passa por angolana. O meu namorado, por exemplo, é muito mais claro que o irmão dele. E ele gosta de mulher clara também... não sei o que faz comigo! (Voz 59, S. Tomé e Príncipe)

Entre nós existe mesmo muito (...) Eu não sabia mais nada de Cabo verdeanos. Chego cá e passo a saber que eles vivem na roça trabalham na roça, cá em Coimbra tinha fobia a Cabo Verdianos. Em S. Tomé, tudo que fosse negativo, remetia-se a Cabo Verdianos e isso eu sabia... (Voz 60, S. Tomé e Príncipe)

Eu... mesmo sem saber certo por quê, eu não gosto assim muito de angolanos. Talvez por coisas que já fui ouvindo contado... mas não ia gostar de ter de conviver muito com eles, não sei porquê. Mas com outros de outros países nunca é fácil, já viu? Depois se tem filhos ou se quer voltar... é cada um para seu lado... é mau. Isso é mau. Até porque nós todo tem ideias diferentes, hábitos que não tem nada a ver com os deles. É isso! (Voz 61, S. Tomé e Príncipe)

Se já assim é complicado os meus pais aceitarem... imagina se eu tinha gostado de alguém de outra nacionalidade...”, “sim, é verdade, o meu irmão do meio namora com uma menina da Europa do norte, sim... mas ele é homem. É logo diferente. E não é de outro país africano. Isso é que é o pior. Não há essa união... há algumas feridas, talvez... (Voz 63, S. Tomé e Príncipe)

Nós só não os queremos à volta das nossas meninas... que eles vêm, têm dinheiro, dão prendas... e as enganam. Elas vão... mas eles enganam. (Voz 39, Cabo Verde sobre Angolanos]

Damos bem com todos... menos angolanos. (Voz 21, Voz 23, Voz 24, Voz 25, Voz 32, Voz 38, Cabo Verde sobre Angolanos)

Há sempre um colega que ajuda... mas um colega do meu país ajuda melhor. (Voz 46, Guiné)

Representações inter-países

Eu achava que os brasileiros era assim tudo muito divertido... e não é assim, não. Só pra dançar! Ah isso sim... eles dançam... (Voz 6) [de Angola sobre Brasileiros]

Os homens angolanos são muito ligados nas mães. Esse marido da minha irmã... oh, um horror! (Voz 59) [S. tomense sobre Angolanos]

As pessoas de Angola, vê bem, nunca dão nada pra ninguém... é assim, se estão a comer um pão e tu chegas, se não tem tempo de esconder, ainda perguntam: não vais querer, pois não? Nós é diferente... se um tem, o outro tem igual. Na minha terra se uma família tem galinha, toda a rua tem galinha. Aqui fazemos igual, partilhamos. (Voz 43) [da Guiné sobre Angola]

Os Fula são bem perigosos. São muito bravos. Eles e os Pepele... (Voz 46)) [da Guiné sobre Guiné]

(...) em Angola eles também são diferentes e o que queriam era que as pessoas deles só se casassem com pessoas de lá. Acham que são muito importantes e os mais ricos e é por isso (Voz 59) [de S. Tomé sobre Angola]

Pensava que eram todos meio sujinhos... como lá têm pouca água... não sei, pensava que eram todos meio sem gostar de se lavar... (Voz 60) [de S. Tomé sobre Cabo Verde]

Além da questão económica também tem a questão política, que é um problema para os timorenses. Quando há problemas lá, e se sabe aqui... eles dividem-se... por isso... e os Timorenses, aqui em Coimbra são pouquinhos, mas a verdade é que eles são muito, muito fechados, eles sim quando estão juntos vê-se que são Timorenses. (Voz 60) [de S. Tomé sobre Timor]

A maneira como aqui na Europa as pessoas falam é diferente. Não é só a comida que é outra coisa. Falam de outra maneira. São muito caladas. É tudo muito em silêncio. (...) Aqui vocês não sabem conversar com todos, parece que estão sempre a ouvir mal em tudo e não sabem rir, não sabem se divertir com a família... nós lá, podíamos rir na altura que nos apetecia e ríamos mesmo muito e sempre. Também quando havia zanga gritava-se tudo logo e batia-se se era preciso mas ficava logo tudo resolvido... aqui parece que toda a gente tem medo de dizer como pensa e, depois, também não conseguem resolver os problemas... é que não falam das coisas. Ficam calados e depois pensam demais e levam as coisas a ficar pesadas... eu acho que é preciso é fazer como dizia a minha avó, é “levar a vida leve leve”... que quer dizer sem inventar mais problemas que aquilo que já é. (Voz 59) [de S. Tomé sobre Portugal]

Vocês são muito cinzentos. Andam sempre muito escuros. Falam de maneira esquisita. São tristes... mas isso eu cheguei a pensar que era por causa do clima. No ano que eu cheguei, era quase Inverno e fazia esse frio que só Coimbra... nesse ano eu logo percebi: vocês são como o tempo, não contrariam. Quando está assim, sem sol, triste, escuro e cinzento, vocês vestem assim, igual, triste, escuro e cinzento! (Voz 15) [de Cabo Verde sobre Portugal]

Depois do elencar destes registos, o trabalho de análise procurará reflectir a integração da teoria com o que a investigação nos permitiu compreender ou questionar. Importa também referir que há ainda um volume considerável de informação que não coube em nenhuma das categorias atrás apresentadas. Alguma dessa informação, por nos parecer interessante e trazer alguma mais valia para a compreensão de quem são estes indivíduos, pode ser consultada em anexo (Anexo A4).

Para uma leitura dos dados

Radicando a nossa abordagem em princípios das terapias críticas⁹, percebemos a relevância de ponderar “typical gender-role messages clients have grown up

⁹ Na realidade, o modo de pensar África e os africanos ainda é muito assente em modelos de reflexão paternalista. Só isso pode justificar as considerações de duas professoras, tutoras de estudantes oriundos dos países africanos de expressão portuguesa, quando, uma numa reunião de boas vindas em início de ano escolar, propôs que toda a gente se juntasse para comprar um “Kispo” a um dos estudantes presentes que, em pleno mês de Outubro e final de dia, em Coimbra, permanecia de manga curta e disse não ter um “Kispo” e, outra professora, numa discussão de trabalho de estágio, congratulou uma estudante por escrever “tão bem que nem parece que és dos PALOP”. No primeiro caso, quando o aluno foi questionado sobre se teria um “Kispo”, a marca e o que significa o “Kispo”, casaco quente, não lhe fizeram qualquer sentido e, além disso, ele respondeu ao imediato: efectivamente, ali, com ele, não tinha nenhum casaco ou camisola mais quente mas, na verdade, esse estudante tinha muita roupa, roupa até “de marca”. Não precisava que lhe comprassem agasalhos. A outra situação, da estudante em final de curso, tinha um trabalho bem elaborado, estruturado precisamente de acordo com as regras que, entretanto, na sua vida académica, muito bem percebera serem as exigências e o garante de bons resultados. O exercício de escrita demorara os anos de formação que já contava e demonstrava a dedicação que tinha posto na execução daquela tarefa. Apenas.

with”¹⁰ e da necessidade de “helping clients identify and challenge these messages”¹¹ (Philpot, Brooks, Lusterman & Nutt, 1997, *in* Herlihy & Corey, 2009, p. 369). O contacto com a população dos diferentes países de língua portuguesa fez-nos reconhecer a urgência desta abordagem: as imagens e as vivências destes estudantes são muito radicadas em valores que julgamos não estarem suficientemente questionados por eles próprios. O desenvolvimento ético dos estudantes universitários (na linha do pensamento de Perry, 1970/1981/1999, por exemplo) necessita ser questionado e promovido pelas instituições.

No estudo apresentado por Ferreira e Jorge (2008) são analisadas seis dimensões caracterizadoras das trajetórias de vida (dimensão pessoal, percurso escolar e profissional, vida social e suporte social, valores e crenças religiosas, actividades de lazer e tempos livres, visão do mundo e do futuro) de modo a compreender a adultez emergente, como período desenvolvimental. Os autores lembram que, apesar de ser na adolescência que se inicia o processo de definição da identidade, é durante a adultez emergente que se dão “a maior parte das explorações da identidade” (Ferreira & Jorge, 2008, p. 163) e consideram que este é “um período muito intenso mas também excepcionalmente instável” (*op cit.*, p. 163), um tempo “of anxiety and uncertainty, because the lives of young people are so unsettled, and many of them have no idea where their explorations will lead” (Arnett, 2004, p. 3). Ou seja, ainda que na impressão de viver um tempo entre o que antes era proibido (na adolescência) e o que agora já pode fazer-se (adultez emergente), com a experiência das novas responsabilidades, os indivíduos esforçam-se por alcançar a autonomia e a experiência da interdependência, esforçam-se por assumir a responsabilidade por si mesmos, por serem capazes de tomar decisões de forma independente e por conseguirem ser economicamente independentes. Reportando-se a Chickering e Reisser (1993), ou a Schlossberg, Waters e Goodman, (1995), Ferreira e Jorge (2008) lembram a importância crucial da assumpção de novas responsabilidades e da superação de novas transições como características do processo que conduzirá à construção do indivíduo capaz de controlar, gerir e ajustar os desafios sentidos e os recursos que tem para ultrapassá-los.

O nosso estudo teve preocupações semelhantes mas reporta-se a realidades distintas das dos jovens portugueses: o facto de termos trabalhado com os estudantes da cooperação, fez-nos ter que ajustar quase todos os aspectos que, à partida, pensávamos poder estudar como se de uma população paralela à nacional se tratasse.

Os aspectos culturais, de leitura de si mesmo e do mundo, são de tal modo marcantes que, se não fizéssemos ajustamentos regulares a tudo que pensávamos le-

¹⁰ Por exemplo, e por serem algo contrastantes: Voz 41 – mulher, da Guiné, ou Voz 10 – homem, do Brasil.

¹¹ Por exemplo, Vozes de Timor.

var avante nas sessões e na análise de expressões dos sujeitos, o trabalho teria sido completamente distinto daquilo que aqui se apresenta. Com esta investigação entendemos bem a afirmação de Botella (2001, p. 100-1): “O desenvolvimento de um sentido de identidade pessoal é mais equiparável à consecução de um sentido de competência comunicativa ou cultural (Hymes, 1972), ou seja, implica (a) aprender a atribuir significado nos termos das formas de inteligibilidade que caracterizam as práticas discursivas da comunidade de interlocutores da qual a pessoa faz parte e (b) posicionar-se (ou, por vezes, ser posicionado) no contexto de tais discursos.” É, pois, fundamental que, no processo de aconselhamento, os *clientes* e o *conselheiro* sejam entendidos como sujeitos com diferentes competências, mas ambos competentes. O conselheiro não pode ser entendido como um especialista que propõe novidades aos sujeitos, mas como alguém que propõe uma intervenção articulada e desenhada especialmente para aquela circunstância. Nas trocas que têm lugar ao longo de todas as sessões, as questões devem ser permanentes e a postura nunca poderá ser rígida: pelo contrário, tem de respeitar-se sempre os pontos de vista dos outros. A estratégia para tornar este ambiente viável operacionaliza-se pela criação de “um contexto de curiosidade (Cecchin, 1987) que, neste caso, significa uma postura de visões múltiplas (Bateson, 1987). Com elas, [as pessoas] transformam significados e (re)criam histórias individuais e colectivas” (Relvas & Alarcão, 2001, p. 293).

De modo algo paradoxal, as condições de vida (difíceis) de muitos Cabo verdeanos e S. tomenses que acompanhámos articulavam-se com as formas como contavam e mantinham sorrisos acerca da vida na Universidade e da vida em geral. Os estudos de Fredrickson, Tugade, Waugh e Larkin (2003), e de Block (2002), podem dar-nos uma ideia acerca dos factores de resiliência destes indivíduos, uma vez que apontam para que os sujeitos com melhores recursos internos, tais como memórias geradas por afectos positivos, estarão melhor preparados para criarem, eles mesmos, emoções positivas e para lidarem com as circunstâncias da vida em tempos de crise. As memórias carregadas de afectos positivos servem de atenuantes da tensão sentida em relação a situações percebidas como desestabilizadoras. Pensemos, por exemplo, no caso da estudante S. tomense (Voz 59) que, em momentos de desespero, diz pensar imediatamente que o que importa é concluir o tempo universitário para voltar o mais brevemente possível a S. Tomé onde a vida é levada “leve–leve¹²”, sendo que, para pensar assim, procura lembrar-se dos seus tempos descuidados de infância e de como resolvia os problemas de criança despreocupada e feliz. Este exemplo parece-nos ilustrar o que acabámos de referir. Ou o caso de tantos Cabo verdeanos que,

¹² Significando que o melhor é não desesperar, as coisas são como são e a vida é para ir vivendo sem cair em aflição.

em situações percebidas como problemáticas durante a estadia na Universidade, dizem que resolvem não ficar tristes e muito menos desesperados, pois pensam nas coisas boas que têm à sua espera no país de origem, reportando-se, para isso, a memórias de brincadeiras ou saberes dos mais velhos (normalmente da mãe ou da avó).

Block (2002), ao referir-se à capacidade de adiar a gratificação como prova de maturidade ou de força de vontade (tal como Mischel a perspectiva), discute essa conclusão e questiona-a pensando que um nível aceitável de “descontrole” pode ser positivo em termos adaptativos: pode contribuir para que os sujeitos sejam mais calorosos, criativos e capazes de detectar e fazer bom uso de oportunidades inesperadas. Mais uma vez, esta afirmação parece-nos consentânea com os casos de S. Tomenseses e Cabo verdeanos. Pelas considerações que foram tecendo ao longo da investigação, e pelo modo como pudemos verificar que vivem os dias da experiência universitária, estes indivíduos, culturalmente diferentes dos portugueses, afirmam-se preparados para aproveitar o que de melhor os dias trazem e não fazer como julgam ser hábito em Portugal: quando um português diz que tem um problema, o interlocutor afirma logo ter mais problemas ainda (Voz 59, corroborada por todos os indivíduos presentes na sessão).

Na forma de lidar com as dificuldades quotidianas, muitas delas relativas ao próprio processo de aprendizagem, ficou clara a importância de objectivos bem definidos, por parte dos estudantes, bem como de uma tomada de consciência da articulação entre o tempo presente (e da dimensão instrumental do estudo) e o tempo futuro (de concretização da missão que o sujeito se atribui a si próprio). Isto faz-nos pensar na importância que pode assumir, num processo de apoio e aconselhamento, o trabalho a desenvolver com estes estudantes sobre os seus desejos e medos, que configurarão os *eus sonhados* positivos e negativos (ou temidos) que importa promover, num caso, e evitar, no outro.

Por vezes, estudar em Coimbra, num curso específico, está claramente associado à ideia de adquirir preparação para vir a desempenhar, futuramente, um papel bem definido no seu país de origem, contribuindo, assim para o seu desenvolvimento (tal como foi expresso, por exemplo, por dois estudantes de Cabo Verde e dois da Guiné). No caso de um destes estudantes (que tinha já um lugar na administração pública cabo verdeana), o facto de ter um objectivo bem definido no tempo e no espaço (vir para Coimbra melhorar a sua formação) contribuiu, muito provavelmente, para uma maior organização pessoal: apesar de todas as dificuldades, cumpriu rigorosamente as metas definidas à partida. De forma semelhante, também a estudante cabo verdeana encontrou novo alento para o trabalho escolar e para a conclusão do curso quando descobriu a forma como podia aplicar, no seu País, os conhe-

cimentos que estava a adquirir. Quando percebeu que podia levar na bagagem um plano de intervenção com impacto social, a estudante conseguiu resultados consideravelmente mais elevados. Parece-nos, pois, importante realçar o significado que um projecto futuro pode ter na mobilização do estudante, conferindo, ao presente, uma dimensão instrumental em ordem à concretização de uma missão que pode, até, não fazer parte habitual das preocupações e expectativas de uma determinada população. Com efeito, o envolvimento sócio-político não é habitualmente considerado pelas estudantes femininas de Cabo Verde¹³.

Da mesma forma, também uma estudante da Guiné, vivendo desde criança em Portugal, afirma a vontade de regressar ao país de origem logo que terminada a licenciatura. Embora assuma a dificuldade de aceitação que a sua formação terá no próprio País, mobiliza-se, durante o curso, no sentido de adquirir o saber necessário ao seu projecto profissional. Cremos ter aqui mais uma evidência de uma dimensão estruturante a recordar, sempre, no trabalho com os estudantes da cooperação: o facto de haver um objectivo, claro, concreto, que confira um significado pessoal ao processo de aprendizagem. Por vezes, as condições do País fazem o estudante ponderar o retorno, mesmo quando, no início como no presente, foi/é esse o seu desejo. A tensão entre os póis e contra pessoais que a concretização desse projecto cria foi claramente ilustrada por um estudante que admitiu poder permanecer na Europa se considerar que o seu projecto profissional não tem viabilidade na Guiné.

Em termos políticos, as mulheres cabo verdeanas, na sua maioria, afirmam não querer saber de questões políticas enquanto que, pelo contrário, as moçambicanas declaram ter de ser elas a tomar conta dos destinos do país para conduzir a nação a patamares de equilíbrio, poder, progresso e justiça social desejáveis. Os cabo verdeanos homens, no entanto, são muito interessados e consideram ser sua obrigação o regresso a casa, de forma a participar activamente no trabalho que conduzirá ao progresso económico e social do País. Os estudantes moçambicanos, contrariamente às suas colegas, parecem menos empenhados na intervenção política. Os guineenses, por seu turno, mostram-se muito relutantes a contar especificidades ou a revelar o que pensam ou o que temem. A abordagem desta temática foi mais fácil em momentos menos formais de intervenção. Nessas circunstâncias, os sujeitos falavam mais espontânea e abertamente, não tinham tanto cuidado com as palavras e não mediam tanto a desiderabilidade social das suas considerações. Os timorenses,

¹³ Destes dois casos, sabemos-lo por termos mantido o contacto com os indivíduos até agora, ambos estão a cumprir com o planeado em Coimbra. Com níveis de sucesso importantes e com impacto social que nos merecerão atenção futura mas que vão para lá do âmbito do trabalho agora apresentado.

no início desta investigação (e atendendo ao tempo histórico que o país vivia), falavam baixinho e a medo, qualquer que fosse a circunstância em que o tema *política* era abordado. Mais tarde, começaram a falar e a expor um pouco mais as suas convicções, ainda que sempre com algum medo, com meias palavras e reticências, a tentar fugir do assunto e sempre pedindo que as suas considerações não fossem públicas. Os estudantes angolanos não falaram, sequer, de aspectos políticos.

Muitos dos estudantes que chegam, ainda agora, à Universidade de Coimbra, são os primeiros da família inteira a prosseguir estudos. O facto de estudar numa Universidade sete vezes centenária, com claro prestígio internacional, é percebido como uma mais valia pessoal e familiar. Pelo que nos foi dado perceber, especialmente no caso dos estudantes de Cabo Verde e do Brasil, a Universidade de Coimbra é a escolha da vida. Por essa razão, e sempre que possível, as famílias apoiam-no economicamente, sendo o seu nível de aspiração sobre o desempenho académico dos jovens e o seu suporte e alento (seja dos pais, irmãos, avós ou de outros familiares) aspectos de valor inestimável para os estudantes. Mesmo assim, e porque os recursos económicos são, para muitos, escassos, particularmente quando perdem a bolsa, a maior parte destes estudantes trabalha, desempenhando cargos e mantendo ocupações muito aquém das suas qualificações académicas e distantes dos trabalhos que desejam vir a ter no futuro. A maioria dos homens encontra serviço nos mercados abastecedores ou em empresas de construção civil, enquanto que as mulheres são encaminhadas para trabalhos domésticos, desde a limpeza ao cuidado de crianças. Tanto homens como mulheres podem encontrar-se, particularmente nos últimos anos que passam na cidade de Coimbra, nas cadeias de restaurantes *fast-food* ou nos centros comerciais. Este é, aliás, o grande empregador dos estudantes africanos em Coimbra. A situação dos timorenses volta a ser dramática: devido aos graves problemas de linguagem e de comunicação, estes estudantes têm enorme dificuldade em encontrar trabalho e vivem, quase sempre, da boa vontade de organizações públicas ou privadas de apoio social (visto tratar-se de um grupo bastante católico são, normalmente, auxiliados por organizações que funcionam muito articuladamente com as paróquias e que são garante dos víveres mínimos para muitos destes indivíduos). É importante não esquecer, a este propósito, que, em relação ao trabalho, os estudos referem que é raro que um indivíduo, a viver os anos da adultez emergente, se sinta satisfeito num emprego que não tenha sido escolhido com base nos seus desejos de realização (Arnett, 2004).

As situações académicas são, evidentemente, de elevada importância (se não central) para a vida destes indivíduos: cada disciplina não concluída pode significar mais um ano de deslocação e dependências várias, cada ano a mais significa um ano

inteiro de novo confronto com dificuldades (especialmente) financeiras. Importa, portanto que a Escola seja vivida plenamente. Mas em qualquer nível de escolaridade, o sistema educativo é menos vantajoso para as raparigas, especialmente se oriundas de grupos sociais minoritários ou social e economicamente baixos, uma vez que falha nas formas proactivas de encorajamento dos indivíduos (Bingham & Ward, 1994, Harris, 1997, LePage–Lees, 1997, Olkin, 1999, *in* Fassinger, 2005, p. 98). O relato de uma aluna cabo verdeana ilustra bem o que acabamos de dizer ao expressar a indiferença que sentia, por parte de uma professora em situação de trabalho laboratorial, sempre que era “deixada para o fim ou para quando já não havia mesmo tempo”.

As barreiras colocadas por questões como a língua, dado que “Nesses países, apenas uma percentagem mínima da população fala português e a maioria é iletrada e fala unicamente a língua do seu grupo étnico.” (Samutelela, 1993, p. 69), o contacto com os Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, os choques culturais, o ajustamento social e as saudades de casa são aspectos estudados em diferentes momentos e por diversos autores (Mori, 2000; Arthur, 1998; Furukawa, 1997; Adler, 1975; *in* Sümer, Poyrazli & Grahame, 2008). Também Ferraz e Pereira (2002) abordam os problemas do afastamento de casa na vida de estudantes universitários e Neto (2000/2001) trata estas situações no caso concreto dos estudantes timorenses em Portugal. Num trabalho sobre preditores de depressão e ansiedade em estudantes estrangeiros, nos Estados Unidos, verificamos que os autores são categóricos na afirmação de que o “Adjustment to a new educational and social environment can be a stressful process. (...) international students experience even more serious stress because of the additional culture shock factor (Church, 1982) and various sociocultural factors that are involved in the adjustment process of international students (Luzio-Lockett, 1998)” (*in* Sümer, Poyrazli, & Grahame, 2008, p. 429). A possibilidade de, no processo de adaptação à nova realidade, os estudantes deslocados viverem situações de isolamento e solidão é elevada e Mori (2000, *in* Sümer, Poyrazli & Grahame, 2008) afirma que tais experiências podem levar os estudantes a sentirem-se sem alternativas e desesperançados.

O modo como os estudantes estrangeiros são recebidos e tratados pela/e na comunidade universitária e a falta de importantes recursos (como transportes, serviços de saúde, aspectos financeiros) podem ser factores que desencadeiem situações de depressão e elevados níveis de ansiedade. Nesta linha de abordagem, a vivência de *perda* (ou luto) é também relevante. Paixão (2004a) explica os processos que os jovens podem utilizar para lidar com a perda. A partir de Melton (2001) recorda a ideia de “máscaras” que os indivíduos podem criar como forma de se protegerem dos

sentimentos de perda e lembra também a possibilidade destes enveredarem por estilos de vida pouco saudáveis que, de acordo com Moller (1981), podem designar-se como “modo de sobrevivência”. Assim, Paixão refere que este “modo de sobrevivência pode ser uma resposta cognitivo-afectivo-comportamental possível no lidar com as dificuldades sentidas perante as múltiplas transições” (Paixão, 2004, p. 148). Essas transições podem dever-se a mudanças de vária ordem na vida dos indivíduos. Situações como a mudança de exigências escolares, a mudança de escola, a mudança de residência, com as conseqüentes alterações na rede de suporte, o afastamento da família, entre outras, podem desencadear sentimentos de perda com os quais os sujeitos não consigam lidar bem. Mais especificamente, até a constatação das importâncias relativas das suas origens e de Portugal, com especial ênfase na questão da língua. Como afirma Samutelela (1993, p. 143) “Entre o português e qualquer uma das línguas nacionais dos PALOP, existem relações que se vão tornando mais precisas à medida que se avança na escolaridade. E, aí são as próprias disciplinas curriculares que fazem transparecer as diferenças de estatuto entre as duas: As línguas africanas irremediavelmente ultrapassadas e a portuguesa sempre actual e eficiente mas difícil de dominar”.

“Elias, Lantieir, Patti, Walberg & Zins (1999) defenderam que o desenvolvimento de algumas competências sociais e emocionais pode ajudar na prevenção da maioria dos comportamentos de risco (alcoolismo, tabagismo, toxicod dependência, comportamentos sexuais de risco, insucesso e abandono escolares...) – nomeadamente, competências de tomada de decisão, compreensão dos sentimentos próprios e dos outros, competências de comunicação, respeito pelas diferenças, etc..” (Paixão, 2004a, p. 160). Sendo assim, promover o desenvolvimento de expectativas pessoais positivas encaminha os sujeitos para a possibilidade de perceberem o próprio futuro como controlável, passando por conseguirem estabelecer objectivos e tomarem decisões ajustadas entre as circunstâncias presentes e os contextos que antecipam. Em suma, saber tomar decisões é fundamental para lidar com as transições do processo de desenvolvimento.

Pelo trabalho que desenvolvemos, temos de concordar com Lazarus (1991), quando refere que a natureza dos stressores difere de indivíduo para indivíduo, dependendo da intensidade emocional subjectiva que atribui a esse acontecimento. Os estudantes da cooperação encaram e vivem o dia-a-dia de acordo com os seus próprios esquemas de compreensão da vida, imbuídos de saberes e crenças culturalmente arraigadas. Os estudantes de Cabo Verde, dissemo-lo já, parecem ser os que, de entre todos, têm mais condições intrínsecas de resiliência, alicerçadas numa forte identidade colectiva. Num trabalho com americanos de origem asiática, esta con-

clusão foi também sublinhada: “Ethnic identity has been identified as an important protective factor against frequent experiences of racial discrimination” (Greene, Way & Pahl, 2006; Lee, 2003, 2005; Liang & Fassinger, *in press*; Mossakowski, 2003; Yoo & Lee, 2005, *in* Yoo & Lee, 2008, p. 63). Contudo, Yoo e Lee, chamam a atenção para o facto deste aspecto não garantir protecção suficiente se as pessoas forem sujeitas a circunstâncias repetidas e contundentes de discriminação. Outros estudos sugerem também que uma identidade étnica forte pode levar à experiência de piores níveis de bem-estar quando os sujeitos se vêem confrontados com situações de discriminação racial (Green et al., 2006; Lee, 2005; Noh et al., 1999, *in* Yoo & Lee, 2008, p. 71). Aliás, diversos autores (Alvarez & Helms, 2001; Gee et al., 2007; Lee, 2003; Rosenbloom & Way, 2004; Ying et al., 2000, *in* Yoo & Lee, 2008, p. 71) mostram que as situações crónicas de discriminação racial estão negativamente relacionadas com a saúde psicológica dos sujeitos que estudaram (americanos de origem asiática). Estes aspectos são de novo coincidentes com o que percebemos acontecer com o grupo de estudantes cabo-verdeanos: pouco habituados a situações de confronto racial, mostram fraca resistência a esse tipo de tensões e, normalmente, dizem que preferem abandonar a situação.

Os efeitos dos recursos psicológicos (como o optimismo e a resiliência individual), do suporte social (coesão e adaptação da família) e dos recursos culturais (orgulho de raça e religiosidade) foram estudados em relação ao *stress* e às estratégias de *coping* numa amostra de 215 indivíduos afro-americanos, por Utsey, Giesbrecht, Hook e Stanard (2008). O estudo permitiu concluir que a sujeição a experiências de racismo é significativamente mais marcante como preditor de *stress* psicológico do que situações de forte tensão da vida regular. Esta conclusão é coincidente com os resultados de outros estudos que mostram as consequências psicológicas negativas que podem associar-se ao racismo (Brown et al., 2000; Clark et al., 1999; Combs et al., Fischer & Shaw, 1999; Harrell, 2000; Jackson et al., 1992; Utsey & Ponterotto, 1996; Williams et al., 2003, *in* Utsey, Giesbrecht, Hook & Stanard, 2008, p. 58). As atitudes e os comportamentos racistas têm impacto em diversos domínios da vida (educação, trabalho, abrigo e segurança, participação social), implicam o sentido pessoal de valor próprio e de identidade e, além disso, acontecem absolutamente fora do controle dos indivíduos visados por tais atitudes ou comportamentos.

Ainda que em Portugal (e em Coimbra) não se assumam, e não sejam sequer frequentes, referências a situações violentas ou explícitas de racismo, os estudos mostram que o *distress*, a depressão e a raiva são respostas lógicas e comuns em sujeitos expostos a situações ou envolvidos em ambientes racialmente hostis (Hawkins, Hawkins, Sabatino & Ley, 1998, *in* Utsey, Giesbrecht, Hook & Stanard, 2008, p.

58). Esta conclusão é entendida pelos autores como indicação importante para a necessidade de realização de estudos, nos domínios do aconselhamento, acerca dos aspectos e dos efeitos do racismo, especialmente junto da população constituída por estudantes universitários.

Nesta investigação, o tema da raça foi abordado, com alguma profundidade e de modo espontâneo, na sequência da visualização de um filme apresentado numa sessão temática (dedicada, exactamente às questões da raça e do medo). Nas conversas trocadas, encontramos relatos que vão desde a ingenuidade (por pensamentos do género de “todos são amigos”) que os coloca em situações de confronto e de perigo, a histórias em que comportamentos racistas são mais ou menos explícitos, ocorrendo, por vezes, algum exagero, por parte dos estudantes, nas atribuições e interpretações que fazem dos acontecimentos que relatam. No que diz respeito à cor da pele, houve algumas referências, por parte dos estudantes, que interessa sublinhar: uma relativa a Angola, país onde agora se pretende “devolver o poder aos pretos”, surgindo comportamentos racistas relativamente a quem, até pela cor mais clara da pele, pode ser percebido como não angolano; outra respeitante a Cabo Verde, pela acentuação feita à clareza da pele associada a um padrão de beleza claramente europeu; duas respeitantes a S. Tomé e apresentadas pela mesma estudante, no sentido de afirmar como a tonalidade da pele pode servir como indicador de nacionalidade e de como isso pode ser, por vezes, enganador.

Peters (1985, *in* Utsey, Giesbrecht, Hook & Stanard, 2008, p. 59) afirmava a necessidade de criar crianças negras, física e emocionalmente saudáveis, “in a society in which being Black has negative connotations”, lembrando que, passar os valores e normas morais e as crenças necessárias para sobreviver a um ambiente racista, começa na família. Esta afirmação aponta para a imprescindível atenção que os profissionais de aconselhamento devem prestar à organização das famílias negras africanas cujas dinâmicas serão, à partida, diferentes das famílias brancas. No estudo norte-americano, são descritos alguns contornos da organização da vida dos sujeitos que podiam bem dizer respeito à nossa amostra: “They tend to have wider circles of social support, embracing relatives and community members as extended family and developing strong ties to the church as a source of spiritual, psychological, and social support” (Taylor et al., 1997, *in* Utsey, Giesbrecht, Hook & Stanard, 2008, p. 59). Este aspecto, da rede social de suporte, que integra membros da família alargada mas que é extensível a elementos da comunidade com quem não existe uma ligação de sangue, é visto, pela teoria, como sendo um dos factores que garante resiliência aos indivíduos e que lhes confere segurança para manter níveis de auto-estima saudáveis.

Sobre as (des)igualdades de género, consideramos, desde já, interessante real-

çar as razões pelas quais, homens e mulheres devem preocupar-se com o seu aspecto físico: o homem deve cuidar-se por si mesmo; a mulher deve cuidar-se para não ser preterida, pois se assim não fizer, “outra chega e pode levar o seu marido” (*cf.* afirmação de mulher angolana, voz 1). O estereótipo e as desigualdades parecem manter-se, ainda. No entanto, o desenvolvimento das raparigas africanas passa, actualmente, por mudanças imensas em termos de valores, de leitura do papel da mulher na sociedade, de interesses, de importância e valor pessoal, etc. A experiência internacional, o contacto com outras formas de ver e estar no mundo, obrigam-nas a um processo de auto-actualização que, como elas próprias tantas vezes referem, nem sequer antes poderiam imaginar. Este aspecto é crucial e, como outros estudos (King & Baxter-Magolda, 2005, Martínez Alemán, 2000, Miller & Fernández, 2007, Ortiz, 2000, *in* Torres, Jones & Renn, 2009) já antes lembravam, a experiência de estudo, ou trabalho, num país diferente, é marcante para o desencadear de questionamentos pessoais e para o desenvolvimento da identidade. Alguns estudos mostram que as raparigas apresentam atitudes mais positivas em relação ao futuro do que os rapazes, especialmente no que respeita ao nível educacional almejado (Lupert, Cãnon, & Telfer, 2004; Mello, 2008, *in* Mello, Bhadare, Fearn, Galaviz, Hartmann & Worrell, 2009). As mulheres timorenses, contudo, parecem continuar a ser “criadas” para cuidar e tomar conta da família, ficando com muito pouco espaço para negociarem quaisquer vantagens ou espaço pessoal, uma vez que o que se espera delas é que estejam presentes para os outros (Strazdins & Broom, 2004).

Os estudantes timorenses, tornaram-se, no grupo total de participantes, aqueles que mais diferenças apresentam: desde o modo como cumprimentam, como se relacionam entre concidadãos, como convivem com a restante população. Vohs e Heatherton (2001), a propósito de estudantes asiáticos (estudando além fronteiras), apontam diferenças de expressão da afabilidade em situações de ameaça pessoal, conforme se trate de sujeitos com baixa ou alta auto-estima: os primeiros tornam-se mais afáveis enquanto que os segundos se tornam arrogantes e menos cooperantes; a combinação da experiência de ameaça com os níveis de auto-estima conduz a diferentes avaliações interpessoais e diferentes expressões nas relações com os outros. Pelo contacto que mantivemos com os estudantes timorenses, percebemos que a sua forma de estar, o modo como foram crescendo e o tipo de personalidade com que chegam a Coimbra e à Universidade os torna vulneráveis às ameaças que sobre si recaem¹⁴. Sentindo-se postos em causa ou ameaçados, têm tendência a isolar-se, a re-

¹⁴ Ainda que não tenhamos feito a avaliação do que se afirma sobre este aspecto, pensamos que seria uma questão importante a desenvolver em estudos futuros. – Não só sobre o caso dos estu-

fugiar-se longe daquilo que experimentaram como ameaçador¹⁵.

Diferentes estudos mostraram já que a percepção pessoal de aceitação social difere em função da auto-estima. Por exemplo, um estudo sobre as reacções ao *feedback* social mostrou que os sujeitos com elevada auto-estima percebem-se como socialmente aceites, mesmo depois de terem sido rejeitados pelos seus pares e, contrariamente, os sujeitos com baixa auto-estima sentem rejeição social mesmo depois de lhes terem afirmado que eram pessoalmente aceites (Leary & Baumeister, 2000; Nezlek, Kowalski, Leary, Belvins & Holgate, 1997, *in* Vohs & Heatherton, 2001). Esta conclusão é tão mais importante quanto se trate de indivíduos afastados do seu enquadramento cultural e, como no caso da nossa investigação, de indivíduos sobre quem as questões da cor da pele os deixam (quase invariavelmente) em situações de desvantagem.

A situação escolar dos estudantes timorenses é complexa e ameaçada por diferentes factores de risco: a) gravidez das estudantes e constituição de núcleo familiar (das dez raparigas que vieram juntas no grupo que está em Coimbra, sete engravidaram entre o primeiro e o segundo ano de residência na cidade); b) interrupção dos estudos, em virtude da maternidade (das sete, apenas uma continuou a frequentar o curso em que estava matriculada) e na sequência das dificuldades económicas; c) perda da bolsa, em virtude do insucesso escolar, em grande parte potenciado pelo absentismo escolar (decorrente da necessidade de ficar com os filhos) e pela falta de preparação escolar; d) dificuldades com a língua e diferenças culturais acentuadas, ao nível de hábitos de convívio social, da alimentação, da própria pontuação de prioridades. Para a forma de pensar europeia, escolarizada, de classe média, o abandono escolar, “irreflectido”, que a maior parte dos estudantes timorenses fizeram em relação ao seu percurso académico, associado ao nascimento de filhos em situações de forte precariedade, não foi entendido pela rede formal/serviços de apoio pois não é compatível com as crenças de bem estar e de escolhas ponderadas que um estudante universitário “deve saber fazer”. Daí a situação de tensão e de incompreensão experimentadas pelos Serviços Sociais e pelos estudantes timorenses, quando demos início ao nosso estudo. Na compreensão de algumas das suas opções é impossível desconhecer o papel que a mulher, em Timor, assume na família – o de cuidadora. Assim, a maioria das estudantes que chegou à Universidade de Coimbra, se não en-

dantes timorenses mas alargado a toda a população dos estudantes de expressão portuguesa oriundos de África ou Brasil.

¹⁵ Por exemplo, relembre-se o caso da estudante surda que, depois de ter sido consultada e “apoiada” pelos Serviços da Universidade, deixou de ir à Faculdade e acabou por, praticamente, abandonar o curso remetendo-se a casa e ao pequeno grupo com quem, desde a chegada, ainda contactava,

controu no curso uma razão forte para se empenhar e poder daí retirar coragem suficiente para se justificar, enquanto pessoa, não teria valor por si só. Os envolvimentos afectivos destas estudantes foram todos recentes (à excepção da estudante que terminou a sua formação com sucesso e que antes de vir para a Universidade já tinha iniciado o namoro com um estudante de outra instituição de ensino superior também ele timorense). No contacto com os estudantes pudemos perceber que nenhum deles imaginou as dificuldades que teriam de superar sem uma rede social de apoio, para cuidarem dos filhos e continuarem a estudar. Como também não conseguiram, também por desconhecimento, antecipar as implicações de deixar de estudar, nomeadamente ao nível da diminuição de recursos financeiros (por perda da bolsa). Não foram as estudantes que mais falaram do que tinha acontecido. Foram eles, os pais. Apesar de serem resultado de relações afectivas inicialmente tomadas como passageiras, estas crianças levaram a que o pai e a mãe se mantivessem juntos. Talvez à luz dos princípios morais em que foram educados, talvez por razões afectivas que se tenham, entretanto, estabelecido, talvez por razões de ordem prática da vida. Os pais, aqueles que tinham “noivas à espera”, tinham ficado com três problemas para resolver: no imediato, o da subsistência da nova família que tinham criado e da articulação dessas responsabilidades com a vida académica; no futuro, o de explicar à própria família, e à da noiva, o fim desse compromisso e o de explicar à família (ao pai) da mãe da criança o facto de ter acontecido essa gravidez fora do casamento. Para as mães, embora o regresso a Timor estivesse dificultado pelo facto de serem mães solteiras e de terem abandonado os estudos que as tinham trazido a Portugal (e este era o seu problema) a presença de um filho dava sentido à sua vida.

Sobre a família, percebemos como o modelo típico, tradicional, da família portuguesa está inculcada nesta população: os estudantes, mesmo quando não é o caso da sua própria família, assumem que “o normal” é a composição pai-mãe-filhos. No entanto à excepção de Timor, esta “regra” da família tradicional não é necessariamente a norma. O papel das avós, especialmente no que respeita à responsabilidade pelas crianças, é notório e, no caso moçambicano, a mãe do homem é apresentada como alguém que é escutado. Na Guiné, por exemplo, percebemos que há ainda casamentos, combinados, de raparigas muito jovens com homens bastante mais velhos. Quando viúva, a mulher deve ficar à guarda de um irmão do marido morto, passando a ter que pedir autorização a alguém mais velho quando tem que decidir alguma coisa acerca da sua vida.

No que toca à organização familiar, as alterações no estatuto da mulher, decorrentes da sua entrada no mercado de trabalho e do contacto com modelos educativos diversos, resultado da sua maior escolarização e do contacto com outras cultu-

ras e sociedades, as mudanças são, se não ainda muito visíveis, pelo menos desejadas, particularmente pelos elementos femininos. Referindo-se à responsabilidade feminina e à irresponsabilidade masculina, as estudantes que mencionaram estes aspectos afirmam não estar dispostas a pactuar com o *status quo* da organização familiar comum ao tempo dos seus progenitores. Especialmente no que toca à fidelidade no casal, as mulheres estudantes afirmam não admitir que o seu companheiro tenha outra(s) mulher(es) e, muito menos, filhos com outra(s) mulher(es).

Longe dos seus países, os estudantes homens, com filhos, africanos ou timorenses (não tivemos conhecimento de nenhum brasileiro), parecem assumir um papel diferente, mais presente e de maior participação na concretização de funções executivas – cuidam dos filhos, vão levá-los e buscá-los às creches ou amas, organizam os seus horários em função das necessidades da criança, compatibilizam o seu tempo com o da mãe. Conhecemos, neste grupo, uma exceção. Ficámos com uma pergunta: estaremos a assistir a uma transformação dos papéis familiares ou é um enquadramento cultural diferente que potencia esta mudança?

De acordo com todos os estudantes africanos, os filhos são uma questão incontornável. Todos desejam ter filhos e muitos. Ainda a estudar e com vidas pouco estabilizadas, assumem “o risco” e a responsabilidade da parentalidade. Normalmente mais as mulheres mas, no grupo com quem trabalhamos e que nos deu a saber de muitos outros casos de amigos ou conhecidos, os estudantes homens, africanos e timorenses, quase todos, quando sabem que vão ser pais, mesmo se não o desejaram, acabam por aceitar bem e cumprir com as suas funções de progenitor dessa nova criança. Há, contudo, alguns casos em que assim não acontece, quando os indivíduos têm família própria no país de origem e esse novo filho surge fora do casamento, do namoro ou do noivado que os seus pais e/ou outros familiares contam ver concretizado após a passagem pela Universidade de Coimbra (caso de alguns angolanos e alguns timorenses).

Os filhos são um marco indelével nas vidas das pessoas. Um filho torna a vida toda muito diferente: “Once you have a child, much of your life becomes structured around caring for and providing for that child, and that means your own options become limited. – Having a child is the point of no return into adulthood” (Arnett, 2004, p. 154). Esta “entrada na vida adulta” acontece, portanto, às vezes, muito cedo na vida dos estudantes da cooperação. Por vezes não tão cedo se nos reportarmos à sua idade real mas, sempre, demasiado cedo se pensarmos nas suas condições de vida.

O trabalho que desenvolvemos fez-nos perceber melhor a ideia de Gonçalves e Pinto (2001) que, parafraseando Sampson (1993), a partir de Bakhtin (1984), afirmam: “diferentes tipos discursivos não são somente diferentes modos de falar, mas

também diferentes formas de pensar e ver o mundo” (p. 305). Também por isso importa fazer uma última referência, relativa à de instrumentos de suporte à investigação com populações culturalmente distintas do grupo que, hegemonicamente, integra a generalidade das amostras de construção e validação de tais instrumentos. Utsey, Giesbrecht, Hook e Stanard (2008), muito concretamente, fazem referência à inexistência de instrumentos de avaliação adequados à população afro-americana. Este aspecto foi crucial no nosso trabalho, quando, a dado momento da investigação, procurámos utilizar o Questionário de Vivências Académicas – versão reduzida (QVA¹⁶) e quando procurámos perceber a rede social de suporte dos indivíduos através do SSQ⁶¹⁷). A linguagem não era fácil nem prontamente compreendida pelos participantes o que comprometia a recolha da informação pretendida. Este aspecto constitui uma preocupação presente, devendo ser de grande importância “using language that includes culturally relevant connotations and idioms¹⁸” (Arredondo et al., 1996, p. 69). O estudo de Utsey, Giesbrecht, Hook e Stanard (2008), tal como o nosso, assentou exclusivamente em dados auto-reportados pelos participantes. Esta forma de recolha de informação padece de alguns constrangimentos: exactidão das lembranças, enviesamento do que é contado, tendência para minimizar ou superiorizar o comportamento. Mais, ainda, o facto desse estudo se ter centrado numa amostra não aleatória de indivíduos, estudantes de uma dada Universidade, numa determinada região dos Estados Unidos, condiciona a generalização dos resultados obtidos. No entanto, este estudo apresenta novas hipóteses de trabalho em aconselhamento, levando os profissionais a pensar sobre como a resiliência individual, o optimismo, a união, adaptabilidade e coesão da família, o orgulho de raça e a prática religiosa podem favorecer melhores resultados na intervenção com sujeitos de origem africana, confrontados com situações de desigualdade no dia-a-dia. Daí que os os profissionais sejam também aconselhados a integrar as perspectivas religiosa e/ou espiritual na intervenção individual ou em grupos.

De forma semelhante, esta nossa investigação também comporta um conjunto de limitações que importa referir, imediatamente a não aleatoriedade dos participantes, o facto de, pelo que fomos percebendo, estarem a chegar estudantes cada vez

¹⁶ QVA^r – Questionário de Vivências Académicas, versão reduzida. De Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. G. (1999)

¹⁷ SSQ⁶ – Questionário de Suporte Social. (SSQ⁶ de Saranson, I., Saranson, B., Shearin, E., & Pierce, G. (1987), Versão portuguesa de Pinheiro e Ferreira, 2000).

¹⁸ Podemos lembrar, como exemplo, o facto dos estudantes de origem africana não terem a mínima ideia do que poderia significar a expressão “bode expiatório” e de como esta imagem os baralhou quando, em situação de aula, foi referida pelo docente: quando reportaram este pormenor, referiram que não lhes fazia qualquer sentido a referência a “um bode” no contexto do que estava a ser tratado na aula.

mais novos à Universidade e, neste trabalho, a média de idades rondar os 25 anos e ter contado com indivíduos mais velhos, alguns deles funcionários de Ministérios dos diferentes países.

Por outro lado, a investigação que levámos a cabo trouxe ganhos importantes. O conhecimento acerca das especificidades culturais e relacionais dos países (de língua portuguesa) tem de se perspectivar como um processo em constante mudança, este trabalho assume-se como um contributo nesse sentido. O contacto com os estudantes participantes permitiu-nos perceber a existência de um leque de diferenças ténues a diferenças fundamentais de formas de ver e estar no mundo: por exemplo, em termos de valores centrais da vida; em relação a aspectos ligados a questões de género e organização familiar e social; em relação ao cuidado (ou sua inexistência) dedicado à orientação vocacional; à definição pessoal de projectos de vida; às formas de interacção social; à importância socialmente atribuída à escola e ao conhecimento científico. Estes aspectos são incontornáveis, quando queremos definir estratégias de intervenção em aconselhamento com uma dada população. Nesse sentido, o trabalho que aqui reportamos, julgamos ser uma mais valia para a desenvolvimento dessa intervenção junto dos estudantes da cooperação.

Ítaca

Quando partires de regresso a Ítaca,
deves orar por uma viagem longa,
plena de aventuras e de experiências.
Ciclopes, Lestrogónios, e mais monstros,
Um Poseidon irado – não os temas,
jamaiz encontrarás tais coisas no caminho,
se o teu pensar for puro, e se um sentir sublime
teu corpo toca e o espírito te habita.
Ciclopes, Legostrónios e outros monstros,
Poseidon em fúria – nunca encontrarás,
se não é na tua alma que os transportes,
ou ela os não erguer perante ti.

Deves orar por uma viagem longa.
Que sejam muitas as manhãs de Verão,
Quando, com que prazer, com que deleite,
Entrares em portos jamais antes vistos!
Em colónias fenícias deverás deter-te
Para comprar mercadorias raras:
Coral e madre pérola, âmbar e marfim,
E perfumes subtis de toda a espécie:
Compra desses perfumes quanto possas.
E vai ver as cidades do Egipto,
Para aprenderes com os que sabem muito.

Terás sempre Ítaca no teu espírito,
Que lá chegar é o teu destino último.
Mas não te apresses nunca na viagem.
É melhor que ela dure muitos anos,
Que sejas velho já ao ancorar na ilha,
Rico do que foi teu pelo caminho,
E sem esperar que Ítaca te dê riquezas.

Ítaca deu-te essa viagem esplêndida,
Sem Ítaca não terias partido.
Mas Ítaca não tem mais nada para dar-te.
Por pobre que a descubras, Ítaca não te traiu.
Sábio como és agora, senhor de tanta experiência,
Terás compreendido o sentido de Ítaca.
(1911)

Constantino Cavafy (2003, p. 44–45)

Capítulo 6

Proposta para uma intervenção
multicultural (A partir do estudo com os
estudantes CPLP na UC)



Capítulo 6

Proposta para uma intervenção multicultural (A partir do estudo com os estudantes CPLP na UC)

6.1. Introdução

Criar e implementar programas que garantam a qualidade do apoio académico e as formas de apoio pessoal necessárias ao bem-estar dos estudantes universitários, são exigências comuns às instituições de Ensino Superior que almejam ver-se cotadas nos lugares cimeiros dos *rankings* internacionais. Sendo assim, é “crucial to increase awareness about international students’ problems and to recognize the students’ individual perspectives regarding the factors that are involved in the adjustment and adaptation process” (Luzio-Lockett, 1998, *in* Sümer, Poyrazli & Grahame, 2008, p. 429).

A teoria suporta-nos a cada passo, não apenas na renovação da própria teoria mas no enquadramento da intervenção ou prática psicológica. Assim sendo, neste ponto final da dissertação, o recurso à teoria volta a fazer-se para, partindo do conhecimento adquirido no decurso desta investigação/acção, se apresentarem formulações que, não sendo nunca completamente novas, são, de algum modo pelo menos, renovadoras do que já se sabia ou *do que e como* já se fazia.

O paradigma humanista foi, como se afirmou, aquele que deu lastro às pesquisas e à intervenção levada a cabo. É também à luz deste mesmo paradigma – especialmente firmado nos princípios existencialistas – que inscrevemos todas as considerações que, por fim, nos sentimos capazes de apresentar.

Radicando na noção de Kuhn (1962), reconhecemos que, em Psicologia, o paradigma humanista é aquele que pressupõe fundamentais as capacidades ou potencialidades humanas como a criatividade, o amor, o desenvolvimento. O indivíduo é entendido como um complexo organismo com necessidades básicas de satisfação, de auto-actualização, capaz de encontrar e gerir-se a partir de valores supremos,

de se transcender, de definir objectivos próprios, de ser autónomo, de construir a sua própria identidade, de ser responsável, de se responsabilizar por si e pelos outros, de ser garante da sua própria saúde (também) psicológica, de cuidar e de dar lugar a que o cuidem.

O paradigma humanista coloca sempre o cerne da abordagem na dimensão saudável e nas potencialidades do indivíduo, apontando para um funcionamento óptimo. Desse modo, inevitavelmente, o indivíduo é percebido e tomado na sua especificidade, na sua dimensão única, e a sua existência é vista como idiossincrática. A sua realidade, é a “sua” leitura. Contudo, as perspectivas ou os modelos dentro do paradigma humanista não são “exclusivistas”: pelo contrário, fazendo uso de uma vasta rede de escolas de pensamento, de princípios que vão da biologia à arte, da literatura à filosofia, as estratégias humanistas estão para lá dos princípios de uma escola particular, são alternativa a um leque tão alargado quanto aquele que vai da visão comportamentalista à visão psicanalítica. Mais ainda, pelo facto de termos trabalhado com uma população que assumimos desde logo como distinta daquela que melhor conhecemos, faz-nos muito sentido a expressão de Santos (1987) quando lembra “a insuficiência dos nossos quadros conceptuais quando nos defrontamos com questões fundamentais como a dos projectos humanos de futuro” (p. 1). Efectivamente, o que pensávamos regular, universal, comum, em muitos aspectos foi posto em causa. Cada indivíduo deseja, verdadeiramente, *vir a ser*, concretizar-se mas as expressões desse desejo e as formas dessa concretização são especiais e culturalmente enformadas.

Se partirmos do Modelo de Realização da Personalidade (Maddi, 1989, *in* McLeod, 2003), vemos a pessoa como movida pela força da criação, da vontade de alcançar os seus objectivos, de *vir a ser*. As necessidades de realização e transcendência pessoal são alcançadas na busca de sentido e esta concepção coloca as formulações humanistas dentro do movimento construtivista das ciências sociais (Gergen, 1985). Por outro lado, a perspectiva de Csikszentmihalyi acerca da *experiência óptima* ou *flow* interessa-nos sobremaneira: encontrar modos de promoção do desenvolvimento de especificidades pessoais que permitam vivenciar experiências óptimas (aquelas em que se cruzam elevados níveis de exigência das tarefas, com elevados níveis de competências dos indivíduos para a realização dessas tarefas) será, cremos, objectivo central da intervenção de Aconselhamento que procuramos. Especialmente por trabalharmos com sujeitos a frequentar o Ensino Superior e a experimentar situações profundamente díspares das regularidades a que estavam até aí acostumados, estaremos a lidar com situações de ansiedade (decorrente do elevado nível de exigência percebido e do baixo nível de competência sentido) ou de apatia (associada a baixos

níveis de competência e de exigência percebidos): no primeiro caso, o ponto crucial situar-se-á no baixo nível de competência sentido (provavelmente devido a inferior preparação académica, ou desadequação dos saberes anteriores, ou incongruência entre as expectativas formuladas e o conhecimento efectivamente estruturado); no segundo caso, o problema decorre da percepção do baixo nível de exigência e a apatia poderá advir da desmobilização do *eu* em relação às tarefas, situações ou pessoas ligadas a essa experiência de desinteresse ou facilitação ou paternalismo percebido (ou interpretado) como tal. Na realidade, podemos transcrever uma ideia da obra de Gardner, Csikszentmihalyi e Damon (2001, p. 3) sobre as pessoas que, sendo muito boas no que fazem, fazem-no responsabilmente e com consciência das implicações *do que e do como* fazem: “they are concerned to act in a responsible fashion with respect toward their personal goals; their family, friends, peers and colleagues; their mission or sense of calling; the institutions which they are affiliated; and, lastly, the wider world – people they do not know, those who will come after-wards, and, in the grandest sense, to the planet or to God.” Na abordagem que fazem sobre o bom trabalho e o modo como as boas realizações são fonte de prazer para os indivíduos, percebemos que as situações que podem conduzir à experiência de *flow* “occur more often on the job than in leisure time. In flow we feel totally involved...” (*op cit.*, p. 5). E os autores prosseguem, explicando que a experiência de *flow* não acontece sempre que se realiza um bom trabalho nem a experiência de *flow*, por si mesma, significa que se deva a um bom trabalho mas, e este aspecto dão-no como garantido, “we have observed the rewards of flow bestowed on individuals who have become wholly engaged in activities that exhibit the highest sense of responsibility” (*idem, ibidem*).

Reportando-nos ao Modelo Existencialista, é com este propósito que trabalhamos com a população constituída pelos estudantes da cooperação. Nunca numa perspectiva remediativa, mas sim tendo em vista a mudança profunda de modos de pensar a vida académica e de perspectivar a vida profissional futura, de se perspectivarem a si mesmos enquanto agentes da própria vida: tendendo para a excelência. Assumindo que a excelência só pode ser alcançada se se for exigente, responsável e capaz de assumir, a todo o momento, escolhas, actos e consequências das próprias decisões. No nosso caso, tal como Ferreira e Ferreira (2001), acreditamos que “o nível de escolarização se relaciona com o desenvolvimento de uma comunidade” e que é “pertinente considerar que os elevados custos duma frequência escolar tão longa devem ser rentabilizados através duma formação capaz de integrar o saber aprender e o saber pensar para equacionar os novos desafios inerentes ao acelerado desenvolvimento científico, tecnológico e cultural (...). o desenvolvimento cognitivo e psicossocial do estudante deve ser uma preocupação central duma instituição de ensi-

no superior interessada em preparar pessoas para enfrentar o futuro que as espera.” (p. 153).

Assumindo o atrás enunciado e propondo-nos a apresentação de uma intervenção multicultural, cabe aqui a discussão em torno deste conceito de multiculturalidade ou do que possa entender-se por multiculturalismo em aconselhamento.

Alvo de muitas críticas, a ideia de multiculturalismo tem sido prejudicada pelas questões da linguagem e da significação que se pretende unânime mas que não foi/é fácil encontrar: as palavras encontram sentidos diversos conforme os autores as usam, num ou outro contexto, referidas a uma ou outra circunstância, reportando-se a uma ou outra característica. Pedersen (1991) e Ivey, Ivey e Simek-Morgan (1993) referiam a inexistência de consenso e a confusão que, pelo menos até à data, se verificava na definição do que pretendia dizer-se quando se falava em prática multicultural no aconselhamento. Por outro lado, diversos trabalhos (Pedersen, 1983, Raubenheimer, 1987, d’Ardenne & Mahtani, 1989, laFromboise & Foster, 1989, Sue & Sue, 1990, Ivey, Ivey & Simek-Morgan, 1993, *in* Bimrose, 1996) surgiram afirmando que o aconselhamento seria uma actividade “branca” e de “classe média” o que, portanto, comportaria uma série de procedimentos e pressupostos profundamente distintos dos cuidados a ter se se dirigisse a sujeitos fora desse grupo branco e de classe média (Bimrose, 1993, 1996). Wrenn (1985 *in* Bimrose, 1996) concluiu que o aconselhamento estaria enclausurado nas perspectivas etnocêntricas tipicamente reportadas à “normalidade” cultural branca, desta ideia resultaria a lembrança de que este aspecto de dita “normalidade” comporta inúmeras diferenças ou hierarquizações, como sejam as questões de género, de classe social e económica, etc. Logo, a partir daqui, poder-se-iam introduzir outros contextos de análise e de trabalho.

Bimrose (1996) propõe, então, uma nova leitura para as questões da multiculturalidade no aconselhamento, focalizando-o na intersecção com o contexto social em que se insere e distinguindo-o das perspectivas individualistas, integracionistas ou estruturalistas. A autora considera que na primeira perspectiva (individualista) o sujeito e os seus problemas é/são destacado(s) da sua realidade e do seu contexto; na segunda perspectiva (integracionista) é sugerido que, por exemplo, cada aspecto a abordar, no quadro do aconselhamento, se faça atendendo a especificidades como as culturais ou de género; finalmente, a perspectiva estruturalista, coloca a ênfase nas organizações sociais como causadoras das tensões e da necessidade de aconselhamento por parte dos indivíduos.

Na realidade, as diferenças entre o profissional de aconselhamento e o seu público têm sido razão de muita preocupação. Normalmente, preocupações a propó-

sito da eficácia das práticas e a propósito da validade de considerações e do saber resultante da investigação (investigação esta assente em pressupostos potencialmente distantes das reais questões das populações ou grupos que se pretendem estudar). De modo a garantir a eficácia do aconselhamento com populações diferentes da hegemonia cultural branca, os autores referem a importância da sensibilidade e da especial atenção ou consciência das diferenças como pontos de partida para o sucesso do trabalho.

Com base nas propostas de Sundberg e Sue (1989), Bimrose (1996) propõe que o aconselhamento multicultural assente em cinco princípios:

- entendimento partilhado, entre sujeito e profissional, sobre os objectivos e as expectativas do aconselhamento;

- bom desenvolvimento das competências de compreensão intercultural e de comunicação por parte do profissional;

- bom desenvolvimento das atitudes e capacidades interculturais;

- importância dada ao meio que circunscreve a realidade do indivíduo;

- atenção a aspectos distintivos da prática – o profissional reconhece e diferencia o que é universal e idiossincrático. Contudo, as críticas ao que é, efectivamente, o aconselhamento multicultural subsistem e são tão mais acutilantes quanto se reportam às questões da interacção com sujeitos de raças distintas. À partida, pensar-se-á que este nosso trabalho assenta, precisamente, nesse aspecto mas, como discutiremos no ponto imediatamente a seguir, a raça é por nós perspectivada à luz do que Durkheim lembrou: uma palavra errada, mal usada. Um conceito enganoso. O que nos importa realmente são as condições culturais de origem, as condições e as regularidades de partida, os *scripts* e os valores que constróem e dão corpo ao que é a identidade cultural, social, enfim, “pessoal” (querendo aqui significar, íntima, profunda e individualmente escolhida, seleccionada, construída) dos indivíduos.

O artigo de Spanierman, Poteat e Wang (2008) reporta os resultados de duas investigações acerca de dimensões que podem tomar-se como predictoras das (in)competências para o aconselhamento multicultural. Referem variáveis como *empatia branca*, *culpa branca* e *medo branco*. As conclusões permitem afirmar que o factor *culpa* é bom predictor para a conceptualização dos casos, enquanto que a *empatia* se relaciona com a avaliação dos participantes. Sendo assim, parece-nos relevante explicar que, tal como os autores lembram, “White guilt is associated higher levels of acknowledgment of White privilege (Iyer et al., 2003; Swim & Miller, 1999) and restitutive reactions” (Swim & Miller, 1999, *in op. cit.*, p. 86). Ainda no artigo acima mencionado, os autores referem a importância de ter em atenção o facto de muitos sujeitos brancos exibirem comportamentos defensivos, ou de ansiedade, ou de

culpa, quando as discussões e os programas de preparação para a actividade profissional no aconselhamento se dedicam extensamente a assuntos de raça, racismo ou temas do privilégio branco. Assumindo que quaisquer formas de discriminação e/ou opressão são nefastas, tanto para quem é vítima como para quem as perpetua, Peggy McIntosh, referida por Herlihy e Corey (2009, p. 373), descreveu esta ideia de *White privilege* como “an invisible package of unearned assets White people enjoy but that are not extended to people of color.” Verifica-se, portanto, que “There is a crucial need for White trainees to examine their own racial attitudes if they are to become effective counselors in a diverse society” (APA, 2003; Sue & Sue, 2003; *in* Spanierman, Poteat, & Wang, 2008, p. 77).

Existem já vários instrumentos e estudos de avaliação das competências multiculturais em aconselhamento. Na nossa investigação não se fez uso de nenhum deles. Talvez possa, então, radicar aqui uma crítica ao nosso trabalho. Mas como afirmado no tempo próprio, se não descuidámos o acompanhamento e o apoio aos estudantes com quem trabalhamos, procurámos, fundamentalmente, conhecê-los, estudar as suas idiossincrasias e, a partir desse conhecimento, implementar uma intervenção de raiz multicultural. Depois deste trabalho, em investigação futura, cremos que será importante avaliar da mais valia do tipo de intervenção que vamos apresentar. Reconhecemos que o trabalho com indivíduos que não pertencem aos grupos privilegiados pode, à partida, induzir estratégias ou relações imbuídas de formas de paternalismo pernicioso. Sabemos que o aconselhamento não pode, sequer, confundir-se com estratégias de substituição das vicissitudes da vida dos sujeitos: como referem Herlihy e Corey (2009, p. 374), “The therapist’s Job is not to take away any of [her] pain or struggle, nor to choose for [her] client, but to be present in such a way that the client will truly be empowered to decide for her/himself”.

Finalmente, Sue e Sue (1996) fazem um apelo à mudança de atitude subjacente ao aconselhamento, assumindo-o como não neutro, quer em termos morais, éticos ou políticos. Consideram mesmo que o aconselhamento tem de perspectivar-se como uma via para o reajustamento dos sistemas sociais. Foi com base neste tipo de assumpção que o trabalho de que se dá conta neste documento se realizou.

6.2. Considerações ou pontos de partida para a apresentação de uma intervenção crítica em aconselhamento

Embora estivéssemos alerta para os constrangimentos, dificuldades e dúvidas que a abordagem destes estudantes poderia comportar, não nos era possível prever as reais dificuldades nem sequer as efectivas idiossincrasias que, ao longo do tempo, fomos percebendo e com as quais tivemos de lidar.

Reconhecendo a necessidade de integrar concepções múltiplas e técnicas diversas para trabalhar com os estudantes dos acordos de cooperação, pensamos que a promoção do seu desenvolvimento é algo que exige que atentemos nos seus contextos de vida. Sendo assim, encontramos sintonia na perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979, 1988). A partir da Teoria de Campo (Lewin, 1943, 1964) e da Teoria Geral dos Sistemas (von Bertalanffy, 1973), o autor estruturou um modelo de análise das influências do meio no desenvolvimento. De acordo com Bronfenbrenner, os contextos de desenvolvimento devem ser tomados em consideração, desde o nível macroscópico (a cultura ou a classe social de pertença, por exemplo) aos níveis mais próximos do sujeito (a família, a escola ou o trabalho). Daí a importância de conhecermos o “ambiente cultural” para percebermos as estruturas mais imediatamente próximas do indivíduos.

Reportando-nos às regularidades de proveniência, não podemos deixar de focalizar a atenção no facto de estarmos a estudar sujeitos deslocados e inseridos num meio novo: como referem Torres, Jones e Renn (2009), “International experiences may create disequilibrium, providing impetus for identity exploration that leads to further development (King & Baxter-Magolda, 2005; Martínez Alemán, 2000, *in* Torres, Jones & Renn, 2009, p. 592-3). O nosso estudo teve lugar com indivíduos que, maioritariamente, não só eram deslocados como nunca tinham estado sequer afastados das localidades onde nasceram ou longe da família.

Com estudantes oriundos de proveniências tão distintas como Timor ou S. Tomé e Príncipe, a importância da disponibilidade percebida da investigadora, a postura de aceitação e não julgamento e, em simultâneo, a exigência do cumprimento de regras combinadas à partida para o bom funcionamento dos trabalhos, assume-se como fundamental. De acordo com Bergin e Garfield (1994, *in* Horton, 1996, p. 283) a aliança terapêutica está fortemente correlacionada com os resultados do processo (também de acordo com Ribeiro, 2009). E fomos percebendo que assim era, à medida que alguns indivíduos, mais recalcitrantes no início, se foram tornando profundamente envolvidos no processo.

Partimos de dois princípios interligados: uma teoria de Aconselhamento não é a mesma coisa que uma Teoria da Personalidade (em pleno acordo com Mahrer, 1989, *in* Horton 1996) apesar de muito radicar em teorias da personalidade e em concepções acerca do que é o Humano; e o Aconselhamento deve ser visto como uma prática que visa auxiliar os indivíduos na mudança (em pleno acordo com Beitman, 1990, *in* Horton 1996). A primeira premissa encontra sustentação no capítulo onde apresentámos o paradigma humanista e, especialmente, as considerações existencialistas e críticas ou as “terapias especificamente preocupadas, por

exemplo, com o desafio à ordem dominante (White & Epston, 1990) e a prossecução de objectivos feministas, *gay* ou de outras metas políticas” (Gergen & Warhuus, 2001, pp. 39–40); a segunda premissa, remete-nos também para o capítulo onde referimos os estudos e leituras que sustentam a apresentação do plano de intervenção crítica tal como o pretendemos fazer agora.

Tínhamos também como pontos de partida para a investigação, e para a definição da intervenção, a necessidade de referir a importância das competências de ouvir, de ver, de estar e não julgar. Era nossa preocupação ter sempre presente os aspectos aludidos pelo *paradoxo do observador*: do mesmo modo que sabíamos ser imprescindível observar os indivíduos na relação, sabíamos ser imprescindível não marcar a relação precisamente por essa componente, da observação e do ser observado. Além, evidentemente, de ter de procurar descrever e contar a realidade observada tal como ela mesma é, e não, fundamentalmente, como o observador a lê ou percebe. Considerávamos também que as nossas competências pessoais de relação e, simultaneamente, de distanciamento, seriam essenciais para o processo de aconselhamento e de investigação em curso. Reconhecendo características pessoais de tendência para o envolvimento pessoal sabíamos da necessidade de criar um espaço/tempo de reflexão, entre cada encontro, de modo que aspectos profundamente emocionais (e, por isso, passíveis de enviesar leituras) não se atravessassem de modo indelével ao longo do processo.

De forma a prevenir leituras enviesadas ou mal entendidas pareceu-nos, desde logo, imprescindível sustentar a importância de momentos de reflexão individual e de grupo. Momentos onde, “todas” as coisas, desde o dia-a-dia, aos valores, passando pelas matérias escolares ou académicas, fossem apreciadas por cada indivíduo e pelo grupo ou, sempre que assim se justificasse, fossem assumidas “tarefas de casa” como a reflexão a partir de novos dados trazidos às sessões, discutidos depois, em encontros subsequentes.

Como já de forma considerável se explicou, a população alvo deste trabalho vive fixada numa tripla realidade: por um lado, estes estudantes são oficialmente considerados como idênticos aos estudantes portugueses; por outro lado, são assumidos como idênticos (ou mesmo iguais) entre si, independentemente do país de origem ser a África continental ou as ilhas; finalmente, são tratados como podendo aceder a todos os serviços disponíveis na academia mas sem que da sua possibilidade de acesso (muitos deles) tenham qualquer conhecimento, pelo menos quando chegam a Coimbra. Sabendo destas condições, nesta investigação propúnhamo-nos prevenir dificuldades e constrangimentos devidos a questões culturais (escolares prévias, sociais e linguísticas incluídas), porque uma mesma realidade pode condu-

zir a leituras distintas conforme os indivíduos reconhecem ou não a familiaridade da situação dentro do quadro das suas regularidades. Ainda que o nosso trabalho não se tenha configurado na linha da terapia, há aspectos teóricos acerca destas que acabámos por ter presentes. Por exemplo, “[U]ma das dimensões importantes na terapia narrativa é o enquadramento discursivo-cultural dos problemas (Drewery, Winslade & Monk, 2000; White & Epston, 1990). A importância deste recurso terapêutico resulta da ideia que os significados que construímos para as nossas vidas, as nossas narrativas significativas (adaptativas ou disfuncionais), são, em larga medida, produções culturais (Henriques & Gonçalves, 2001, p. 141) e esse foi um dos cuidados que sempre mantivemos em qualquer dos encontros havidos.

De acordo com Mahrer (1989, *in* Horton, 1996), uma teoria de Aconselhamento deverá compreender as seguintes componentes: a) assumir como material útil para o desenvolvimento, informações e conteúdos a partir dos próprios indivíduos envolvidos na situação de aconselhamento; b) ter bem definidos elementos como *o quê e como escutar* (ou o que esperar e como ouvir); c) apresentar conceitos explicativos que descrevam os problemas no momento (no presente) e remeter para metas de mudança; d) assumir a definição clara de objectivos terapêuticos e direcções da mudança; e) englobar princípios gerais e específicos da mudança; f) explicar estratégias, técnicas e procedimentos; g) ser possível, a partir da teoria, perceber que estratégias utilizar em que circunstâncias.

Quando o nosso trabalho teve início, sabíamos, à partida, que para a definição de um plano de intervenção, capaz de abraçar uma população como os estudantes da Cooperação, teríamos de recolher o máximo de informação possível sobre as suas especificidades ao mesmo tempo que deveríamos procurar os pontos de contacto com os estudantes portugueses. Devíamos beber da teoria e dos modelos consagrados, o mais possível, para, por fim, retirar de cada um aquilo que pudesse mais claramente apropriar-se às necessidades percebidas no trabalho com estes estudantes. De todo modo, o modelo teria de ser, também, aberto às singularidades de qualquer destes estudantes, independentemente da sua proveniência. Assim, foram pontos de partida aspectos relacionados com a necessidade de: (1) prevenção das falhas de comunicação; (2) apresentação/procura de estratégias imediatas de solução face a entraves mais comuns desde a chegada à cidade e à Universidade; (3) treino de competências de interacção ou comunicação multicultural; (4) outros aspectos mais vincadamente pessoais (timidez, ansiedade, medos, saúde, etc.).

No trabalho de acompanhamento e apoio que desenvolvemos com estes estudantes, com cada um individualmente mas frequentemente num contexto de gru-

po, procurámos, desde logo, prevenir o efeito do confronto com as dificuldades linguísticas (*e.g.*, identificando usos semanticamente diferenciados para os mesmos vocábulos, palavras desconhecidas ou sem correspondência entre ambas as culturas) bem como prevenir o confronto com as diferenças culturais (*e.g.*, como formas de cumprimento social ou atitudes em sala de aula); mas procurámos, também, prevenir o efeito do confronto com as dificuldades académicas e o trabalho de estudo, ajudando os estudantes a identificarem as suas dificuldades bem como as suas estratégias de *coping* e a maior ou menor adequação das mesmas, procurando, sempre que possível, conduzi-los a adopção de melhores e mais úteis estratégias de organização do processo de aprendizagem e de motivação para a tarefa¹. Reconhecemos que a proveniência de sistemas educativos mais brandos (menos exigentes ou mais flexíveis) e a falta de hábitos de trabalho académico compatíveis com a exigência universitária tem de ser prevenida através de programa de “*update*” destes estudantes, isto é, tem de se preparar um plano de integração no trabalho escolar que seja significativo para estes indivíduos: se não podem ser os diferentes professores nas várias unidades curriculares a fazê-lo, o serviço responsável pelo acolhimento dos estudantes da cooperação tem de ser a resposta.

Especialmente à chegada, é fundamental apoiar estes estudantes em aspectos pragmáticos: ensinando-os ou mostrando-lhes como procurar apoio e onde procurar apoio; como fazer uso dos serviços – de biblioteca, de textos, de *internet*, de sala de computadores, de equipamentos de apoio a trabalhos e ao estudo, entre outros aspectos. Esta dimensão funcional do apoio, embora muito relevante no momento da chegada, não se esgota nessa fase inicial, ainda que deva ser desenvolvida numa lógica de autonomização e empoderamento dos estudantes da cooperação. No entanto, durante o acompanhamento e apoio que fizemos, no quadro desta investigação, percebemos que há necessidade de estabelecer tutorias, por exemplo, que podem ser sustentadas por professores ou por estudantes de anos mais avançados. Percebemos que as tentativas de apoio que se têm realizado são esporádicas, não sistemáticas,

¹ Na realidade, este aspecto não foi sistematicamente cumprido ao longo de todo o tempo da investigação. Para lá de alguns períodos de apoio específico sobre aspectos escolares, muitas vezes de carácter mais ou menos individualizado, o programa de “actualização” dos estudantes não foi, de todo, contemplado no nosso trabalho. Soubemos, contudo, de iniciativas várias havidas, ao longo dos anos, numa ou outra Faculdade e num ou outro serviço de apoio a esta comunidade académica. Mais recentemente, a Faculdade de Ciências e Tecnologia implementou um programa de recuperação para a Matemática e a Física mas, mais uma vez, não há estudos que informem sobre a mais valia deste programa/projecto nem estudos que garantam a necessidade de alargamento destas iniciativas a matérias distintas e noutras Faculdades. Este nosso projecto pretende, como se percebe, propor alternativas alargadas a (rigorosamente) todos os estudantes – independentemente de frequentarem o Pólo I, II ou III da UC – e a todas as Faculdades da Universidade de Coimbra.

portanto, e essa impressão de “por vezes” poder contar com um ou outro momento ou indivíduo que apoia, em vez de ajudar o estudante da cooperação no sentido do seu próprio desenvolvimento e autonomia, cria a impressão de “incapacidade cíclica” quer dizer, “por vezes” a Instituição parece reconhecer que precisam de um cuidado especial e, quase sempre, quando a Instituição resolve no sentido de uma dada realização e não quando o estudante efectivamente precisa de algo. Mais importa referir que não se esgota nas situações escolares esta necessidade de apoio: os aspectos da saúde são fulcrais. Seria imprescindível a educação para a saúde. A intervenção junto destes estudantes deve passar, também, pela ponte entre o indivíduo e os serviços de acção médica.

A contrução de uma efectiva rede de apoio social afigura-se, como já referimos, um aspecto de inegável importância na potenciação e gestão de diferentes formas de suporte e de enquadramento. Sobre o contacto e o encontro com os outros, para além de mostrar como a cordialidade e a simpatia são especificidades humanas, culturalmente enraizadas, consideramos importante que possam desenvolver-se formas de relação e de cordialidade entre indivíduos de proveniências variadas e com hábitos de interacção distintos. A organização de sessões grupais permite tal propósito, sobretudo se as mesmas se constituírem como experiências de interacção e como espaços de metacomunicação sobre potencialidades e vicissitudes das relações interpessoais e das (inter)dependências possíveis. Reflectir e ajudar a gerir temas “quentes” como política, religião, relações humanas e relações de trabalho e hierárquicas foram objectivos perseguidos nos encontros que tivemos com os estudantes que acompanhámos. Ajudar a ler e interpretar gestos, olhares, a descodificar comunicação não verbal, foram aspectos igualmente trabalhados.

Num registo claramente mais individual, assumimos um apoio efectivo relativamente a aspectos tais como: como lidar com preconceitos; como gerir a saudade, o medo, ou dificuldades específicas (*e.g.*, alimentares, de saúde); como ultrapassar obstáculos relacionais. Diferenciando-se de um registo psicoterapêutico, este apoio visou, fundamentalmente, partindo das forças de cada estudante, e atendendo às dificuldades evidenciadas, ajudar a nomear e a organizar problemas, a identificar recursos e a mobilizar a capacidade individual de resposta adaptativa aos mesmos.

Apesar de, nas considerações anteriores, poder ter parecido emergir uma atitude protectora, a intenção é totalmente distinta: o que se pretende é que, garantindo reais condições de igualdade de oportunidades, os estudantes da cooperação reúnam em si mesmos as competências/condições necessárias à construção de um percurso de sucesso na Universidade e consigam procurar atempadamente o auxílio certo para as dificuldades que venham a sentir durante a vida em Coimbra. Aliás, a

nossa perspectiva acerca da pessoa e da personalidade assenta em considerações como as que se seguem:

a) de acordo com a perspectiva existencialista, ao indivíduo cabe a responsabilidade pelas suas escolhas e pelas consequências das suas opções;

b) a tarefa incontornável da existência humana encontra-se na busca do sentido para si mesmo e para a própria vida. As experiências de ansiedade e angústia devem assumir-se como inerentes aos processos vitais: como momentos de crescimento e fortalecimento pessoal;

c) como refere Rolo May (1983), citando Nietzsche, os tempos que vivemos são de grande incerteza e a felicidade tem de ser alcançada entre hoje e amanhã. Das vivências da tranquilidade e despreocupação da adolescência, e do país de origem, à vida a outro ritmo da Universidade e às responsabilidades da adultez emergente, a personalidade cruza um tempo de transições duras que precisam de suporte para permitir a emergência de indivíduos bem integrados e sãos. De todo modo, também cremos que, como Perls (1951, 1973) assumia, os indivíduos conseguem lidar com as suas circunstâncias de vida e os seus problemas, mas a experiência de deslocação, e a vida radicalmente diferente que o novo país e a nova etapa escolar implicam, justificam o apoio de serviços especializados;

d) a raça, como antes já dissemos, é por nós vista como um conceito sem interesse: importa-nos o indivíduo enquanto ser cultural e, por isso, distinto de todos os outros provenientes do seu mesmo meio cultural ou de culturas distintas da sua. Não pela cor da pele ou das características fisionómicas associadas à ideia de raça. Não fundamentando a prática nos princípios defendidos pelas teorias que advogam os processos “*color-blind*” mas porque, efectivamente, não é pela pele ou pelo aspecto físico (e preconceitos associados a estas características) que abordamos o indivíduo: tomamos cada sujeito na sua absoluta idiossincrasia. A cor importa na medida em que faz parte da imagem pessoal que cada um tem construído sobre si mesmo, e como elemento que cada um sabe que constará da imagem que os outros fazem de si. Tal como a altura, a massa corporal ou a cor dos olhos e tipo de cabelo, de si mesmo ou de qualquer outro. Por outro lado, a raça tem também de fazer parte das considerações do profissional: nos casos em que são os próprios indivíduos² a exigir a referência a esse “aspecto”, o psicólogo tem de ter disponibilidade para enquadrar e trabalhar com esse sujeito que assume a “raça” como característica incontornável de quem é.

E um processo de aconselhamento terá como objectivos referências como o centrar as respostas nas soluções; objectivar o agora; tomar o passado como suporte

² Por exemplo, nas situações em que os indivíduos são membros dos grupos de “orgulho de raça” ou dos movimentos “black power”.

para a definição de metas futuras; usar o futuro como lugar e espaço onde as possibilidades aguardam. Dito isto, o papel do profissional deve assentar em estratégias de escuta activa, empatia e exigência. O profissional é percebido como um moderador ou um mediador da mudança, a trabalhar com indivíduos que se perspectivam como sendo activos, verdadeiros, empenhados e capazes de reconhecer os momentos de desenvolvimento em que, constantemente, se encontram. Por assentarmos a abordagem, já levada ao terreno, nos princípios gerais atrás apontados, percebemos situações que nos merecem uma referência especial neste ponto da dissertação.

Os aspectos da religião e da educação anterior que conduziram ao adulto-emergente de expressão pessoal submissa ou “agradecida”, como é o caso dos indivíduos de origem timorense, são pontos incontornáveis na abordagem profissional: o contacto com estas pessoas é, à partida, mais difícil por causa dos aspectos da língua mas também pelas formas de expressão da própria personalidade. Por outro lado, as representações que os portugueses têm dos timorenses são, frequentemente, postas em causa aquando do contacto com esta população: a ideia de povo muito unido, e politicamente activo, não se verifica e a impressão causada pelas dificuldades de compreensão da língua portuguesa são um choque para a maior parte dos portugueses que se habituaram a pensar em Timor como o último reduto da língua numa ex-colónia³.

A propósito do que acaba de ser referido julgamos relevante uma afirmação de Gergen e Warhuus, a partir do interesse pela “construção historiada do *self* e do mundo (Bruner, 1986; Sarbin, 1988; Polkinghorne, 1984)” (Gergen & Warhuus, 2001, p. 42). Os autores chamam a atenção para a importância de como os acontecimentos são narrados e, portanto, percebidos e vividos pelos indivíduos: “os acontecimentos não determinam as formas de compreensão dos indivíduos, mas, em vez disso, são as convenções linguísticas à nossa disposição que determinam o que conta como acontecimento de vida e a forma como ele deve ser avaliado” (*op. cit.*, p. 43). Por outro lado, e como referimos anteriormente, as questões de dominação estão presentes em todos os contextos e “para cada narrativa dominante existem outras vozes e outros discursos subjacentes, sub-valorizados, subjugados, desacreditados, menos elaborados ou sub-dominantes” (Botella, 2001, p. 113). Os estudantes da cooperação devem poder fazer ouvir a sua voz na Universidade de Coimbra. Os seus discursos são fundamentais para a construção de uma academia plural.

De todo modo, o que tem de ser conseguido, primeiramente, é que todos os indivíduos na academia se dêem a conhecer. Que se queiram conhecer. A realida-

³ Esta consideração mostra bem como a atitude paternalista dos portugueses se mantém em relação aos povos que afirma “irmãos” (Mendes, 2005).

de, como de seguida mostramos, assenta em *imagens* construídas acerca dos outros e não, necessariamente, numa atitude de *saber* acerca dos outros. Os aspectos ligados às imagens, recíprocas, de portugueses e africanos estão já estudados (*e.g.* Bastos & Bastos, 2006; Lages, Policarpo, Marques, Matos & António, 2006; Deschamps, Vala, Marinho, Costa-Lopes & Cabecinhas, 2005; Cabecinhas & Amâncio, 2004) mas, curiosamente, não se procuram regularmente os aspectos de leitura entre indivíduos africanos, conforme se trata de sujeitos, por exemplo, dos países continentais ou ilhéus. No contacto que mantivemos com os estudantes da cooperação percebemos, muito claramente, que as diferenças são consideráveis e que, ainda que não o tenhamos estudado aprofundadamente, as imagens recíprocas de angolanos, cabo verdeanos, guineenses, moçambicanos e são tomenses, parecem merecer uma abordagem cuidada. Pelo menos em relação aos angolanos, como se viu na análise dos dados, todos os outros têm imagens e formulam expectativas sobre o comportamento destes sujeitos, bem distintos do que acontece não só adentro do mesmo grupo nacional, mas em relação a todas as outras nacionalidades africanas lusófonas.

Constatações como estas foram por nós lidas à luz de alguns constructos da psicologia social. Cuidar os aspectos das representações sociais foi passo tomado atrás neste documento, mas parece-nos incontornável retomar aqui algumas considerações. Como já se disse, de acordo com Moscovici e nas palavras de Vala (2002), a ancoragem é tanto um processo de redução do novo ao velho, como de reelaboração do velho tornando-o novo, e nele integrando, portanto, alguma nota anteriormente dissonante. Ou, fazendo nossas as palavras de Valentim, “a ancoragem tem origem gestaltista querendo com isto significar que um novo objecto (um novo dado) é tomado adentro de um quadro de referência que se domina bem e é aí interpretado” (Palmonari & Doise, 1986, *in* Valentim, 2003, p. 30). Deste modo, facilmente compreenderemos que os estudantes de origem distinta da portuguesa, imersos na realidade da Universidade, interpretem a realidade do seu dia-a-dia à luz da realidade de onde provêm. Atendendo ao que foi já mostrado no capítulo anterior, a situação dos estudantes guineenses é o caso mais flagrante da confrontação com a diferença, adentro do grupo dos africanos, mas o caso dos estudantes timorenses é, de todos, o mais preocupante. Mais uma vez, como lembra Moscovici (1981, p. 193), “To anchor obviously means to classify and label. Everything that remains unclassifiable and unnameable seems alien, non-existent and yet threatening”. E continua a sua explicação fazendo referência à importância de se fazer a classificação “disso” que é estranho ao indivíduo através de uma palavra da sua própria língua. De seguida afirma: “When you classify someone as neurotic, Jewish or poor, you are not merely stating a fact, you are also making a judgment, and are branding this person”

(Moscovici, 1981, pp. 193-4). No nosso caso, podemos acrescentar, quando nos referimos a alguém tomando-o pela cor da pele, associamos a essa categoria todo o manancial de pré-conceitos que socialmente lhe são atribuídos. Para o bem ou para o mal, evidentemente.

Referirmo-nos a africanos, timorenses, brasileiros, portugueses é, desde logo, estabelecer grupos. Quando um indivíduo se sente e sabe parte de um dado grupo, os outros surgem-lhe como exteriores ao seu conjunto de pertença ou de filiação. Na situação dos estudantes que participaram no nosso estudo, também percebemos que cada estudante percebe os membros do grupo a que não pertence como mais homogêneos entre si, menos diversos que os do seu próprio grupo (Lorenzi-Cioldi, 1993). Nas palavras de Valentim (2003, p. 62) “os membros de um exogrupo são percebidos de forma mais homogênea, menos diversificada que os do endogrupo, num processo do tipo ‘eles são todos semelhantes, mas nós somos todos diferentes’”. Subitamente, os estudantes africanos percebem-se lidos pelos portugueses, por exemplo, como todos iguais entre si quando, na realidade, o esforço histórico e cultural dos seus países, e da maioria dos indivíduos estudantes na Universidade de Coimbra, tem acontecido precisamente no sentido inverso: ser cabo verdeano é ser diferente de ser angolano, por exemplo e radicalmente assumido. De novo, as questões históricas da relação de Portugal com cada um dos países que foram antigas colónias lusófonas, ressaltam e devem ser atendidas com cuidado: de acordo com Alexandre (1999, *in* Valentim, 2003, p. 13), aos portugueses atribui-se uma leitura de “imunidade ao racismo ou (a sua) uma especial capacidade para se relacionar harmoniosamente (...) em particular com os africanos” mas a realidade demonstrada nos estudos aponta para uma leitura pouco consentânea com essa perspectiva idílica do povo português. De novo em Valentim (2003, p. 212), “a imagem que os africanos têm dos europeus, no geral, é melhor que a que têm dos portugueses, ... e não acham que exista menos racismo em Portugal do que na restante Europa”.

Por outro lado, sabemos que a partir de Festinger (1957), que defende que todos os indivíduos procuram garantir uma auto-estima positiva, Tajfel (1981) apresentou a ideia de “distintividade positiva” referindo-se às formas que todos os grupos procuram de modo a notabilizarem-se em relação a todos os outros. Estas noções mereceram-nos atenção especial tanto mais que reconhecemos cedo que os estudantes participantes faziam questão de marcar as mais valias da sua nação em relação (ou na comparação) com as características do país do colega do lado. Em cada circunstância em que os países lusófonos são/foram chamados a participar, os grupos organizavam-se de tal forma que, no momento da apresentação pública de aspectos nacionais, dificilmente se poderia seriar o cuidado e a variedade de mos-

tras que cada um trazia à presença e ao convívio de todos: os resultados, devidos ao esforço e ao orgulho, são sempre tão semelhantes que não pode dizer-se que um país sobressaia em relação a outros; todos são extraordinariamente dignos e põem todo o brio no que mostram de “quem são” e de “onde vêm”. Nesse mostrar “quem se é” e de “onde se vem” todos são muito semelhantes aos seus compatriotas e cada país é um mundo imenso de diferenças em relação a qualquer outro. De qualquer forma, a leitura sobre “os outros” é assumida como a teoria mostra: os “outros”, para lá de nós, são todos iguais entre si, descrevem-se como grupo formado por sujeitos todos equivalentes entre si, enquanto que “nós” comportamos imensas diferenciações entre todos. Mais uma vez, mesmo nestas questões, percebemos que há leituras diferentes num dos casos estudados, o de Timor. Timor não conseguiu, ainda, ao tempo desta investigação, uma identidade nacional partilhada por todos os seus cidadãos. As diferenças internas e a ausência de uma razão comum que conferia unidade a todos, apesar das diferenças agora percebidas como determinantes, são motivo suficiente para o entrave a este processo que garante estabilidade aos indivíduos: no nosso trabalho verificamos que esta falta é tema sensível para os estudantes timorenses. Como pensamos que seria lido por Miranda Santos (Santos, 1991/1999), em Timor vivem-se situações de profunda dissonância afectiva. Dissonância como a definida na psicologia social, mas afectiva: a realidade, tal como cada indivíduo a lê, e a realidade, tal como cada indivíduo se vê obrigado a vivê-la, podem colidir e desencadear tensões e experiências de desequilíbrio pessoal. O caso de Timor, exige, julgamos, uma atenção especial.

Independente há tanto tempo que nem é comum pensar-se nele como uma colónia de Portugal, o Brasil envia para Portugal, essencialmente, estudantes de pós-graduação. Os mais comuns destinos de formação são as ciências sociais e o direito. Mas também as ciências da educação e algumas engenharias. De todo modo, o nosso estudo contou com um reduzido número de participações efectivas de estudantes brasileiros (quase) todos em níveis de estudos pós-graduados e com situações financeiras suficientemente estáveis para não ser essa uma das preocupações mais prementes da experiência na Universidade de Coimbra. O nosso estudo ocupou-se especialmente dos estudantes de licenciatura (dos curso pré-Bolonha) ou seja, os estudantes da cooperação, grupo onde os brasileiros verdadeiramente não se enquadram.

Angola acabou por se verificar ser o grupo de sujeitos com mais preocupações sociais e de auto-imagem: em aspectos como a idade, a família (estatuto) de proveniência, a cor da pele e a “pureza rácica”, o cuidado pessoal no dia a dia, os direitos

de acesso a serviços e privilégios possíveis, as expectativas de sucesso pessoal. Este grupo, na sua maioria, pareceu-nos ser o que reunia melhores recursos e melhor sabia como gerir e fazer uso dos sistemas de apoio. Também parece ser constituído por indivíduos cujas famílias, no país de origem, têm melhores condições, à partida, para suportar economicamente a vida dos filhos em Portugal. Trabalhar aspectos dos “*eus*-possíveis” (tal como no trabalho de Bybee & Wells, 2006, sobre as questões do aspecto do corpo, como fomos percebendo ser assunto determinante para os Angolanos, especialmente para as mulheres), pareceu-nos ser, com estes sujeitos mais que com qualquer dos outros, de importância incontornável. Para uma leitura (literária) crítica de Angola, a partir das vozes de angolanos, é vantajoso consultar os textos organizados por Padilha e Ribeiro (2008, p. 9): tratando-se de um trabalho que assentou nas perspectivas de autores e críticos literários, esse encontro teve lugar sob a égide do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra e nele prepassaram, se não de modo explícito, pelo menos implicitamente, nas palavras das organizadoras, “leituras possíveis do ‘sistema literário’ angolano e das suas relações com a história, a sociedade, a política e os espaços e os tempos em que foram edificados o colonial, o pós-independência e o pós-colonial”. Esta obra parece-nos tão mais importante quanto sabemos ser fundamental assumir que, na relação com os angolanos, os portugueses não devem descurar, como as autoras atrás referidas bem dizem: “o inquilino fantasmático, que é ainda o tempo colonial” (*op cit.*, p. 9), e as “tensões e contradições da história do nosso tempo e dos fantasmas que o habitam” (*op cit.*, p. 14).

O caso de São Tomé e Príncipe é paradoxal: os estudantes chegam com imensa vontade de estudar *fora* e vêm em busca de projectos de vida e oportunidades que sentem situadas fora do país de origem mas nunca deixam a saudade e a memória idílica de São Tomé guardada na bagagem. Vivem a nostalgia daquele que dizem ser o *Paraíso* na Terra, o *seu* S. Tomé. Estes estudantes, muitos deles, arriscam a deslocação para Portugal sem quaisquer garantias de apoio económico por parte do seu Estado (ou outro), para o tempo de estudos universitários. Vêm numa quase aventura de mudança do curso da vida. Todavia, não são aventureiros; são indivíduos capazes de uma resistência pessoal à frustração e a condições de vida perfeitamente inesperadas que, como pensamos ter mostrado na apresentação dos dados, nos parecem merecer uma atenção especial em termos de resiliência e manutenção do bom humor e da convicção (*fé?*) de que tudo se ultrapassa. Esta impressão de *Paraíso* é, aliás, uma constante nas leituras e nos diálogos acerca destas ilhas: “Quem percorre a ilha percorre o *Paraíso*”, escreve assim, citando Olinda Beja, o autor António Bondoso (2005, p. 13).

Finalmente, a merecer um cuidado mais atento (ou, pelo menos, diferenciado), o caso da Guiné. Os estudantes da Guiné são tremendamente heterogêneos: tanto podemos encontrar indivíduos que, tendo nascido e/ou vivido fora da Guiné (em diferentes países europeus, por exemplo), estão habituados a experiências de vida em tudo semelhantes ao comum da existência coimbrã, como podemos encontrar indivíduos chegados de uma qualquer aldeia recôndita da Guiné, sem nunca terem antes visto e vivido numa casa tal como em Portugal as pensamos. Assuntos (delicados/ difíceis) como a mutilação genital feminina, por exemplo, são “tema tabu” para todos, independentemente da proveniência (c.f. Branco, 2006). Estes extremos, curiosamente, não têm dado lugar a cuidados diferenciados. Pelo contrário: em nome de uma “igualdade de tratamento”, os sujeitos são tomados como em tudo idênticos e, portanto, as suas diferenças não são levadas em conta, nem sequer aquando da orientação para as residências de estudantes ou para os serviços de apoio à comunidade académica ou a serviços vários da própria cidade de acolhimento (por exemplo, a utilização de transportes públicos, o acesso a telefones, a cuidados de saúde, etc.).

Tudo que dissemos nestes últimos parágrafos respeita a experiências que definem e são fulcrais no processo de construção da identidade dos indivíduos. Concordamos com Botella (2001, p. 95) quando afirma que “[A]tribuir um significado à experiência comporta um processo de *construção*, ou seja, constituí-la através da linguagem, tornando-a inteligível para o próprio e para os outros. Por outras palavras, a atribuição de significado à experiência depende de actos interpretativos”. Ora sabemos que os sujeitos do nosso trabalho interpretam a realidade universitária com os olhos próprios de quem, como eles mesmos mostraram e pudemos constatar no ponto anterior, primeiro chega maravilhado, depois experimenta sofrimento e acaba por preparar a despedida com saudade antecipada.

K. Gergen, como lembra Bruner (2002), mostrou como a auto-estima e o auto-conceito se alteram como resposta às observações positivas ou negativas que os outros fazem sobre o indivíduo. O autor refere-se à reflexividade humana como sendo a capacidade que cada um tem de regressar ao passado, alterando o presente à luz desse voltar atrás. Ou de alterar o passado à luz do presente, tal como agora o vive. Também refere a capacidade pessoal para visionar alternativas: esta capacidade é apresentada como a possibilidade de conceber outras maneiras de ser, de agir, de lutar. E conclui que cada indivíduo é, a um tempo, “criatura da história” mas também “agente autónomo”, de si e do seu próprio tempo cultural/social.

A propósito do estudantes timorenses, para quem as referências ao medo e à ideia de respeito e agradecimento estão profundamente inculcadas, os princípios

existencialistas surgem como estando-lhes imensamente distantes: não foram educados neles, não tinham como compreender o alcance da noção de responsabilidade individual pois, efectivamente, nenhum deles resistira verdadeiramente “ao invasor”, nenhum deles pertencera a grupos politicamente atentos. Pelo contrário, estes estudantes constituíram um grupo de indivíduos a quem, afirmamo-lo agora, as instituições ofereceram uma alternativa sem que dela se tenham preocupado em saber se era – verdadeiramente – a alternativa que a cada um fazia sentido. De acordo com Camus (1942), nada é mais desprezível que o respeito baseado no medo. Ora, estes estudantes precisaram de sentir o mundo todo ruir-lhes em volta até compreenderem que o medo não constituía, de todo, modo de vida em Coimbra. Contudo, do grupo que à chegada era numeroso (cerca de 20), muito poucos resistiram, vários retornaram ao país de origem sem qualquer ganho escolar, outros abandonaram os estudos universitários e tentaram “refúgio” em níveis de escolaridade diferentes (escolas profissionais, maioritariamente), outros procuraram esquecer a experiência de Coimbra buscando alternativas em diferentes países europeus (Reino Unido, principalmente). Os que ficaram e encontraram o seu caminho adentro da área de estudos para onde os tinham encaminhado, julgamos que foram os que se ergueram para lá das dificuldades. Como Camus afirmava, ainda que todos tenhamos os nossos lugares de solidão, os nossos crimes e as nossas raivas, a nossa tarefa não é soltá-los no mundo, mas é lutar contra eles em nós mesmos e nos outros.

6.3. Proposta para uma intervenção com estudantes da cooperação

A miscelânea e o convívio multicultural são um ganho para todos. Pode perceber-se que assim tanto mais será quanto mais os indivíduos se misturem e procurem saber dos outros distintos de si. Astin (1993) afirma que o multiculturalismo é responsável por “greater self-reported gains in cognitive and affective development (especially increased cultural awareness) with increased commitment to promoting racial understanding.” (p. 431). A Universidade de Coimbra é palco privilegiado para que este avanço social tenha lugar, dado o número importante de estudantes estrangeiros (europeus, especialmente, mas também chineses) que a procuram nos programas Erasmus ou outros – e pela presença ampla dos estudantes oriundos de África, Brasil e Timor – estes, sim, com estadias mais longas na Universidade e na cidade.

A necessidade de levar a cabo intervenções de apoio e de aconselhamento em contextos multiculturais implica a organização de estratégias que tenham em consideração as especificidades desses contextos. Só assim poderá esperar-se que tais

intervenções se realizem com sucesso e sejam verdadeiramente eficazes. Fouad e Bingham (1995) apresentam um esquema que, apesar de dedicado principalmente às questões de carreira, é interessante quando consideramos os aspectos da multiculturalidade: no cerne, colocam os factores biológicos; de seguida, os aspectos associados ao género – e as expectativas de papel; depois, a família – com as suas normas, expectativas e valores; no nível externo seguinte, referem o grupo racial ou étnico – os factores culturais, a identidade de raça, os factores de desenvolvimento e a visão do mundo; por fim, o grupo dominante ou maioritário – os factores estruturais, as percepções, as barreiras (sexistas, rácicas), as regras estabelecidas e as expectativas. É numa organização social assim que os indivíduos crescem e se constroem. O Aconselhamento tem de ter sempre presente estas engrenagens ou estes estratos/níveis dos sistemas sociais.

As relações entre os diferentes indivíduos acontecem seguindo ordens estabelecidas e assumidas como *naturais* pela própria sociedade. A realidade de cada um é, apesar de tudo, construída à sua maneira, é pessoalmente elaborada. E a realidade é “understood to be socially constructed through language” (Foucault, 1992, 1991, 1978, 1971, *in* Warner, 2009, p. 5). “Thus, all knowledge is understood to have epistemological equivalence in that all knowledge is socially produced and regulated.” Em suma, e parafraseando Foucault, Warner (2009) relembra que a própria experiência da realidade acontece através da relação entre poder e conhecimento. Na perspectiva pós estruturalista, o poder não tem valor por si só (não tem valor intrínseco) e, portanto, tanto pode ser uma força criadora como uma barreira a oportunidades (Ramazanoglu, 1993, *in* Warner, 2009). O poder é visto como uma prática ou, nas palavras de Deleuze e Guattari (1988, *in* Warner, 2009, p. 5) “power has no essence; it is simply operational. It is not an attribute but a relation”.

Hartsock (1983, *in* Warner, 2009, p. 7) refere-se à existência de poderes/privilégios estruturais, ou de marginalizações estruturais, o que significa que, por um lado, há indivíduos que vivem sob a ordem de privilégios não questionados e que, por isso, lhes conferem poder, e que, por outro lado, há aqueles indivíduos sobre quem o poder dos primeiros recai em forma de subordinação ou imposição de inferioridade ou menor valor/importância. Na continuidade deste raciocínio, Harding (1993, *in* Warner, 2009, p. 7) “argued, those at the top of social structural hierarchies are, therefore, limited in what they can understand about themselves and the worlds in which they live because of the ways they organize their actions in the world. They are organized to hide structures of domination”.

Na realidade, a humanidade tem vivido estes jogos de poder e dominação desde sempre. A mudança social e a garantia de justiça implicam que as crenças e as

certezas da ordem social vigente possam ser questionadas e, eventualmente, alteradas. Mas “making ‘minded’ choices involves, as Harding (1993) argues, exploring the unexamined and ‘unconscious’ beliefs that individual meaning-makers hold as members of historically–located social communities” (Warner, 2009, p. 11). Passa também por aqui o trabalho a desenvolver.

O aconselhamento multicultural assenta num requisito fundamental por parte dos profissionais: o estarem alerta para a possibilidade de serem parciais e de terem uma clara percepção dos valores culturais que assumem. Este requisito implica uma tomada de consciência sobre aspectos como atitudes e crenças, conhecimento e competências. Ninguém é absolutamente neutro, sobre nada da vida. Arredondo e colaboradores (1996) afirmam-no e lembram que qualquer profissional de aconselhamento actua a partir de um ponto de vista que foi, inicialmente, formado pelo padrão cultural a que esse indivíduo pertence (ou onde nasceu e cresceu), formado pela família, escola, região, comunidade, localização geográfica no mundo, nível educacional das pessoas com quem contactou, era ou época histórica em que nasceu, etc. Esta moldura, que envolve cada indivíduo, garante-lhe um *script*. É a partir desse formato que a realidade irá ser lida pelo profissional, que tem de estar atento a este facto de modo a poder contornar enviesamentos possíveis. Assim, reconhecer o impacto das crenças pessoais e ser profundamente respeitador do *outro*, diferente de *si*, são duas características imprescindíveis no aconselhamento multicultural.

Como acaba de ser apontado, alguns aspectos pessoais são centrais: todas as pessoas estão sujeitas a legados históricos, sociais e culturais sobre os quais não tiveram (qualquer) poder de decisão ou escolha. Por exemplo, as questões da escravatura, dos movimentos contra a imigração, de processos ou julgamentos políticos. Contudo, ainda que não tendo “culpa” ou sequer participação em quaisquer desses casos levantados por hipótese, mas incontornáveis na sociedade portuguesa, os efeitos destes mantêm-se por gerações (Arredondo *et al.*, 1996). No aconselhamento multicultural, em Portugal, os aspectos da superioridade de raça ou, simplesmente, da antiga ideia de Portugal como Metrópole e cada um dos países africanos como colónias, não podem ser esquecidos: há ainda, na sociedade portuguesa, muitas pessoas que se referem ao “ultramar”, que dizem Lourenço Marques em vez de Maputo, etc.. Estes aspectos, longe de serem secundários ou desprezíveis, são marcantes. Especialmente se acontecem na presença de indivíduos oriundos dos Países Africanos de Língua Portuguesa. Na verdade, na sociedade portuguesa é usual assumir-se a boa vontade e as condições positivas de integração dos indivíduos oriundos das ex-colónias: estes habitam no nosso país e têm situações de residência legalizadas; politicamente assumiu-se mesmo a atribuição de nacionalidade portuguesa

a todos quantos a procuraram e estavam em condições de a assumir; os seus descendentes frequentam as escolas portuguesas; o Estado mantém os acordos estabelecidos com as ex-colónias, etc.. Conclui-se, de forma *tranquila*, que a presença de cidadãos dos países de língua portuguesa em Portugal é bem vinda e é uma realidade. Ora, Bhavnani (1990, *in* Warner, 2009, p. 12) afirma: “It is not enough to be represented, however, because being present and visible does not empower if social stereotypes are validated rather than challenged”, e cremos que tal afirmação não podia ser mais actual. “We are aware of no society in which people, or the groups to which they belong or are ascribed membership, are (or were) considered and treated on an equal basis (Fouad & Brown, 2000 with Brown & Fouad, 2000). In the present society, we generally accept that there is differential access to economic resources, social prestige, and social power, even if we do not accept certain bases on which access is afforded.” (Brown, Yamini–Diouf & Ruiz de Esparza, 2005, p. 227). Desta forma, os autores assumem a urgência de melhorar as condições que garantam uma igualdade de oportunidades, aos lugares de trabalho e às carreiras pessoalmente escolhidas, uma vez que as decisões vocacionais e o desenvolvimento vocacional são imprescindíveis para o bem estar futuro e têm implicações profundas na vida de cada um.

No caso de indivíduos pertencentes a grupos sociais diferentes da hegemonia branca, como as minorias raciais e/ou étnicas, o empenho das instituições na promoção do seu desenvolvimento não tem sido consentâneo com a velocidade a que as mudanças sociais teoricamente deviam acontecer. Os autores lembram que há pouca literatura da especialidade e mesmo “too few studies of the relative effectiveness of interventions for racial or ethnic minority persons on which to offer any conclusions (*e.g.*, Brown & Ryan Krane, 2000; Fretz, 1981; Holland, Magoon & Spokane, 1981; Krumboltz, Becker-Haven & Burnett, 1979; Myers, 1971; Osipow, 1987; Pickering & Vacc, 1984; Whiston, Sexton & Lasoff, 1998). Thus, there is little real knowledge to guide intervention practice with respect to cultural differences (Arbona, 2000; Spokane, Fouad & Swanson, 2003)” (Brown, Yamini–Diouf & Ruiz de Esparza, 2005, p. 228)

Fouad e Bingham (1995) afirmam, já o dissemos, a importância de os indivíduos fazerem escolhas de carreira culturalmente apropriadas/adequadas. Percebemos, na nossa intervenção, que estas escolhas são sempre influenciadas pelas circunstâncias que envolvem os sujeitos e, especialmente nos casos dos timorenses, nem será muito correcto falarmos de “escolhas”: pelo que nos foi dado perceber, a maior parte dos sujeitos veio estudar para a Universidade de Coimbra mais de acordo com as conveniências dos programas de cooperação em que foram envolvidos do que de

acordo ou em respeito pelas suas escolhas informadas que nem tão pouco terão tido oportunidade de elaborar.

De acordo com Sanford, Ferreira e Ferreira (2001): “o desenvolvimento do estudante assenta em duas condições, que funcionam de forma dinâmica, uma, de desafio e outra de apoio, já que não existe crescimento sem desafios, mas a quantidade dos desafios tolerados está dependente do apoio disponível” (p. 152). Continuam explicando, de acordo com Chickering, que o desenvolvimento, no caso dos estudantes do ensino superior, “para além da qualidade dos contextos académicos, depende das características do indivíduo, sujeito à experiência” (*idem, ibidem*).

Tal como Goodman, Schlossberg e Anderson (2006), consideramos que a proposta de Schlossberg (os 4Ss) é essencial num trabalho com “jovens adultos”: assumir as transições e perspectivar as referências i) à *Situação* (o que despoleta a transição, o tempo em que esta se dá, a duração de cada transição e as fontes e mecanismo próprios para o controle da transição); ii) ao *Self* (as questões da identidade, da autonomia, da espiritualidade, das experiências passadas especialmente em situações ou circunstâncias idênticas à transição actual, a auto-eficácia); iii) ao *Suporte* (que fontes ou tipos de suporte pode o indivíduo encontrar e onde); iv) às *eStratégias* (de reformulação ou reenquadramento, negação selectiva, esperança e optimismo). Também é nas autoras que buscamos sustento para o trabalho de suporte para os casos em que os sonhos se quebram ou o *eu-futuro sonhado* se perde. Assentando na coragem existencial, indicam um programa em passos bem definidos que visa apoiar a solução para os desaires percebidos. Em três momentos distintos: começando por perceber os não-acontecimentos; desenvolvendo estratégias pessoais específicas para lidar com os acontecimentos que não tiveram lugar; e criando “lições de literacia para a vida” (Goodman, Schlossberg & Anderson, 2006, p. 74).

O aconselhamento multicultural tem de conseguir dar resposta a qualquer indivíduo, independentemente do seu ambiente cultural de origem. Os profissionais devem estar habituados a, regularmente, parar para reflectir acerca de uma série de diferentes aspectos que os envolvem como pessoas. Devem, pois, estar disponíveis para: a) avaliar as suas experiências pessoais e avaliar as formas de influência que estas podem implicar no exercício da profissão; b) perceber os valores inerentes à sua herança cultural; c) reconhecer o peso das expectativas sociais que a sua cultura de origem tem sobre o papel de homens e mulheres; d) perceber diferentes organizações familiares; e) perceber diferentes organizações no trabalho; f) perceber situações de pobreza e outras formas de dependência social; g) compreender escolhas pouco usuais à luz da cultura portuguesa (*e.g.*, ligadas à parentalidade adolescente ou tardia, ou à maternidade ou paternidade sem o outro membro do par, ou ao abandono de responsabilidades familiares).

Na linha do que acabámos de ponderar, também a abordagem de Brown, Yamini–Diouf e Ruiz de Esparza é importante. Propõem, os autores: “[G]iven that the racial and cultural characteristics of the counselor and client are expected to be interactional, influencing counseling content, process, and outcomes, it is critically important to” (2005, p. 238) averiguar se as características raciais ou étnicas afectam o conteúdo e o processo de aconselhamento, especialmente a “aliança de trabalho” (Heppner & Heppner, 2003), mas também outras variáveis como as expectativas e percepções do indivíduo acerca de todo o processo de aconselhamento (Swanson, 1995), e ainda se as características de raça, étnicas, psicológicas e culturais de indivíduos e profissionais afectam o conteúdo e o processo das intervenções de aconselhamento (Helms, 1984; Helms & Cook, 1999; Helms & Piper, 1994).

Reportando-se a Fouad e Zao (2000), Subich (2005, p. 398) lembra que já se tinha apontado para a necessidade de “more ‘culturally relevant assessment’ and speculated that in the 21st century multiple intragroup differences (in addition to intergroup differences) will need to be understood... They also noted the growing importance of assessment of vocationally relevant attitudes and values”. Em suma, o trabalho culturalmente atento e integrador obriga a uma redefinição de formas de estar e fazer ou, como afirma Warner (2009, p. 251), “[A] personal-political problem requires an ethical framework that can address the specific, as well as consider larger, connecting issues. It must be able to guide and inspire, as well as allow critique and reflection.”

Como tem vindo a ser referido, os profissionais devem estar disponíveis para tomar em consideração, sempre, aspectos intrínsecos aos indivíduos provenientes de culturas distintas da sua. No nosso trabalho, percebemos algumas questões críticas tais como: a idade, a cultura ou etnicidade, o género, o bem estar físico e mental, a raça, a orientação sexual, a língua, a classe social de origem, o nível escolar, o local de proveniência (de nascimento ou de vida até à data do contacto), as actividades de lazer e as práticas de desporto ou de filiação política e/ou religiosa, as crenças, o trabalho, experiências de imigração ou de desemprego, o estado civil, as expectativas que reconhecem recaírem sobre si e as expectativas que pessoalmente mantêm, as circunstâncias sociais, económicas, políticas, históricas do momento em que o indivíduo recorre ao aconselhamento e do curso de vida que já conta.

Tal como define o paradigma humanista, o profissional encara o indivíduo com quem trabalha como uma pessoa, um ser na sua integridade. O entrosamento do profissional com a população deve ser activa, sensível, empática e imersa no mundo de cada indivíduo (Bohart & Greenberg, 1997, *in* McLeod, 2003, p. 149). Na intervenção que perconizamos, os profissionais têm de estar disponíveis para actu-

alizer e treinar competências multiculturais e de diálogo inter-cultural. Essas competências podem ser despertadas, primeiro, a partir de leituras e de trabalho pessoal de formação acerca das características das populações com quem, em princípio, irão trabalhar e, mais tarde, por formação específica acerca das idiossincrasias que as diversas culturas comportam. Se possível, os profissionais deveriam visitar e trabalhar algum tempo nos países de origem da população para quem estão ao serviço.

A primeira fase de preparação, eminentemente teórica, terá como objectivo maior dar a conhecer as especificidades das *novas* culturas e procurar avaliar, até que ponto, o profissional está motivado para a integração dos novos dados culturais naquilo que é o seu perfil pessoal/profissional. No final dessa preparação, pode o profissional decidir abandonar o projecto de preparação para a intervenção por nós desenhada tendo, de todo modo, ganho saber acerca de temáticas com as quais não se encontraria em situação de trabalho regular (num consultório, numa empresa, numa escola onde a mistura de proveniências ainda não seja flagrante, por exemplo). Por outro lado, esta fase inicial, de cariz teórico, pode funcionar como um despertar de curiosidade para realidades diversas e encorajar o prosseguimento do trabalho no sentido da preparação para a intervenção multicultural. Nesse caso, a estes profissionais deve ser disponibilizada formação propositadamente definida para dar resposta às necessidades de saber e de saber-fazer face a características culturais alargadas: por exemplo, no domínio da língua (da psicolinguística e da sociolinguística); das artes e das diversas expressões artísticas e culturais dos países visados; da religião (ou religiões); das normas sociais e leis específicas dos países envolvidos; da geografia e do clima; da História e da interdependência histórica de cada país e Portugal. Em termos objectivos, importa que cada processo de aconselhamento se desenvolva centrando as respostas nas questões dos sujeitos, para elas buscando soluções; que em cada momento seja possível objectivar o tempo presente em que a experiência do indivíduo ocorre; tomar o passado como suporte para a definição de metas futuras; usar o futuro como lugar e espaço onde as possibilidades aguardam. No seguimento do que acabámos de dizer, pensamos que será incontornável trabalhar aspectos como os que se seguem:

1) As questões da língua, para tantos um aspecto que não comportaria qualquer problema, revela-se um verdadeiro obstáculo: regularmente por aspectos ligados a particularidades das línguas, segundos sentidos, figuras, ou *frases feitas*. Aspectos psicolinguísticos que merecem um estudo aprofundado. Ao mesmo tempo que os adágios populares deixam perceber a marca lusófona, muitos são claramente distintos da sabedoria popular portuguesa tal como muito distinta é a forma de comunicação da maioria destes estudantes quando ainda nos seus países de origem, onde

falam a língua nativa. Por ser esta a realidade, a formação na língua portuguesa é imprescindível mas mais que esta formação, a preparação para a comunicação “em português”, não só os aspectos da língua mas as questões mais vastas, como se disse, psicolinguísticas. Desde a chegada, os estudantes da cooperação têm de ser encaminhados para cursos de formação sobre esta temática.

2) Tal como o aspecto da língua, como percebemos, o nível escolar anterior não é o mais adequado aos níveis de exigência universitária daí que o apoio escolar específico devia tornar-se uma realidade. Para dar resposta a este aspecto, cremos que seria importante a criação de uma rede alargada de docentes da Universidade de Coimbra que, em estreitas parcerias entre as diferentes unidades orgânicas pudessem dedicar um tempo dos seus horários ao trabalho de actualização destes estudantes (um trabalho próximo da filosofia dos cursos de português para estrangeiros que a Faculdade de Letras há muito ministra, ou as aulas de recuperação de matemática e física que a Faculdade de Ciências e Tecnologia também instituiu. Mas não só, no caso da cooperação devia associar-se outro tipo de actividades, de índole cultural, de promoção da participação social).

3) Os aspectos da saúde e da vida na cidade, são também merecedores de um ponto de referência no projecto de intervenção a cumprir. Na verdade, são aspectos relativos ao apoio em questões funcionais: onde são e como funcionam os serviços de acção médica, de acção social, como funcionam os serviços públicos da cidade (*e.g.* transportes, lojas de bens essenciais, farmácias, centros de saúde, ou outros), que organismos promovem a participação cultural, que organismos desenvolvem actividades de interesse onde a partilha de experiências destes estudantes pudesse ser percebida como uma mais valia.

4) Cumprida que fosse qualquer das entradas anteriores, a promoção de situações que permitam o alargamento da rede destes estudantes estaria, por si só, desde logo cumprida mas este é um aspecto que nos merece referência: a vinda para a Universidade de Coimbra devia ser também um tempo de possibilidades sociais. Conhecer outras pessoas, releccionar-se com outras realidades, conviver com outras formas de ver e estar no mundo tem de ser percebido como formador e sustentador do desenvolvimento individual. Em aconselhamento, a intervenção multicultural desejada é espaço óptimo para a definição de estratégias e promoção de competências pessoais que visem estas possibilidades. Pelo reforço da auto-estima e da curiosidade pessoal, pelo apoio à organização da vida no sentido de melhor coordenar obrigações e tempos livres, pelo despertar para novas possibilidades.

5) Mais para além do que pode fazer-se dentro do espaço universitário, importa refinar os acordos inter Estados. Por exemplo, rever a importância que cada

país oficial e pragmaticamente (ainda) atribui ao encaminhamento dos seus cidadãos para a Universidade de Coimbra, pela revisão do valor de bolsas e subsídios, pela reorganização (a existirem) dos serviços de orientação escolar e profissional a que estes estudantes podem recorrer antes da candidatura à Universidade.

6) Este ponto assume-se antevendo a inexistência ou a menor eficácia dos serviços de orientação vocacional nos países de origem destes estudantes: também o nosso projecto passa por aí, pela filtragem das reais escolhas dos estudantes chegados e, em caso disso, pela ponderação da sua mudança de curso, aspecto que deve estar previsto nos acordos que sustentam a mobilidade destes indivíduos.

A última fase preparatória, opcional, de visita e estadia em cada um dos países de origem da população com quem se pretende trabalhar, permitiria o confronto ou choque com a realidade do outro: além de garantir a imersão do profissional no ambiente de proveniência cultural dos indivíduos, contribuiria para a divulgação dos trabalhos de Aconselhamento que, como sabemos, são embrionários, ou inexistentes, na maioria dos países de língua oficial portuguesa. De todo modo, esta fase não seria nunca um aspecto imprescindível ao conhecimento dos indivíduos pois, evidentemente, nunca seria um envolvimento completo na realidade de que eles partiram: nem nas vivências, nem nas formas de ver e estar, nem no tempo. Tratar-se-ia, sempre, de uma experiência enriquecedora, pessoalmente marcante e, cremos que por isso, relevante para a qualidade do trabalho subsequente mas, também o assumimos, de muito difícil e morosa realização. Contudo, cremos que este seria também um aspecto a debater com os serviços que estes assuntos envolvem: a nível nacional, com o Ministério dos Negócios Estrangeiros, o Ministério da Ciência e do Ensino Superior, a Universidade de Coimbra; a nível internacional, com os congéneres dos organismos atrás referidos. Aliás, cremos ser urgente a revisão dos Acordos de Cooperação estabelecidos entre todos os países abrangidos pela nossa investigação. Nessa convicção, partimos do princípio que um serviço de qualidade e de rigor não poderá mais ser feito com os estudantes oriundos dos parceiros CPLP sem que esses princípios reguladores da vinda dos estudantes se redesenhem.

Em termos objectivos, a Universidade e a Cidade, começando por ser “não lugares” são, em termos afectivos, “O” lugar onde cada estudante da cooperação sonhara encontrar-se.

Conclusão

Conclusão

Knowledge is more verb than noun: it is a practice that does things¹
(Grosz, 1995, in Warner, 2009b, p. 5)

O trabalho teve de contar com um tempo para se iniciar e poder dar-se por terminado. Mas a tarefa não está concluída. A abordagem a estes indivíduos, a intervenção, a busca de informação para a criação de saber sobre “a pessoa”, a necessidade permanente de nos questionarmos acerca das conclusões a que íamos chegando e os princípios da teoria crítica, quando tocados pela primeira vez, como foram neste projecto de investigação, nunca mais se abandonam e obrigam-nos à manutenção da atitude investigativa.

Knowledge is more verb than noun. Sem dúvida. Não podíamos imaginar o tanto que não sabíamos acerca da população que estudámos e, dado que todos os estudos se limitam às suas possibilidades, aos seus desenhos e às suas conclusões, este trabalho de conhecimento acerca dos estudantes da cooperação terá, certamente, muito mais a revelar. Contudo, o que sabemos garante já a possibilidade de afirmarmos a necessidade de revisão dos Acordos estabelecidos entre os diferentes Países e Portugal. Desde o não cumprimento de aspectos cultural, social, histórica e cientificamente relevantes, como a realização de cursos acerca das especificidades de cada um dos outros sete países de língua oficial portuguesa (que deviam também contar com a participação activa de estudantes portugueses) à chegada tardia, todos os anos, dos estudantes seleccionados para estudar nas Universidades portuguesas, os acordos não parecem reflectir, já, nenhum dos parceiros. Haverá, provavelmente, estudos de viabilidade económica acerca da presença destes estudantes nas Universidades portuguesas mas não parece que tenha havido, ao longo do tempo,

¹ Se, nesta afirmação, traduzirmos a palavra *knowledge* pelo vocábulo português *saber*, que tanto é verbo como substantivo, a ideia é extraordinária: *saber* é mais verbo que nome, é um convite à prática, é um fazer coisas.

trabalho de investigação acerca dos níveis de concretização dos objectivos estabelecidos nos acordos políticos para esta mobilidade estudantil.

Os Sistemas Educativos são entidades vivas, mudam ao longo do tempo. As exigências do estudo universitário, neste tempo pós-acordo de Bolonha, não são compatíveis com muitas das situações de vida dos estudantes participantes no nosso estudo: a maioria dos que têm bolsa não conseguem sobreviver apenas com esse valor pecuniário e têm de procurar trabalho remunerado em condições complicadas e legalmente estranhas. Trabalhando, têm ainda menos tempo disponível para fruir a vida e poder experimentar actividades de crescimento e desenvolvimento pessoal, pelo contacto com outros membros da academia. Trabalhando, têm cada vez menos tempo e energia para dedicar ao estudo, tantas vezes pouco preparado e tantas vezes assente em conhecimentos científicos anteriores algo deficitários. Mas, não trabalhando, a bolsa não garante o sustento. Além disso, a bolsa tem um tempo útil de vida que se baseia no sucesso escolar do bolseiro. As situações de tensão em que estes estudantes vivem são claras: têm de trabalhar para poder estudar mas, trabalhando, deixam de ter tempo para o estudo. Os dilemas são vários. Os acordos não prevêem estas realidades.

Não caberá, evidentemente, à Universidade de Coimbra, garantir as condições de vida destes estudantes de modo a que o seu percurso académico seja assegurado. Cabe, no entanto, à Universidade de Coimbra, garantir condições de equidade a todos os seus estudantes. Portanto, para os estudantes da cooperação, o que pensamos que é obrigação da Universidade, é assumir que, na generalidade os indivíduos não chegam aos cursos com a preparação académica suficiente para, em tempo útil, alcançarem os níveis de exigência exigidos pela academia. A Faculdade de Ciências e Tecnologia, tendo-se apercebido disto, criou turmas de recuperação de matemática e física. A Reitoria, há dois anos, procurou saber dos conhecimentos de todos os estudantes do primeiro ano, em disciplinas fulcrais como o português, o inglês e a matemática. Este estudo da Reitoria terá abrangido os estudantes da cooperação. Mas os efeitos destes estudos, ou tardam a fazer sentir-se ou não chegam ao público interessado e mais directamente envolvido. A Universidade tem de se rever. E rever os seus serviços e as condições que oferece aos seus estudantes. Se é escolha da Universidade de Coimbra a aposta nos países de Língua Portuguesa, então cremos que o acompanhamento destes casos é uma urgência.

O nosso trabalho propõe-se como ponto de partida para tal serviço. Conhecemos, pelo menos já reconhecemos, indicadores de bem ou mal estar, de competências e dificuldades, de forças e fragilidades desta população. Importa agora estabelecer um plano de apoio e de reforço destes estudantes à sua chegada. Assumir que, pelo menos por um semestre, a sua estadia deve dedicar-se à adaptação: à cidade, ao

clima, às pessoas, aos ritmos de vida e de trabalho, à língua e às modalidades de comunicação, à escola: à tarefa principal que deve ser a sua, o estudo. Não defendemos que deva organizar-se um “ano zero”, de estudo de mais matérias entre o secundário e o universitário, nem sequer de um ano zero pré-universitário. Sabemos que, à chegada, estes estudantes são estudantes universitários, é esse o nível a que acederam. É esse o nível em que devem ser tomados. O tempo que se pede, à Universidade, aos Estados, aos próprios estudantes, é um tempo de moratória, dedicado à sustentação de uma transição profunda. Do abandono de todas as regularidades passadas à experiência de um quotidiano vivido numa Escola como a Universidade de Coimbra, as estruturas da personalidade são postas em causa. Os estudantes que agora chegam, cada vez mais novos, são também, por isso, mais vulneráveis ao choque que a mudança de vida (que escolheram) os vai fazer assumir. É nossa convicção a mais valia que pode representar um serviço dedicado a estes estudantes: num semestre, agir concertadamente num serviço de aconselhamento que conheça e lide de perto com as diversas Faculdades, que abranja todos estes estudantes e que promova actividades de sustento à adaptação e ao “empoderamento” de todos, nos diversos níveis envolvidos na vida académica: pessoal (auto-estima e conhecimento de si, pelo reconhecimento de potencialidades e fragilidades pessoais); académico (avaliação e reforço de saberes anteriores e fundamentais para o curso que cada um frequenta); cultural (troca de saberes e partilha de especificidades) e social (estratégias de vida para lidar com os assuntos do dia-a-dia, aspectos legais, de saúde, de contacto com os outros).

Um serviço de aconselhamento multicultural pode ser a solução para os problemas de insucesso destes estudantes. Pode ser uma solução para o arrastar de situações de cursos que parecem nunca mais chegar ao fim. Pode ser um ponto de viragem pela avaliação prévia da motivação para o curso em que cada um faz a sua matrícula e de projectos de futuro que cada um define como seus. Pode ser um marco no ajustamento entre o projecto de vida sonhado e as condições práticas para o tornar vivenciável. Pode ser um garante de estratégias de evitamento do *eu-temido* que todos estes estudantes também encerram em si.

Depois do estudo levado a cabo, podemos afirmar, com segurança, quatro aspectos fundamentais e pouco tomados em consideração acerca dos estudantes da cooperação:

(1) o primeiro, a sua resiliência: trata-se de indivíduos que sabem, assim que chegam a Coimbra, que é aí que devem permanecer, longe de todas as suas anteriores regularidades, das suas anteriores vivências, e ser fiéis a si mesmos, às suas escolhas. Mais objectivamente, são indivíduos que suportam uma mudança brusca e violenta de clima, de hábitos de alimentação, de tipo de habitação, de hábitos de

convívio social e que resistem. Suportam dúvidas, medos, inseguranças, e resistem, permanecem;

(2) segundo, a capacidade de adiar a gratificação (de acordo com Block (2002), esta capacidade pode entender-se como indicadora de elevados níveis de força de vontade): depois de confrontados com a magnitude de mudança que a chegada à cidade e à Universidade implica, depois de iniciadas as actividades escolares e a publicação dos primeiros resultados de avaliação, a grande maioria apercebe-se, finalmente, das reais condições em que se encontra e escolhe ficar. Quase sempre envoltos em dúvidas e sem saber a quem recorrer nem como reorganizar métodos de estudo, ou a vida em geral, mantêm a forte expectativa de sucesso quanto à realização dos seus cursos e esperam o prémio final, a formatura;

(3) terceiro, a resistência à frustração: no seguimento do aspecto anterior, a maior parte dos estudantes não recupera rapidamente o nível académico desejado e provavelmente manterá um nível inferior ao que desejaria e esperava conseguir alcançar antes de se ter confrontado com a realidade da experiência universitária. Mas esta confrontação não os desmobiliza. Resistem, na verdade, alguns deles com certa dose de inconsciência e alguns também com verdadeira incapacidade de aceitação das implicações futuras desses resultados não esperados; mas mesmo esses, suportam a frustração e prosseguem;

(4) quarto, o profundo orgulho por continuar a estudar e, mais especificamente, por ser estudante da Universidade de Coimbra: este aspecto será, provavelmente, o maior “desaproveitamento institucional” no que respeita às relações entre a Universidade e estes estudantes. Os alunos oriundos dos países de língua portuguesa, dos diferentes cursos na Universidade de Coimbra, sentem um tal orgulho pelo facto de serem estudantes desta academia que o modo como se referem à Universidade é de tal forma majestoso que são a melhor versão de publicidade espontânea que pode encontrar-se. A apostar na oferta de formação académica de elevada qualidade aos jovens e profissionais dos diversos países de língua portuguesa, a Universidade de Coimbra devia ter nestes indivíduos interlocutores preferenciais e saber, através deles, como melhor chegar à população de onde são naturais.

Na verdade, referimo-nos aos estudantes da cooperação como um grupo dentro do enorme grupo de estudantes da academia de Coimbra. Efectivamente, esta divisão é, por norma, associada à ideia de africanidade, de raça. Como já antes julgamos ter deixado claro, mas como pensamos não ser excessivo reafirmá-lo, a raça é por nós vista como um conceito sem interesse: importa-nos o indivíduo enquanto ser cultural e, por isso, distinto de todos os outros provenientes de culturas distintas da sua. Não pela cor da pele ou por características fisionómicas associadas à ideia de raça. Não fundamentando a prática nos princípios defendidos pelas teorias que ad-

vogam os processos “*color-blind*” mas porque, efectivamente, não é pela pele ou pelo aspecto físico (e preconceitos associados a estas características) que abordamos o indivíduo. Tomamos cada sujeito na sua absoluta idiosincrasia. A cor importa na medida em que faz parte da imagem pessoal que cada um tem construído sobre si mesmo, e como elemento que cada um sabe que constará da imagem que os outros fazem de si. Tal como a altura, a massa corporal ou a cor dos olhos e tipo de cabelo. Por outro lado, a raça tem também de fazer parte das considerações do profissional: nos casos em que são os próprios indivíduos² a exigir a referência a esse “aspecto”, o psicólogo tem de ter disponibilidade para enquadrar e trabalhar com esse sujeito que assume a “raça” como característica incontornável de quem é.

Trabalhar com cada indivíduo é trabalhar precisamente com as especificidades que lhe conferem identidade o que, de acordo com a perspectiva existencialista, nos leva a lembrar, sempre, que é ao indivíduo que cabe a responsabilidade pelas suas escolhas e pelas consequências das suas opções.

Sendo tarefa incontornável da existência humana a busca do sentido para si mesmo e para a própria vida, as experiências de ansiedade e angústia devem assumir-se como inerentes aos processos vitais: como momentos de crescimento e fortalecimento pessoal.

Como refere Rolo May (1983), citando Nietzsche, os tempos que vivemos são de grande incerteza e a felicidade tem de ser alcançada entre hoje e amanhã. Das vivências da tranquilidade e despreocupação da adolescência e do país de origem, à vida a outro ritmo da Universidade e às responsabilidades da adultez emergente, a personalidade cruza um tempo de transições duras que precisam de suporte para permitir a emergência de indivíduos bem integrados e sãos. De todo modo, também cremos que, como Perls (1951, 1973) assumia, os indivíduos conseguem lidar com as suas circunstâncias de vida e os seus problemas. Mas a experiência de deslocação e a vida radicalmente diferente que o novo país e a nova etapa escolar implicam, justificam o apoio de serviços especializados. Significa então que precisamos de uma *practice that does things*.

Aportados que estamos em *Ítaca*, é bem verdade que esta nossa chegada foi rica em sobressaltos e que este solo almejado se mostra fértil. Se as vozes, que nos guiaram, nos afirmavam o final dos processos investigativos como pontos certos para o real começo, a nossa experiência é disso prova: agora sim, podemos dar início ao trabalho.

² Por exemplo, nas situações em que os indivíduos são membros dos grupos de “orgulho de raça” ou dos movimentos “black power”.

Bibliografia

Bibliografia

A

- Abelson, R. (1979) Differences between belief systems and knowledge systems. *Cognitive Science* (3), 355-366.
- Ackerly, B. (2009). Feminist theory, global gender justice, and the evaluation of Grant-Marking. *Philosophical Topics*, 37(2), 1–25.
- Adorno, T. W., Frenkel-Brunswik, E., Levinson, D. J., & Sanford, R. N. (1950). *The authoritarian personality*. New York: Harper.
- Alarcão, M. (2000). *(des)Equilíbrios familiares: Uma visão sistémica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Alarcão, M. (1998). A leitura do sistema como estratégia de avaliação e de intervenção face ao sistema escolar. In *Vários, Ensaios em homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*. (pp.113-119). Coimbra. NAIE – FPCEUC.
- Alarcão, M., & Sousa, L. (2007). Rede social pessoal: Do conceito à avaliação. *Psychologica*, 44, 353-376.
- Alexander, J. C., & Seidman, S. (Eds.) (1990). *Culture and society: Contemporary debates*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Almeida, G. (1994). *A ilha fantástica*. Lisboa:Editorial Caminho.
- Almeida, L. S.; Soares, A. P. C.; Ferreira, J. A. G. (2000). Transição e adaptação à Universidade – apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*, XIV (2), 189-208.
- Almeida, L., & Ferreira, J. (1999). Adaptação e rendimento académico no ensino superior: Fundamentação e validação de uma escala de avaliação de vivências académicas. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 1(4), 157-170.
- Allport, G. (1968). *The person in psychology – Selected essays by Gordon W. Allport*. Boston: Beacon Press.
- Amal, T. (2006). *Sete mulheres de Timor – Feto Timor Nain Hitu*. Santa Maria da Feira: AJPaz.
- Anderson, B. (2000). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- André, J. M. (2005). *Diálogo intercultural, utopia e mestiçagens em tempos de globalização*. Coimbra: Ariadne.

- Appadurai, A. (1996). *Dimensões culturais da globalização* (Trad. port. Telma Costa). Lisboa:Editorial Teorema.
- Arnett, J. J. (2004). *Emerging adulthood – The winding road from the late teens through the twenties*. New York: Oxford University Press.
- Arnett, J. J. (Ed.) (2007). *International encyclopedia of adolescence*. New York: Routledge.
- Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S. P., Jones, J., Locke, D. C., Sanchez, J., & Stadler, H. (1996). Operationalization of the multicultural competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24 (1), 42–78.
- Ashworth, P. D., & Chung, M. C. (Ed) (2006). *Phenomenology and psychological science – Historical and philosophical perspectives*. NY: Springer.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Augé, M. (2006). *Não – Lugares: Introdução a uma antropologia da sobremodernidade*. (Trad. port. Miguel Serras Pereira). Lisboa: 90°.
- Auger, R. W., Blackhurst, A. E., & Wahl, K. H. (2005). The development of elementary-aged children's career aspirations and expectation. *Professional School Counseling*, 8 (4), 322-329.
- Augusto, A. P. (2007). *Na rota da identidade e da alteridade nas obras O Útero da casa e A Dolorosa raiz do micondó de Conceição Lima e na Assomada nocturna (poema de N'Zé di Sant'y Águ) de José Luís Hopffer C. Almada*. Lisboa: Universidade Aberta.

B

- Barnes, S. L. (2006). *Subverting the power of prejudice – Resources for individual and social change*. Downers Grove: IVP Academic.
- Barry, D., Elliott, R., & Evans, E. M. (2000). Foreigners in a strange land: Ethnic identity, self-construal, socialization practices, and self-esteem in male Arab immigrants. *Journal of Immigrant Health*, 2, 133-144.
- Bastos, S., & Bastos, J. (Coord.) (2005). *Filhos diferentes de deuses diferentes*. Lisboa: ACIME.
- Bayne, R., Horton, I., & Bimrose, J. (Eds.) (1996). *New Directions in Counselling*. London: Routledge.
- Bedimo, A. L., Bessinger, R., & Kissinger, P. (1998). Reproductive choices among HIV-positive women. *Elsevier Science*, 46 (2), 171-179.
- Benedict, R. (1934). *Patterns of culture*. Boston: Houghton Mifflin
- Bergstrom, A., & Sherr, L. (1999). Women's HIV needs within a broader spectrum of reproductive health. *Psychology, Health & Medicine*, 4 (2), 143-155.
- Bimrose, J. (1996). Multiculturalism. In R. Bayne, I. Horton, & J. Bimrose (Eds.), *New Directions in Counselling* (pp. 237–246). London: Routledge.
- Blackhurst, A. E., Auger, R. W., & Wahl, K. H. (2003). Children's perceptions of vocational preparation requirements. *Professional School Counseling*, 7 (2), 58-67.

- Blatt, S., Quinlan, D., Zuroff, D., & Piçkonis, P. (1996). Interpersonal factors in brief treatment of depression: Further analyses of the National Institute of Mental Health Treatment of Depression Collaborative Research Program. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 64*, 162–171.
- Block, J. (2002). *Personality as an affect-processing system: Toward an integrative theory*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Bolton, G. (2005). *Reflective practice: Writing & Professional development*. (2Ed). London: Sage.
- Bondoso, A. (2005). *Escravos do paraíso – Vivências de S. Tomé e Príncipe*. Coimbra: Minerva Coimbra.
- Booker, K. C. (2007). Perceptions of classroom belongingness among african american college students. *College Student Journal, 41* (1), 178–186.
- Botella, L. (2001). Diálogos, relações e mudança: Uma aproximação discursiva à psicoterapia construtivista. In M. M. Gonçalves, & O. F. Gonçalves (Eds.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança* (pp. 91–123). Coimbra: Quarteto.
- Bourdieu, P. (1989). *O poder simbólico*. Lisboa: Difel.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bourdieu, P. , & Passeron, J. C. (1977, 1990). *Reproduction in education, society, and culture*. (2Ed). Thousand Oakes, CA: Sage.
- Branco, S. (2006). *Cicatrizes de mulher*. Lisboa: Público.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives*. Washington: APA.
- Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development. Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Ed), *Persons in context: developmental processes* (pp. 25–49). New York: Cambridge University Press.
- Brower, A. M., & Nurius, P. S. (1993). *Social cognition and individual change – Current theory and counseling guidelines*. London: Sage.
- Brown, M. T., Yamini-Diouf, Y., & Ruiz de Esparza, C. (2005). Career interventions for racial or ethnic minority persons: A research agenda. In W. B. Walsh, & M. L. Savickas. *Handbook of vocational psychology* (pp. 227–242, 3Ed). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bruner, J. S. (1981). Thought, language and interaction in infancy. In J. P. Forgas (Ed). *Social cognition: Perspectives on everyday understanding* (pp. 27–52). London: Academic Press.
- Bruner, J. S. (2002). *Actos de significado. Para uma Psicologia Cultural* (Trad. Port. Vanda Prazeres). Lisboa: Edições 70.

- Buber, M., & Kaufmann, W. (1996). *I and Thou*. NY: Touchstone.
- Bybee, A., & Wells, Y. (2006). Body themes in descriptions of possible selves: Diverse perspectives across the life span. *Journal of Adult Development*, 13 (2), 95–101.

C

- Cabecinhas, R., & Amâncio, L. (2004). *Estereótipos sociais e assimetria simbólica: três estudos com jovens angolanos e portugueses*. Braga: Universidade do Minho–CECS.
- Cabecinhas, R., & Cunha, L. (2003). Colonialismo, identidade nacional e representações do “negro”. *Estudos do Século XX*, 3, 157–184.
- Calhoun, C. (1994/1998). *Social theory and the politics of identity*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Camus, A. (1942/2004). *O mito de Sísifo*. S. Paulo: Record.
- Carlson, L., & Carlson, R. (1984). Affect and psychological magnification: Derivations from Tomkins’ script theory. *Journal of Personality*, 52 (1), 36–45.
- Carter, D. J. (2008) Achievement as resistance: The development of a critical race achievement ideology among black achievers. *Harvard Educational Review*, 78 (3), 466–497.
- Castells, M. (1996). *The Rise of network society*. Oxford: Blackwell.
- Castells, M. (2001). The information age: Economy, society and culture. *The Power of Identity (vol II)*. Malden, MA: Blackwel Pub.
- Cavafy, C. (2003). *90 e mais quatro poemas*. (3ªEd). (Trad Jorge de Sena). Porto: Asa.
- Charmaz, K. (2000). Grounded theory: Objectivist and constructivist methods. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 509–536). London: Sage.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass Pub.
- Chickering, A. W. & Schlossberg, N. K. (1995). *How to get the most of college*. Boston: Allyn & Bacon
- Churchill, S. D. (2000). “Seeing through” self-deception in narrative reports: Finding psychological truth in problematic data. *Journal of Phenomenological Psychology*, 31, 44-62.
- Clifford, J. (1994) Diásporas. *Cultural Anthropology*, 9 (3), 302-338.
- Closson, R. B., & Henry, W. J. (2008) The social adjustment of undergraduate white students in the minority on an historically black college campus. *Journal of College Student Development*, 49 (6), 517–534.
- Corey, G. (1981). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. (2Ed). Monterey: Brooks/ Cole Publishing Company.
- Corey, G.; Corey, M. S.; Callanan, P. J. & Russell, J. M. (1983). *Técnicas de grupo*. (Trad. Port. Vera Ribeiro). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Crawford, M., & Unger, R. (2004). *Women and gender: A feminist psychology*. (4Ed). NY: McGraw-Hill.
- Crenshaw, K., Gotanda, N., Peller, G., & Thomas, K. (Eds). (1996). *Critical race theory*

– *The key writings that formed the movement*. NY: The New Press.

Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks.: Sage.

Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir: A psicologia da experiência ótima – medidas para melhorar a qualidade de vida*. (Trad Marta Amado). Lisboa: Relógio d'Água.

Cunha, L., & Cabecinhas, R. (2006). A estética e o sentido: modos de representar o negro na banda desenhada portuguesa contemporânea. In Silva, M. C. (Org.), *Nação e Estado: entre o global e o local*. Porto: Edições Afrontamento.

D

Delgado, R. & Stefancic, J. (2001) *Critical race theory: an introduction*. New York: NY University Press.

Delgado Bernal, D. (1998) Using a Chicana feminist epistemology in Educational research. *Harvard Educational Review*, 68 (4), 555–582.

Delgado Bernal, D. (2002) Critical race theory, LatCrit theory and critical raced-gendered epistemologies: Recognizing Students of Color as holders and creators of knowledge, *Qualitative Inquiry*, 8 (1), 105–126.

Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Paris: Seuil.

Derrida, J. (1999). *Adieu to Emmanuel Levinas*. (Trad. Michael Nass & Pascalle-Anne Brault). Stanford: Stanford University Press.

Deschamps, J. C., Vala, J., Marinho, C., CostaLopes, R., & Cabecinhas, R. (2005). Intergroup relations, racism and attribution of natural and cultural traits. *Psicologia Política*, 30, 27–39.

Devereux, G. (1980). *De L'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.

Dickerson, V. C. (2007). Remembering the future: Situating oneself in a constantly evolving field. *Journal of Systemic Therapies*, 26(1), 23-37.

Dryden, W. (1996). Teaching the principles of unconditional self-acceptance in a structured group setting. In R. Bayne, I. Horton, & J. Bimrose. (Eds.). *New Directions in Counselling* (pp. 201–219). London: Routledge.

Dunkel, C., & Kerpelman, J. (Eds.). *Possible selves: Theory, research and application*. NY: Nova Science Pub.

Duran, E., Firehammer, J., & Gonzalez, J. (2008). Liberation psychology as the path toward healing cultural soul wounds. *Journal of Counseling & Development*, 86, 288–295.

Durrheim, K., Hook, D., & Riggs, D. (2009). Race and racism. In D. Fox, I. Prilleltensky, & S. Austin (Eds.). *Critical Psychology: An Introduction* (pp. 197–214, 2Ed) London: Sage.

E

Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: motivation and spirituality in personality*. NY: The Guilford Press.

- Emmons, R. A. (1991). Personal strivings, daily life events, and psychological and physical well-being. *Journal of Personality*, 59, 453–473.
- Ender, S. C. & Newton, F. B. (2000). *Students helping students – A guide for peer educators on college campuses*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Eriksen, T. H. (1993). *Ethnicity & nationalism: Anthropological perspectives*. London: Pluto Press.
- Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. NY: Norton.
- Erikson, E. (2002) *Desenvolvimento psicossocial*. (Trad. Port Ramiro Veríssimo). Porto: RV-Prod.
- Estanque, E. (2005). Trabalho, desigualdades sociais e sindicalismo. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 71.

F

- Fassinger, R. E. (2005). Theoretical issues in the study of women's career development: Building bridges in a Brave New World. In W. B. Walsh, & M. L. Savickas. *Handbook of vocational psychology* (pp. 85–124, 3Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ferraz, M. F., & Pereira, A. S. (2002). A dinâmica da personalidade e o homesickness (saudades de casa) dos jovens estudantes universitários. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3 (2), 149–164.
- Ferreira, J. A. & Hood, A. B. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J. A., Medeiros, M. T. e Pinheiro, M R. (1997). A teoria de Chickering e o desenvolvimento do estudante do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 31 (1 e 2), 139-164.
- Ferreira, J., & Santos, E. (1998). Factores e contextos vocacionais: novas orientações para um novo milénio, *Psychologica*, 20, 85-91.
- Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2001). Desenvolvimento psicológico e social do jovem adulto e implicações pedagógicas no âmbito do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35 (3), 119–159.
- Ferreira, J. A., Almeida, L. S. e Soares, A. P. (2001). Adaptação académica em estudantes do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *PsicoUSF*, 6, 1, 1-10.
- Ferreira, J. A., Nogueira, S.M., Almeida, A. V. & Gomes, M. J. (2003). Género, desenvolvimento e orientação moral. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 37(2). 35-55.
- Ferreira, J. A., & Jorge, A. (2008). Para a compreensão da adultez emergente em português. *Psychologica*, 48, 159–173.
- Festinger, L. (1975). *Teoria da dissonância cognitiva*. (Trad. Eduardo Almeida). Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Fouad, N. A., & Bingham, R. P. (1995). Career counseling with racial ethnic minorities. In W. B. Walsh & S. M. Osipow (Eds). *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice*. (pp. 331–366, 2Ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Ford, D. H., & Lerner, R. M. (1992). *Developmental systems theory: An integrative approach*. Newbury Park, CA: Sage.
- Foucault, M. (1975). *Nietzsche, Freud e Marx: "Theatrum Philosophicum"*. Porto: Ed RES.
- Fought, C. (2006). *Language and ethnicity: Key topics in sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press.
- Fox, D., Prilleltensky, I., & Austin, S. (2009). Critical psychology for social justice: Concerns and dilemmas. In D. Fox, Prilleltensky, I., & S. Austin (Eds.). *Critical Psychology: An Introduction*. (pp. 3–19, 2Ed) London: Sage.
- Frankl, V. E. (1967/1985). *Psychotherapy and existentialism: Selected papers on logotherapy*. NY: Simon and Schuster.
- Fredrickson, B. L., Tugade, M. M., Waugh, C. E., & Larkin, G. (2003). What are good positive emotions in crises? A prospective study of resilience and emotions following the terrorist attacks on the United States on September 11th, 2001. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 365–376.
- Freire, P. (1978). *Educação política e conscientização*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Ed.
- Fromm, E. (1970). *The crisis of psychoanalysis: Essays on Freud, Marx and social psychology*. NY: Holt, Rinehart & Winston Inc.
- Fromm, E. (1942/2009). *The fear of freedom*. Oxon: Routledge & Kegan Paul.

G

- Gardner, H., Csikszentmihalyi, M., & Damon, W. (2001). *Good work: When excellence meet ethics*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. (1985). The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40 (3), 266–275.
- Gergen, K. J. (2001). Psychological science in a post-modern context. *American Psychologist*, 56, 803-813.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. M. (1986). Narrative form and the construction of psychological science. In T. S. Sarbin (Ed.) *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 22-43). New York: Praeger.
- Gergen, K., & Warhuus, L. (2001). Terapia como construção social: Características, reflexões e evoluções. In M. M. Gonçalves, & Ó. F. Gonçalves (Eds.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança* (pp. 27–64). Coimbra: Quarteto.
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity. Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giles, H. G. (Ed.). (1967). *Language, ethnicity, and intergroup relations*. London: Academic Press.
- Gillborn, D. (2005). Education policy as an act of white supremacy: whiteness, critical race theory and education reform. *Journal of Educational Policy*, 20 (4), 485–505.
- Gillborn, D. (2008) *Racism and Education: Coincidence or conspiracy?*. London: Routledge.

- Gilligan, C. (1982). *Teoria psicológica e desenvolvimento da mulher*. (Trad. Natércia Rocha, 1997). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gigerenzer, G. (2006). I think, therefore I err. *Psychologica*. Número especial, 93–110.
- Glaser, B. G. (2007). All is data. *The Grounded Theory review*, 6 (2), 1–22.
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine.
- Gonçalves, M. M., & Pinto, H. (2001). Psicoterapia narrativa com adolescentes e jovens adultos: A re-autoria de identidades alternativas. In M. M. Gonçalves, & Ó. F. Gonçalves (Eds.), *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança* (pp. 301–329). Coimbra: Quarteto.
- Gonzalez, M. T. M. (1994). *A lua de Joana*. Lisboa: Verbo.
- Goodman, J., Schlossberg, N., & Anderson, M. (2006). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*, (3Ed.). New York: Springer Publishing Comp.
- Green, S., & Abt-Perkins, D. (Eds.) (2003). *Making race visible: Literacy research for cultural understanding*. NY: Teachers College, Columbia University.
- Greenwood, J. D. (1991). *Relations and representations: an introduction to the philosophy of social psychological science*. London: Routledge.
- Greenwood, J. D., & Levin, M. (1998). *Introduction to action research: Social research for social change*. Thousand Oaks, California: Sage.

H

- Habermas, J. (1990). *Moral consciousness and communicative action*. CA: MIT Press.
- Harré, R. (1981). Rituals, rhetoric and social cognitions. In J. P. Forgas (Ed). *Social cognition: Perspectives on everyday understanding* (pp. 211–224). London: Academic Press.
- Harré, R. & Gillett, G. (1999). *A mente discursiva: Os avanços na ciência cognitiva*. Porto Alegre: Artes médicas.
- Heidegger, M. (2003). *O Conceito de tempo*. (Trad Port. Irene Borges-Duarte). Lisboa: Fim de Século.
- Henriques, F. (2006). *A filosofia de Paul Ricoeur: Temas e percursos*. Coimbra: Ariadne.
- Henriques, M. R., & Gonçalves, M. M. (2001). Psicoterapia narrativa com crianças: Pôr o medo a fugir. In M. M. Gonçalves, & Ó. F. Gonçalves (Eds.). *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança* (pp. 125–156). Coimbra: Quarteto.
- Herlihy, B., & Corey, G. (2009). Feminist therapy. In G. Corey. (Ed.), *Theory and practice of counseling and psychotherapy*, (pp. 340–380, 8ed.). Belmont, CA: Thomson Brooks/Cole.
- Honess, T. & Yardley, K. (Eds.) (1987). *Self and Identity – Perspectives across the lifespan*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Hopper, P. (2007). *Understanding cultural globalization*. Cambridge: Polity Press.
- Horton, I. (1996). Towards the construction of a model of counselling: Some issues. In R. Bayne, I. Horton, & J. Bimrose. (Eds.). *New Directions in Counselling* (pp. 281–296). London: Routledge.

- Husserl, E. (2008). *A ideia da fenomenologia*. (Trad. Port. Artur Morão). Lisboa: Edições 70.
- Huygens, I. (1997/2009). From colonization to globalization: Continuities in colonial 'common sense'. In D. Fox, I. Prilleltensky, & S. Austin, (Eds.), *Critical Psychology: An introduction* (pp. 267–284, 2Ed.). London: Sage.

I

- Ingleby, D. (2006). Getting multicultural health care off the ground: Britain and Netherlands compared. *International Journal of Migration, Health and Social Care*, 2, 4–15.
- Ivey, A. E., Ivey, B. M., & Simek-Morgan, L. (1993). *Conselling and psychotherapy: A multicultural perspective*, (3Ed.). Boston: Allyn and Bacon.

J

- Jansen, K. J. & Kristof-Brown, A. (2006). Toward a multidimensional theory of person–environment fit. *Journal of Managerial Issues*, XVIII, (2), 193–212.
- Jessor, R.; Donovan, J. E. & Costa, F. M. (1991). *Beyond adolescence – Problem behavior and young adult development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jodelet, D. (1998). A alteridade como processo e produto psicossocial. In A. Arruda (Org.), *Representando a Alteridade* (pp. 47–67). RJ: Vozes.
- Jorge, A. (2005). *Transição de alunos surdos para o Ensino Superior Coimbra*: Tese de mestrado, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra
- Joseph, P. E. (2008). Reinterpreting the Black Power movement. *Magazine of History*. 22 (3), 4–6.

K

- Kalsner, L & Pistole, M. C. (2003). College adjustment in a multiethnic sample: Attachment, separation–individuation, and ethnic identity. *Journal of College Student Development*, 44 (1), 92–109.
- Kim, J-H., & Taylor, K. A. (2008). Rethinking alternative education to break the cycle of Educational inequality and inequity. *The journal of educational research*, 101 (4), 207 – 219.
- Kincheloe, J.L., & McLaren, P. (2000). Rethinking critical theory and qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 279–314). London: Sage.
- Kiatyama, S., & Markus, H. R. (1994). Introduction to cultural psychology and emotion research. In Shinobu Kitayama, & Hazel Rose Markus (Eds.) (1997). *Emotion and Culture: empirical studies of mutual influence* (pp. 1–19). Washington, DC: APA.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *British Medical Journal*, 311, 299–302.

- Ki-Zerbo, J. (2006). *Para quando África? Entrevista com René Holenstein*. (Trad. Carlos Aboim de Brito). Porto: Campo das Letras.
- Krueger, R. A. (1997). *Developing questions for focus groups*. Thousand Oaks: Sage.
- Krueger, R. A. (1988). *Focus groups: a practical guide for applied research*. Newbury Park: Sage Publications.
- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*, (3ªEd). Thousand Oaks, CA: Sage.

L

- Labov, W. (1977). *Language in the inner city: Studies in the black english vernacular*. Oxford: Blackwell.
- Ladson-Billings, G. (1998) Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like Education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11 (1), 7–24.
- Ladson-Billings, G. (2005) Racialized discourses and ethnic epistemologies, in: N. Denzin & Y. Lincoln (Eds) *Handbook of qualitative research* (pp. 257-277, 2Ed) (Thousand Oaks, CA, Sage).
- Ladson-Billings, G., & Gillborn, D. (Ed.) (2004/2009). *The Routledge Falmer reader in multicultural Education*. London and New York: RoutledgeFalmer
- Lages, M. F.; Policarpo, V. M.; Marques, J. C.; Matos, P. L.; & António, J. H. C. (2006). *Os imigrantes e a população portuguesa – Imagens recíprocas*. Lisboa: Alto – Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S. (2003). Does the positive psychology movement have legs?. *Psychological Inquiry*, 14, 93–109.
- Leão, J. M. P. (2007). *Lévinas e a fenomenologia: O rosto como facticidade de outrem*. Porto: Campo das Letras.
- Lee, D.J. (Ed) (1994) *Life and story*. London. Praeger.
- Leitão, L. M.; Paixão, M. P.; Silva, J. T.; Miguel, J. P. (2000). Apoio psicossocial a estudantes do ensino superior – Do modelo teórico aos níveis da intervenção. *Psicologia*, XIV (2), 123-147.
- Lewin, K., & Cartwright, D. (1964). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. New York: Harper Torchbooks.
- Licata, L., Klein, O., & Gély, R. (2007). Mémoire des conflits, conflits des mémoires: une approche psychosociale et philosophique du rôle de la mémoire collective dans les processus de réconciliation intergroupe. *Social Science Information*, 46 (4), 563–589. (Acedido a partir de <http://ssi.sagepub.com>)
- Lightman, A. (1999). *Os sonhos de Einstein*. (6ªEd). (Trad. Ana Maria Chaves). Porto: Asa.
- Linnenbrink, E., & Pintrich, P. (2002). Motivation as an enabler for academic success. *School Psychology Review*, 31 (3), 313-327.

- Loff, M. (2006). As colónias portuguesas de África entre a II guerra mundial e a guerra colonial – a visão anglo-americana. *In* CEAUP – Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (Coord.). *Trabalho Forçado Africano – Experiências Coloniais Comparadas* (pp. 395–442). Porto: Campo das Letras.
- Lorenzi-Cioldi, F. (1993). They all look alike, but so do we... Sometimes: perceptions of in-group and out-group homogeneity as a function of sex and context. *British Journal of Social Psychology*, 32, 111–124.

M

- Madill, A.; Jordan, A. & Shirley, C. (2000). Objectivity and reliability in qualitative analysis: Realist, contextualist and radical constructionist epistemologies. *British Journal of Psychology*, 91, 1-20.
- Marcia, J. E. (1987). The identity status approach to the study of ego identity development. In T. Honess & K. Yardley (Eds.), *Self and Identity – Perspectives across the lifespan*. (161-171), London: Routledge & Kegan Paul.
- Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional man. Studies in the ideology of advanced industrial society*. Boston: Beacon Press.
- Marcuse, H. (1987). *Eros and civilization*. (2Ed). London: Routledge.
- Markus, H. R., & Nurius, P. S. (1986). Possible selves. *American Psychologist*, 41, 954 - 969.
- Maslow, A. (1970) *Motivation and personality*. (2Ed). New York: Harper & Row.
- Marques, J. C., & Góis, P. (2007). Práticas transnacionais dos imigrantes Cabo-verdianos em Portugal e dos imigrantes portugueses na Suíça: para além dos conceitos. Oficina do CES nº 294.
- Matsuda, M. J., Lawrence III, C. R., Delgado, R., & Crenshaw, K. (Eds.) (1993). *Words that wound: Critical race theory, assaultive speech and the first amendment (New perspectives on law, culture, and society)*. Boulder: Westview.
- May, R. (1981). *Freedom and destiny*. New York: Norton.
- May, R. (1983). *The discovery of being*. New York: Norton.
- May, R. (1994). *The courage to create*. New York: Norton.
- May, R., & Yalom, I. (2000). Existential psychotherapy. In R. J. Corsini & D. Wedding (Eds.). *Current psychotherapies* (pp. 273–302). Itasca, IL: F. E. Peacock.
- McLeod, J. (1996a). Counsellor competence. In R. Bayne, I. Horton, & J. Bimrose. (Eds.). *New Directions in Counselling* (pp. 37–49). London: Routledge.
- McLeod, J. (1996b). Working with narratives. In R. Bayne, I. Horton, & J. Bimrose. (Eds.). *New Directions in Counselling* (pp. 188–200). London: Routledge.
- McLeod, J. (1997). *Narrative and psychotherapy*. London: Sage.
- McLeod, J. (2001). *Qualitative research in counselling and psychotherapy*. London: Sage.
- McLeod, J. (2003). The humanistic paradigm. In R. Woolfe, W. Dryden, & Strawbridge, S. (Eds.). *Handbook of Counselling Psychology*. (pp. 140–160, 2Ed). London: Sage.
- Mead, M. (1974). *Ruth Benedict*. New York: Columbia University Press.
- Mead, M. (1970). *Culture and commitment: a study of the generation gap*. New York: Doubleday.

- Mead, M. (1928 - 1961). *Coming of age in Samoa*. New York: Morrow.
- Mead, M. (1930 - 1958). *Growing up in New Guinea*. New York: Mentor Book.
- Mead, M. (1959). *An anthropologist at work: Writings of Ruth Benedict*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Medeiros, M. T. (2007). O desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior. *Psychologica*, 44, 261-284.
- Mello, Z. R., Bhadare, D., Fearn, E. J., Galaviz, M. M., Hartmenn, E. S., & Worrell, F. C. (2009). The window, the river, and the novel: Examining adolescents' conceptions of the past, the present, and the future. *Adolescence*, 44 (175), 539-556.
- Mendes, N. C. (2005). *A multidimensionalidade da construção identitária em Timor-Leste*. Lisboa: ISCSP-UTL.
- Miguel, I., Valentim, J. P. , & Carugati, F. (2007). Representações sociais da inteligência e práticas educativas: Apresentação de uma investigação em curso. *in* Percursos da Investigação em Psicologia Social e Organizacional (pp. 301-317, vol. III). Lisboa: Edições Colibri.
- Miles, M., & Huberman, M. (1994). Data management in qualitative research. *In* N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273 - 285). London: Sage.
- Mishler, E. G. (1986). *Research interviewing: Context and narrative*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Monteiro, M. B. (2002). A construção da exclusão social nas relações interétnicas - Orientações teóricas e de investigação na perspectiva do desenvolvimento. *Psicologia*. XVI (2), 271-292.
- Morgan, D. L. & Morgan, R. K. (2001). Single participant research design. *American Psychologist*, 56, 119-127.
- Morse, J. (1994). Designing funded qualitative research. *In*: N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris: PUF.
- Moscovici, S. (1981). On social representations. *In* J. P. Forgas (Ed.). *Social Cognition - Perspectives on Everyday Understanding* (pp. 181-209). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of social representations. *European Journal of Social Psychology*, 18, 211-250.
- Moscovici, S. (2003). *Representações sociais: Investigações em psicologia social*. (Trad. Pedrinho A. Guareschi). Rio de Janeiro: Vozes.
- Murray, K. (1986). Literary pathfinding: The work of popular life constructors. *In* T. S. Sarbin (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct* (pp. 275-292). New York: Praeger.

N

- Neto, F. (2000/2001). Preditores da solidão em jovens timorenses residentes em Portugal. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 45-66.

- Nieto, S. (2003). Afterword. In S. Greene & D. Abt-Perkins (Eds.), *Making race visible: Literacy research for cultural understanding* (pp. 201–206). New York: Teachers College Press.
- Nisbet, R. E. & Wilson, T. D. (1977). Telling more than we know: Verbal reports on mental processes. *Psychological Review*, 84, 231-239.
- Nogueira, C. & Saavedra, L. & Neves, S. (2006). Critical (feminist) psychology in Portugal. Will it be possible?, *Annual Review of Critical Psychology*, 5, 136-147.
- Nurius, P. S., Casey, E., Lindhorst, T. P., & Macy, R. J. (2006). Identity health, stress, and support: Profiles of transition to motherhood among high risk adolescent girls. In C. Dunkel, & Kerpelman, J. (Eds.), *Possible selves: Theory, research and application* (pp. 97–122). NY: Nova Science Pub.
- Nurmi, J. E. (Ed) (2001). *Navigating through adolescence: European perspectives*. NY: Routledge Falmer.
- Nuttin, J. (1985) *Théorie de la motivation humaine: du besoin au Project d'action*. (2Ed.) Paris: PUF.

O

- O'Hara, M. (1986). Heuristic inquiry as psychotherapy. The client-centered approach. *Person Centered Review*, 1 (2), 172–184.
- Oyserman, D., & Fryberg, S. (2006). The possible selves of diverse adolescents: Content and function across gender, race and national origin. In C. Dunkel, & J. Kerpelman, (Eds.), *Possible selves: Theory, research and application* (pp. 17–40). NY: Nova Science Pub.

P

- Padilha, L. C., & Ribeiro, M. C. (2008). *Lendo Angola*. Porto: Edições Afrontamento.
- Paixão, M. P. B. (2005). Das preocupações às ocupações: A orientação vocacional na construção do projecto de vida. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39 (3), 211-227.
- Paixão, M. P. B. (1996). *Organização da vivência do futuro e comportamento de planificação: compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação de projectos pessoais*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Paixão, M. P. B. (2004a). Insucesso escolar e perda: Transformar os riscos em oportunidades para a mudança contextual e o crescimento pessoal. *Psychologica*. 35, 147–165.
- Paixão, M. P. B. (2004b). A dimensão temporal do futuro na elaboração de objectivos pessoais e organização de projectos vocacionais. *Psychologica*, Extra Série, 273–286.
- Paixão, M. P. (1988). A perspectiva temporal de futuro em algumas teorias do comportamento vocacional. *Psychologica*, 1, 47-56.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods*. (3Ed) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Patton, L. D. (2006). The voice of reason: A qualitative examination of black student perceptions of black culture centers. *Journal of College Student Development*, 47 (6), 628–646.
- Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counselling. *Journal of Counseling and Development*, 70 (1), 6–12.
- Perls, F., Hefferline, R. F., & Goodman, P. (1951). *Gestalt therapy: excitement and growth in the human personality*. New York: Julian Press.
- Perls, F. (1973). *The gestalt approach & eye witness to therapy*. Ben Lomond, CA: Science & Behavior Books.
- Perry, W. G. (1981). Cognitive and ethical growth. In A. Chickering & Associates (Eds.), *The modern american college: Responding to the new realities of diverse students and a changing society*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perry, W. G. (1999). *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*. S. Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perry, Jr., W., & Knefelkamp, L. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme*. New York: Jossey-Bass.
- Pessanha, C. (2002). *Clepsidra*. Coimbra: Alma Azul.
- Pinheiro, M. R., & Ferreira, J. A. (2002). O Questionário de Suporte Social: Adaptação e validação da versão portuguesa do *Social Support Questionnaire (SSQ6)*. *Psycho-logica*, 30, 315–333.
- Pinheiro, M.R. (2003) *Uma época especial: suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Coimbra: Tese de doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Pinheiro, M. R. (2004). O desenvolvimento da transição para o Ensino Superior: o princípio depois de um fim. *Aprender*, 29, 9–20.
- Pires, H. C. (2000). Estudantes dos PALOP no Ensino Superior Português: Do acesso à progressão. *Psychologica*, 14 (2), 149–157.
- Pires, H. C. (2001). Desenvolvimento e adaptação académica dos estudantes PALOP à Universidade. Évora: Tese de doutoramento, Universidade de Évora.
- Pires, H. S. (2000). Estudantes dos PALOP no Ensino Superior Português – do acesso à progressão. *Psicologia*, XIV (2), 149-157.
- Pires, H. S.; Almeida, L. S. & Ferreira, J. A. (2000). Adaptação do Questionário de Vivências Académicas (QVA) aos estudantes universitários dos PALOP. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos, S. M. Caires (Eds.). *Transição para o Ensino Superior*. Braga. 119 – 127.
- Phillips, C. D. (2005). A comparison between African-American and white students enrolled in an equal opportunity program on predominantly white college campuses: Perceptions of the campus environment. *College Student Journal*, 39 (2), 298–306.
- Possidónio, D. (2006). *Descendentes de Angolanos e de Luso-Angolanos na área metropolitana de Lisboa: Inserção geográfica e social*. Lisboa: Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

R

- Rasera, E. F.; Guanaes, C. & Japur, M. (2004). Psicologia, Ciência e Construcionismos: Dando Sentido ao Self. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 157-165.
- Reeve, J. (2005) *Understanding motivation and emotion*. (4Ed.) Hoboken, NY: Wiley.
- Relvas, A. P. , & Alarcão, M. (2001). Era uma vez... Quatro terapeutas e uma família. Narrativa de uma terapia familiar. In M. M. Gonçalves, & Ó. F. Gonçalves (Eds.). *Psicoterapia, discurso e narrativa: A construção conversacional da mudança* (pp. 265–299). Coimbra: Quarteto.
- Rennie, D., Phillips, J.R., & Quartaro, G.K. (1988). Grounded theory: A promising approach to conceptualization in psychology? *Canadian Psychology*, 29, 139–150.
- Ribeiro, E. (2009). Aliança terapêutica: Quando o encontro se torna terapêutico. In E. Ribeiro (Coord.) *Aliança terapêutica: Da teoria à prática clínica* (pp. 13–41). Braga: Psiquilibrios.
- Ricoeur, P. (1996). *Teoria da Interpretação – O discurso e o excesso de significação*. (Artur Morão, Trad.). Lisboa: Edições 70.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rodrigues, J. (2006). A visão antropológica do colonialismo português e o olhar singular de Ladislau Batalha. In CEAUP – Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto (Coord.). *Trabalho forçado africano – Experiências coloniais comparadas* (pp. 523–539). Porto: Campo das Letras.
- Rogers, C. (1974). *A terapia centrada no paciente*. Lisboa: Moraes.
- Rogers, C. (1976). *Grupos de encontro*. Lisboa: Moraes.
- Rogers, C. (1977). *On personal power*. NY: Delacorte Press.
- Roth, A. & Fonagy, P. (1996). *What works for whom? A critical review of psychotherapy research*. New York: Guilford.
- Roosens, E. (1989). *Creating Ethnicity: The process of ethnogenesis*. California: Sage.
- Runyan, W. M. (1982). *Life histories and Psychobiography: Explorations in theory and method*. New York: Oxford University Press.
- Rushdie, S. (1990). *Haroun and the Sea of Stories*. London: Granta Books.
- Russell, B. (s.d.). *A Conquista da Felicidade*. (Trad port. José António Machado). Lisboa: Guimarães.

S

- Sacks, H. (1995). *Lectures on Conversation*. Malden, MA: Blackwell.
- Salamela-Aro, K., Aunola, K., & Nurmi, J.E. (2007). Personal goals during emerging in adulthood: A 10-year follow up. *Journal of Adolescence Research*, 22, 690–715.
- Samutelela, H. (1993). *Análise do insucesso escolar dos estudantes PALOP na Universidade de Coimbra numa perspectiva transcultural*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Santos, A. M. (1999). *Expressividade e Personalidade: um século de Psicologia*. Coimbra: Reproset.

- Santos, A. M. (1991). *Símbolos e Sociedades: Realidade do imaginal, realidade do cultural – para uma perspectiva psicossociológica da expressividade*. Coimbra: tese doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Santos, B. S. (2004). Para uma concepção multicultural de direitos humanos. In B. Sousa Santos (Org.). *Reconhecer para Libertar – os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 331–356). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S., & Nunes, J. A. (2004). Introdução: Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In B. Sousa Santos (Org.). *Reconhecer para Libertar – os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 19–51). Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, E. J. R. (1992). *Tempo, afecto e projecto: a atitude afectiva face ao futuro pessoal como predictor das variações do funcionamento motivacional*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Coimbra.
- Santos, E. J. R. (1987). *Projectos de futuro: do comportamento, da vida... dos ícones?. Programa de investigação: Perspectiva temporal de futuro*. Relatório nº 3. Serviço de Orientação Escolar e Profissional. FPCE UC.
- Santos, E., Ferreira, J., & Chaves, A. (2001). Implications of sociopolitical context for career services delivery. *The Career Development Quarterly*, 50, 45-55.
- Saramago, J. (1999). *O conto da Ilha Desconhecida*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Saramago, J. (2006). *As pequenas memórias*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Sarbin, T. R. (Ed.) (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Sartre, J-P. (1945). *A idade da razão*. (Trad Port. Sérgio Milliet). Lisboa. Livraria Bertrand. (4ª Ed., 1983).
- Sartre, J-P. (sd). *As Palavras* (2Ed). (Trad port. J. Guinsburg). Lisboa: Bertrand.
- Scheffer, R. (1986). *Teorias de aconselhamento*. SP: Editora Atlas.
- Schegloff, E. A. (1999). Discourse, pragmatics, conversation, analysis. *Discourse Studies*, 1, 405-435.
- Schlossberg, N. K; Waters, E. B. & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory* (2Ed). NY: Springer Publishing Company.
- Schneider, K. J. (Ed.) (2007). *Existencial-integrative psychotherapy: Guideposts to the core of practice*. New York: Routledge.
- Schwartz, N. (1999). Self-reports: How the questions shape the answers. *American Psychologist*, 53, 93-105.
- Searle, J. R. (1999). Racionalidade e realismo: O que está em jogo? (Trad port. Desidério Murcho). *Disputatio*, 7, 3–27.
- Sellers, R. M., & Shelton, J. N. (2003). The role of racial identity in perceived racial discrimination. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (5), 1079–1092.
- Shapiro, D. A.; Barkham, M.; Rees, A.; Handy, G. E.; Reynolds, S. & Startup, M. (1994). Effects of treatment duration and severity of depression on the effectiveness of cognitive-behavioral and psychodynamic-interpersonal psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, 522-534.

- Sheldon, K. M., & Elliot, A. J. (1999). Goal striving, need satisfaction, and longitudinal well-being: The self-concordance model. *Journal of Personality and Social Psychology, 76*, 482–497.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). Getting older, getting better? Personal strivings and psychological maturation across life span. *Developmental Psychology, 37*, 491–501.
- Silove, D.; Zwi, A. B. & Touze, D. le. (2006). Do truth commissions heal? The East Timor experience. *The Lancet, 367* (15), 1222-1224.
- Silvestri, K. (2007). The joy and wisdom of systemic thinking: Teaching and understanding the aesthetic. *Journal of Systemic Therapies, 26*, (1), 11-22.
- Simões, A., Ferreira, J. A., Lima, M. P. , Pinheiro, M. R., Vieira, M. C., Matos, A. P. M. & Oliveira, A. L. (2003). O bem-estar subjectivo dos adultos: Um estudo transversal. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 37* (1), 5-30.
- Sim-Sim, I. (2001). *Aprender a ler: quando começar e como*. Noesis 59, 28-33.
- Sim-Sim, I. (1999). *Porque é que literacia se escreve com "D"*. Revista da ESES 10, 22-35.
- Sim-Sim, I. (1995). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. in A. D. Carvalho, (Org) *Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sloan, T. (2009). Doing Theory. In D. Fox, Prilleltensky, I., & S. Austin (Eds.). *Critical Psychology: An Introduction* (pp. 319–334, 2Ed) London: Sage.
- Sluzki, C. (1996). *La red social: Frontera de la practica sistematica*. Barcelona: Gedisa.
- Smith, C. P. (2000). Content analysis and narrative analysis. In H. T. Reis & C. M. Judd (Eds), *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Solomon, M.; Pistrang, N. & Barker, C. (2001). The benefits of mutual support groups for parents of children with disabilities. *American Journal of Community Psychology, 29*, 113-132.
- Spanierman, L. B., Poteat, V. P. , & Wang, Y-F. (2008) Psychological costs of racism to white counselors: Predicting various dimensions of Multicultural Counseling Competence. *Journal of Counseling Psychology, 55* (1), 75–88.
- Spence, D. (1984). *Narrative truth and historical truth: Meaning and interpretation in psychoanalysis*. New York: Norton.
- Stevens, R. (1976). *Integration and the concept of self*. Walton Hall: The Open University Press.
- Steiner, G. (1997). *Errata: Revisões de uma vida*. (Trad Port. Margarida Vale de Gato). Lisboa: Relógio d'Água.
- Steinitz, V., & Mishler, E. G. (2009). Critical psychology and the politics of resistance. in D. Fox, I. Prilleltensky, & S. Austin. (Ed.) (2009). *Critical Psychology. An introduction*. (pp. 391–409, 2Ed). London: Sage.
- Stiles, W. B.; Shapiro, D. A. & Elliott, R. (1986). Are all psychotherapies equivalent?. *American Psychologist, 41*, 165-180.
- Strauss, C. (2004). Is empathy gendered and, if so, why? An approach from Feminist Psychological Anthropology. *Ethos 32* (4), 432-457.

- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2Ed). Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology: an overview. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (pp. 273 – 285). London: Sage.
- Strauss, A. L. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park: Sage.
- Strazdins, L., & Broom, D. (2004). Acts of Love (and work): Gender imbalance in emotional work and women's psychological distress. *Journal of Family Issues*, 25 (3), 356–378.
- Subich, L. M. (2005). Career assessment with culturally diverse individuals. In W. B. Walsh, & M. L. Savickas. *Handbook of vocational psychology* (pp. 397–421, 3Ed.). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sue, S.; Fujino, D. C.; Hu, L.; Takeuchi, D. T. & Zane, N. W. S. (1991). Community mental health services for ethnic minority groups: A test of the cultural responsiveness hypothesis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 533-540.
- Sue, D. W., & Sue, D. (1996). *counselling the culturally different: theory and practice*. (3Ed.). New York: Wiley.
- Sümer, S., Poyrazli, S., & Grahame, K. (2008). Predictors of depression and anxiety among international students. *Journal of Counseling & Development*, 86, 429–437.
- Sweeney, T. J. (Org) (1989). *Adlerian counseling – A practical approach for a new decade*. (3Ed). Muncie: Accelerated Development Inc.

T

- Tajfel, E. (1978). *Differentiation between social groups*. London: Academic Press.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, E. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1–39.
- Taylor, E.; Gillborn, D., & Ladson-Billings, G. (Eds). (2009). *Foundations of critical race theory in education*. New York: Routledge.
- ten HAVE, P. (1999). *Doing conversation analysis: A practical guide*. London: Sage.
- Theunissen, M. (1984) *The Other: Studies in the social ontology of Husserl, Heidegger, Sartre and Buber*. (2Ed.) Cambridge, Mass: MIT Press.
- Toloyan, K. (2000). Elites and institutions in the Armenian transnation. *Diaspora*, 9 (1), 107–136.
- Torres, V.; Jones, S. R.; & Renn, K. A. (2009). Identity development theories in student affairs: origins, current status, and new approaches. *Journal of College Student Development*, 50 (6), 577–596.

U

- Utsey, S. O., Giesbrecht, N., Hook, J., & Stanard, P. M. (2008). Cultural, sociofamilial, and psychological resources that inhibit psychological distress in african americans exposed to stressful life events and race-related stress. *Journal of Counseling Psychology, 55* (1), 49–62.

V

- Vala, J. (1993, 2000). Representações sociais – Para uma psicologia social do pensamento social. In J. Vala & M. B. Monteiro (Org). *Psicologia Social* (pp. 457–502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço Educativo.
- Valentim, J. P. (2003). *Identidade e lusofonia nas representações sociais de portugueses e de africanos*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Van Dijk, T. A. (1987). *Communicating racism: Ethnic prejudice in thought and talk*. Newbury Park, CA: Sage.
- Van Dijk, T. A. (1992). Discourse and the denial of racism: *Discourse & Society, 3* (1), 87–118.
- Ventura, F., & Neto, F. (2001). Atitudes do professor, instrutor e treinador, perante o aluno oriundo dos PALOP. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 35* (3), 183–205.
- Ventura, F., & Neto, F. (2004). Dimensões da significação afectiva do professor perante o aluno oriundo dos PALOP. *Psychologica, 37*, 203–215.
- Vohs, K. D., & Heatherton, T. F. (2001). Self-Esteem and Threats to Self: Implications for Self-Construals and Interpersonal Perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology, 81* (6), 1103–1118.
- von Bertalanffy, L. (1973). *Théorie Générale des Systèmes*. Paris: Dunod.
- Vondracek, F. W., & Corneal, S. (1995). *Strategies for resolving individual and family problems*. Monterey, CA: Brooks/ Cole.
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e linguagem* (Trad Port. Miguel Serras Pereira). Lisboa: Relógio d'Água.

W

- Ward, J. (1996) Raising resisters: the role of truth telling in the psychological development of African–American girls, in: B. Leadbetter & N. Way (Eds) *Urban girls: resisting stereotypes, creating identities* (85–99). New York: New York University Press.
- Warner, S. (2009a). Ethical praxis: applying a feminist post-structuralist perspective. In S. Warner, *Understanding the effects of child sexual abuse: Feminist revolutions in theory, research, and practice* (pp. 3–14). NY: Routledge.
- Warner, S. (2009b). Epilogue – Why the personal is still political: Revolutions, recoveries, and utopias. In S. Warner, *Understanding the effects of child sexual abuse: Feminist revolutions in theory, research, and practice* (pp. 247–252). NY: Routledge.

- Watkins, Jr., C. E. (1991). *Research in counseling*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Wierzbicka, A. (1994). Emotion, language and cultural scripts. In S. Kitayama, & H. R. Markus (Eds.). (1997). *Emotion and culture: empirical studies of mutual influence* (pp. 133–196). Washington, DC: APA.
- Willig, C. (2001). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*. Buckingham: Open University Press.
- Wyn, J. & Dwyer, P. (1999). New directions in research on youth in transition. *Journal of Youth Studies* 2 (1), 5-21.
- Wholey, J. S., Hatry, H. P. , & Newcomer, K. E. (Eds) (2004). *Handbook of practical program evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wolin, R. (2006). *The Frankfurt school revisited: and other essays on politics and society*. NY: Routledge.
- Wolin, R. (2003). *Heidegger's children: Hannah Arendt, Karl Lowith, Hans Jonas and Herbert Marcuse* (4Ed). NJ: Princeton University Press.
- Woolfe, R., Dryden, W., & Strawbridge, S. (Eds.) (2003). *Handbook of counselling psychology*. (2Ed). London: Sage.

Y

- Yin, R.K. (1994). *Case study research: Design and methods* (2Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Yoo, H. C., & Lee, R. M. (2008). Does ethnic identity buffer or exacerbate the effects of frequent racial discrimination on situational well-being of Asian Americans?. *Journal of Counseling Psychology*, 55 (1), 63–74.
- Yosso, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*. 8 (1), 69 – 91.
- Young, R. L. (2007). Expectancy narratives and interactional contingencies. *Symbolic Interaction*, 30, 4, 585–607.

Z

- Zavala, I. M. (1990). Bakhtin and otherness: Social heterogeneity. *Critical Studies*, 2, 1–2.

Anexos

Anexo 0 - Guião Entrevistas

Para a preparação de uma série de actividades para a Semana Cultural cujo tema maior é: *O Abraço Lusófono*, pensámos organizar contos sobre cada um dos países de Língua Portuguesa.

Vamos propor-lhe uma série de afirmações ou colocar-lhe algumas questões, a partir das quais gostávamos que nos falassem do seu País de origem, sim?

De qualquer modo, tudo o que lhe apeteça dizer/ contar sobre “casa”, teremos muito gosto de ouvir e registar. Se desejar, pode até falar sobre o seu País sem que eu tenha de lhe fazer perguntas, como preferir!

Esteja à vontade!

Desde já, muito agradecemos a sua colaboração.

1. Como sente o seu país natal? – O que mais aprecia? O que não gosta?

2. Que memórias guarda da infância? – Exemplos...

3. Como descreve a família tipo do seu país de origem?

4. Como descreve a relação com pais, irmãos e restante família

Por exemplo, (papel e estatuto de cada um) qual a importância de cada membro do agregado: a mãe, o avô, o pai, a avó... a ordem dos irmão conforme o nascimento...

5. Como dirá que é o nível de proximidade entre as diferentes famílias nucleares de cada grupo familiar, quer dizer, conhece tios e primos? Costumam estar juntos? Como?

6. Profissões, qual é a ocupação profissional típica de pai e mãe?

7. Com quem – que membros da família – é usual viver?

8. Que idade ou circunstâncias levam à saída de casa dos pais?

9. Porque veio para a Universidade de Coimbra? (que desejos levaram à partida rumo a Portugal e à Universidade de Coimbra)

10. Expectativas de realização pessoal e grau de semelhança com antigos com-

panheiros que tenham ficado no país de origem... Diria que, enquanto pessoa, mudou muito ou está muito parecido com quem era antes de vir para a Universidade? O que espera da vida, depois de terminar o curso?

11. Que lendas, crenças ou histórias ou adágios populares marcam as suas vidas?

12. Mais alguma coisa que queira acrescentar...

Anexo 1

Abraço Lusófono... é o título aglutinador da *VII Semana Cultural da Universidade de Coimbra*, ambicioso e inspirador, como tema, provocante de saudades e desejos tanto quanto sério convite à reflexão responsável sobre (e a partir de) quem somos, nós todos, falantes desta língua feita nossa pátria pelos poetas, dita mátria e sentida como fratria ou fraternura, como melhor nos soe, isto que nos leva a sentir e fazer a Lusofonia...

Os textos que se apresentam são resultado de uma construção pessoal sustentada por impressões e vivências de algumas pessoas que colaboraram nesta tarefa e pela leitura atenta e amiga da Doutora Madalena Alarcão que sugeriu e apontou instantes precisos destas narrativas, clarificando-as. Por se terem disponibilizado a fazê-lo e pela partilha de quem são, há pessoas que merecem aqui um relevo especial, a Yaritza que falou de Angola e contou particularidades do seu país, o Fábio que aceitou reflectir uma saudade e outra quase ausência permanente quando se lhe pede que lembre o Brasil em Portugal, o Pedro e a Liliane que, cada um a seu modo, contaram a falta do mar e a saudade do calor de Cabo Verde, a Gisele e a Edna que experimentaram questionar a vontade de voltar e permanecer na Guiné, as minhas experiências de vida e de observadora “compulsiva” de Portugal e do “jeito português”, a Lucrecia que se expôs na recordação do afecto e da infância que parece tão distante (às vezes) em memória de Moçambique, a Ablékhyia que voltou a sentir a proximidade da chuva e da mãe, ao contar-me com viveu S. Tomé e, finalmente, o Félix que parecia tecer um Tais especialíssimo ao falar muito pouco e deixar transparecer quase tudo, do seu país tão novo, Timor.

A todos e todas, um *engrandecimento* muito, muito especial. Fizeram-me desejar intensamente visitar cada uma das suas raízes, cada um dos seus espaços, cada uma das memórias que, sendo deles são, nestes textos, um bocadinho de todos agora... e minhas, muito!

Com um enorme prazer pela tarefa que aqui se traz,
Maria Jorge

Angola

“E se eu não tiver tempo?” – perguntava-se Rita enquanto julgava estar sossegada e bem calada a ouvir a irmã contar das aventuras das amigas... Diz-lhe a mãe, sempre atenta – “Oh minha filha, há sempre tempo para tudo!”

A Rita não ganhou para o susto. Nesse dia julgou confirmada a suspeita de quando era bem garotinha pequena: a mãe conseguia ler-lhe os pensamentos! A mãe que desde sempre lhe dissera que a vida não é para gastar pensando mas sim para experimentar vivendo. A mesma mãe que lhe confiava a guarda das irmãs mais novas e o cuidado dos irmãos rapazes. A mesma mãe que lhe dizia nas horas tristes que “rir é um exercício!” se a gente não ri para se acostumar, a vida toma-nos o sorriso e só nos fica o choro sem aviso. A vida não é quem nos vai dizer como ir vivendo, cada uma é que tem de se armar da coragem dos dias e fazer o caminho mesmo se com o sol descendo.

Naquela hora, a Rita sobressaltou-se para se deixar sossegar num repente, devia ter falado alto, só podia ter falado alto, para a mãe lhe responder tão a tempo. Agora não era mais uma menininha curiosa e cheia de crenças do poder dos mais velhos, como isto da mãe ler pensamentos, da avó adivinhar o que mais apetecia comer mesmo quando se estava doente, do avô acertar sempre no brinquedo mais catita para os dias em que tudo corria mal e, às vezes, nem de casa se podia sair quando se ouviam os zumbidos das armas mesmo ali ao lado das janelas, quase a baterem-nos à porta. Até a vizinha Ermelinda (que diziam ter ouvidos tão ferozes quanto olhos de aves de rapina) que acordava da sesta sempre que lhe tentavam comer as melhores frutas das árvores do fundo mais distante do quintal... os mais velhos têm poderes especiais, até o povo o diz assim, “quando um velho morre é uma biblioteca que se perde” e a Rita sabia-o! Mas agora, que já ela era também uma mocinha crescida (quase velha p’ra namorar, temia-o), não podia continuar a crer em tudo quanto as crianças têm de fazer, não é assim?

A preocupação do tempo era esta, estar a crescer depressa sem encontrar um par...

Tinha ouvido histórias passadas, do tempo das avós e das tias mais velhas, as que tinham tido a tradição para cumprir e as que, recusando-a, ficaram solteiras toda a vida. Passava-lhe pela cabeça a ideia do “*alambamento*”, quase como se fosse uma carta de alforria em relação à família de nascimento e documento de entrega a uma outra casa... afligia-a a ideia de se tratar quase de uma compra, uma venda, uma troca comercial... ainda que muitas amigas nada assim pensassem e nem que todos os amigos vissem grande vantagem nesse hábito, também muito mal dele não diziam. Confrontava-se com este dilema... sabia que a mãe e o pai tinham fei-

to qualquer coisa não muito radical em relação ao costume, pois não tinha casado a sua sábia mãe de acordo pleno com isto, de “uma carta para casar”, de um contrato desprovido de sentimento.

Agora, para a Rita, a vida andava num sobressalto, parecia que de tudo se atrevia a querer para logo a seguir deixar de desejar; tudo amar para logo daí em diante temer; ver bonito para depois de bem olhado até assustar... andava neste vai-e-vem do coração quando a mãe lhe olhou para o fundo do mais fundo do negro dos olhos e perguntou – “Minha filha, de que tem medo? Há lá coisa mais bonita na vida do que estar apaixonada?!” Então aí a Rita estremeceu... todas as certezas de pequenina voltaram a comandar-lhe os pensamentos, todos os segredos pareceram transparentes, toda a vida escondida, como a “boneca Eloisia” a que tinha cortado o cabelo e escondido no sótão dos avós, saltaram à sua frente no instante em que percebeu como verdade inquestionável: a mãe lia-lhe mesmo o pensamento!

- “Não, minha mãe, como diz que estaria apaixonada?!” gaguejou e trauteou num fôlego só, a Rita. Então a mãe, parecendo cada vez mais adivinha, passou-lhe a mão na cabeça e rematou, - “É a menina, minha filha, quem sabe... sua mãe sempre lhe diz que a vida é para se viver, não é para ficar parada pensando!” Seguiu com os seus temperos secretos em direcção à cozinha, nossos amigos chegariam em breve e a muamba de ginguba estava em preparação...

Com esta paragem, minha irmã ficara pasmada olhando, os seus olhos verdes como pedras preciosas me inquiriam e eu ia ter de alguma coisa inventar, que não podia abrir assim as bainhas dos segredos para uma menina tão pequena, ora essa!

Fui salva por meu irmão, Luís Jacinto, que vinha em corrida dizer que mamã me aguardava nas culinárias, era hora de preparar a quitaba e essa era minha mão na comida. Fui p’ra dentro calando os pensamentos; mãe sabia mais do que eu sonhara e isso me deixava com a pele da barriga aflita.

Horas depois os amigos chegavam. Já pouco a Rita se lembrava de como era festa de cada vez que gente querida se juntava. Tinha passado cinco anos longe, lembrando sempre, cada vez com mais força, a cada manhã e a cada dia que passava, que “não posso misturar saudade com estudo”... e como a saudade às vezes a apertava... a Rita tinha deixado a vida toda parada naquele dia em que escolheu mudar-lhe o rumo. Preparava-se para partir rumo à vida que sabia ter de dedicar com empenho à ideia de país que quando era pequenina construía com as amigas e com a mãe, um país em paz. Refeito. Era com a convicção mais funda nessa reconstrução que a Rita seguira caminho, sozinha, para longe, estudar, estudar, estudar... para que, voltando, tivesse novas armas para a guerra de sol que o levantar da Terra iria obrigar.

Agora estava de volta a casa, a saudade começava a matar-se devagarinho e a surpresa parecia nascer a cada reencontro. Como hoje...

O amigo João Fernando chegava com a família, a companheira, Maria Luísa, os filhos dela e os (antes tão chegados) agora quase desconhecidos, João José e Rui Fernando, os gémeos mais velhos dos amigos da casa, com eles traziam ainda a menina mais novinha, a Ritinha, baptizada com o nome da madrinha que estivera apenas com o pensamento todo no baptizado. Seria aquele o momento de pegar no colo a menininha que tanto desejara, ainda que sempre numa distância tão grande quanto a que o mapa deixava ver, entre Angola e Portugal...

João Fernando logo brincou – “então, minha comadre, como está de vida?” – e abraçou forte, Rita, que corara sem saber como ao olhar tão perto os gémeos ali ao lado.

Maria Luísa já estendia a bebé, já não tão bebé assim, que com seus 17 meses parecia querer pegar a madrinha toda para dentro de si. Rita sorria para a afilhada, que lhe estendia os braços em jeito de prenda. Quase mais ninguém se podia chegar à recém voltada a casa, a bebé parecia ter decidido exigir toda a atenção da madrinha que só agora lhe ofereciam e a mais crescida das Ritas parecia quase agradecida por ter aquela prenda feita gente a cobrar-lhe toda a atenção. Sentia um olhar poissado na pele, sentia-se observada em cada gesto, cada suspiro, cada sorriso ou palavrinha de afecto votada à criança, sentia-se corar de cada vez que o nome dele lhe passava a mente e, sabia que eram dele os olhos assentes nela.

Rita e João José tinham formado um daqueles casaisinhos de namorico de escola, tinham mantido a união perpétua até que a vida os separasse. Ela, um dia, resolvera partir para estudar longe e ele, zangado por se ver deixado ali, respondera que “então não quero mais vê-la!”

Agora Rita voltara e João José estava ali, tão perto. E olhava-a...

Brasil

Estou cansado, muito cansado. Se estivesse lá, este cansaço seria resolvido de outro modo. Sim, seria resolvido com um passeio, com uma saidinha por aí pela rua, para apreciar o ar, o calor bom que nos toca a pele...

Mas que me deu, hoje? Que me deu, que me está a fazer sentir esta saudade – (sim, sei usar a palavra portuguesa quando ela é a única capaz de dizer o que sinto!)? – Talvez lembrar meu pai... ele sim, o Português de nascimento... mas não é desta minha escolha, de estar aqui, que parte a nostalgia pelo que deixei lá, não é sequer nostalgia... só cansaça.

Estou cansado e é isso que me leva a lembrar coisas que deixei. Aqui o cansaço leva-nos a ficar tristonhos, leva-nos a ficar assim, sem jeito, meio enfiado no canto de casa, meio enfiado no fundo de quem se é. Talvez isso faça dos portugueses esta gente que se julga mais introvertida do que na verdade é.

Digo eu, e olhem que eu sei!

Talvez... sim, talvez esta coisa da saudade, ou da nostalgia, como sentimentos que hoje me dominam, também se devam à minha metade italiana... ou não, sei lá, hoje tenho dúvidas de como deva sentir-me e, se por um lado, deixo o pedaço português tomar conta do espírito, a minha “*mãe da terra del cuore*” também me faz estar meio-meio sem saber o que vou jantar.

Da vontade de qualquer coisa frugal, de qualquer coisa levezinha p’ra dormir rápido e ver se sonho o calor... não sei que faça. Estou a querer piscar o olho a um doce tiramisú mas era um belo brigadeiro que agora me faria sorrir! Se espreitar a cozinha, talvez me inspire e do cansaço passe à satisfação do paladar, vamos ver...

Uma manga doce, suculenta, cheia de gosto e de textura suave... ai a memória que me rouba daqui para longe e me transporta às partidas mirabolantes da infância...

Sim, é para aí que me deixo partir...

A gente vivia pertinho de S Paulo, vejam bem, pertinho daquela cidade grandona e tão cheia de gentes e perigos possíveis mas tão longe de qualquer problema. Meus pais tinham comprado um pequeno paraíso que eu e meus amigos enchíamos de conversas, corridas e brincadeiras arriscadas em nome de uma boa manga saboreada logo ali, numa sombra fresca do quintal.

O cheiro das mangas ainda hoje mora em mim...

... como a lembrança lá da dona Maria e seu pau de vassoura no ar de cada vez que a gente lá chegava p’ra lhe roubar cana de açúcar... veja bem, não havia melhor cana de chupar que aquelas ali, roubadinhas na hora, com o sonzinho de estalar da cana, no segundo imediatamente antes da porta abrir, e de lá sair a dona do canavial, armada de vassoura no ar, qual bruxa má da nossa imaginação de criança!

O perigo que a gente corria, meu deus... ela podia, algum dia, se irritar de vez e queixar-se aos nossos pais... por vezes assaltava-nos esse pânico e, em lugar de resolvermos não atacar mais o pedaço..., era com maior energia que planeávamos nova abordagem por terra, em quadrado, em semicírculo, arrastando-nos pela poeira do quintal, como se estivéssemos em treino militar... era tão “perigoso” que sabia ainda melhor aquele gosto da cana acabadinha de quebrar...

Ou como com as limas, a que a gente chamava limão, pegavam-se da árvore – mas só as de dentro do quintal, as que a dona nunca esperaria que a gente fosse tirar! – Era assim que a coisa acontecia, nos juntávamos, um de nós atraía a vizinha para fora do portão, para as limas a que podíamos bem chegar do lado de fora mas que não pareciam conter nem metade do sabor e, enquanto ela corria esse de nós, os outros, bem dentro do terraço dela mesma, colhíamos as limas que depois chupávamos com sal... oh, como era fresca essa nossa aventura! E o risco, a espera, a estratégia, os instantes certinhos em que os gestos teriam de ser executados... isso sim, era aventura!

É um pouco disso que sinto falta.

Em especial nestes dias em que o cansaço é mais das pessoas e do calor da gente que do físico moído num final de cinco dias de corrida para o trabalho.

Disse “é um pouco disso” mas é bem mais que um pouco apenas. Sinto falta da mistura, falta da confusão e até da simpatia dançada (que sempre me parece exagero que vocês aqui julguem muito maior e mais rasgada que a vossa mesma forma acolhedora de ser... só é diferente na cor), bom, mas aquela simpatia sorridente e ensolarada do país onde nasci mas que... Não sei nunca se é o meu. Se será de alguém, mais que de outro. Se mais de branco ou negro, de asiático ou de louro bem alto. Se de gente de língua latina ou germânica... sei lá como descrever o típico mais comum desse país, Sei lá como pensar a cor que melhor apanha o tom de pele de um “natural”... Natural mesmo é o índio, não? E quem lembra o índio quando fala de quem é quem, genuinamente natural, de tal país grande como esse?

Temos tanta mistura... o que mais o caracteriza será mesmo essa miscelânea colorida da pele, do olho, mas essencialmente da cultura, do jeito de ser e de festejar a vida ou chorar a perda, o fim, cada final, a morte, cada nascimento, cada dia, cada começar de novo.

Por exemplo, lembro bem a minha turminha de escola, talvez até os companheiros da escolinha mais solta, mais de brincar na rua à solta, talvez como os jardins-de-infância daqui e de agora. Lá, a miscelânea cultural é permanente, desde a pré-escola, conhecemos todos os rostos, todos os jeitos... e aprendemos de tudo com todos. Isso sim é o mais típico do modo de estar e de se viver ali: misturado.

Comungando do que nos é próprio por nascimento de sangue com o que nos chega dos amigos que nos enchem a casa e entram sempre sem sequer precisar pedir licença p'ra entrar.

Queria eu, nesse sonho de olho aberto, contar de mim para mim como descrever alguém de lá! Ao jeito de lá? Como vou agora contá-lo... deixa ver: – um sujeito mulato, de olhos puxados (que nem asiático) e íris verde... é normal! E lindo – quer o seu olhar dizer, não?! –

E do que tenho eu saudade? – É isto que quero saber –

Porque digo que quero voltar lá, que preciso voltar ali? O que espero poder concretizar?

Se espero encontrar minha “alma gémea” ali, naquele lugar onde tudo é tão diverso até do mais parecido para mim? Eu que tenho olho azul e cabelo bem claro, se quero alguém assim, feito de luz verde para mim?

Talvez não seja isso que aguardo, talvez não seja disso que vou em busca, mesmo porque o que para mim quero é alguém ou alguma coisa que só tenha olhos com a cor dos sonhos. E isso não sei se é gente, se saudade, se lembrança, se só esperança, se sentimento...

Se preciso voltar em busca do que procuro? Nem eu sei, talvez. Nem eu posso dizer, parece!

Sei só que preciso voltar, como se minha raiz tivesse ficado lá presa nalgum fundo de quintal, como se minha asa tivesse perdido penas e ganho pena de há tanto não voltar... mesmo que eu saiba que não sou dali, como não serei de lugar nenhum, talvez de todos.

Como todos devíamos poder ser, não é assim?

Creio que essa é a grandeza imensa daquele país, todos podermos ser de onde melhor somos, todos podermos escolher ser novos a partir duma semente qualquer. Diferentes. Conviventes dessa diferença que dá forma sem enformar. Sei lá porque precisarei voltar... mas me peço, eu a mim mesmo, uma frase, não é? Quero me procurar, por meio de palavras, e me dizer da alma...

Oh bem... deixa eu ver... talvez só isto, simplesmente assim, preciso:

Retornar ao que, ainda que já não me pertença, faz parte de mim...

Cabo Verde

Isto tudo aconteceu no dia em que, feita a prova dos nove, a letra deu seis. Ou quero dizer, o resto deu seis, por isso a letra calhou no F. ora F é começo de felicidade, não é?!

Talvez por isso tenha concretizado o desejo antigo de olhar um dragoeiro ao natural... claro, o dia em que finalmente visitei S. Nicolau!

A minha avó dizia que as suas filhas teriam de estudar. Dizia que as mulheres tinham de aprender uma profissão, aprender a cuidar delas, a serem auto-suficientes. A minha avó (se ainda agora vivesse) teria mais de oitenta anos... E eu estou agora a contar-vos a história de uma mulher demorada em cada volta da vida. Uma mulher que teve seis filhas e quatro filhos e conheceu apenas um homem, aquele que a deixou grávida dos gémeos mais novos e se foi embora procurar fortuna, tinha dito à saída. A minha avó brincava com isso, gracejava que mais valera ter falado na fortuna que mentir que ia buscar tabaco... parece até que as americanadas dos filmes lhe tinham deixado anúncios semeados na cabeça.

Minha avó era de Santiago, ilha onde a música faz a história. O batuque, o funaná... aliás, foi numa noite de funaná que meus avós se conheceram, eram muito novos, ele teria 14 anos e ela talvez 17 (nunca ninguém soube bem a idade da avó...), a dança começara mal, os candeeiros que iluminavam a sala – de petróleo, como deve ser – foram apagados sem aviso e, no escuro como breu, as facas passadas nas paredes faziam o seu trabalho de arrepiar. Minha avó, menina requisitada, tinha estado de olho no forasteiro jovem que ali fora parar sem ninguém saber quem era ou de onde vinha. Tinha ele qualquer coisa misteriosa no olhar, que ninguém interrogou, ninguém quis saber quem era ou de onde procedera quanto mais saber por que vinha ali. Minha avó, menina curiosa, tinha ficado agarrada naqueles olhos de azul-escuro carregados. Ora o funaná pode ser uma dança brava. Todos sabem que, às vezes, os pés batidos no chão e o movimento rápido do corpo tem de ser expressão de quem sabe, de quem quer transmitir uma raiva funda sobre alguma coisa, não é para novatos, não é para santinhos, muito menos para forasteiros que não sabem se comportar... mas minha avó estava já presa nos olhos que se prenderam nela também... e ele foi arrastado na corrente quase agressiva daquela dança. Quando se acenderam as luzes de novo, estava o forasteiro magoado, encostado num canto, sem brilho no rosto. A menina encantada correu p'ra junto dele e foi juntos que abandonaram o baile. Ninguém os viu mais toda a noite e só no dia seguinte, já tarde, apareceram na casa da avó de minha avó, sem comer, sem dormir, cintilando como luas cheias em céu descoberto.

Podia ter sido o momento da vida em que parecia valer a frase que li eu, um dia, num livro que já nem sei encontrar, dizia mais ou menos assim “de que vale contar o fim de uma história quando o começo estava perdido?”... minha avó tinha feito sua escolha e essa decisão tinha-a entregue a uma aventura que nos braços teria de carregar. A avó de minha avó ajudou a mandá-los embora dali, para outra ilha, depressa, antes que o pai da mocinha a encontrasse e o encontrasse a ele, o forasteiro que lhe levava a filha-menina.

Partiram juntos e nem o susto da partida lhes ensombrou a vista, o olhar, muito menos as certezas da felicidade como de um conto encantado a vida toda se tratasse.

A avó tinha dado instrução precisa de como fazer começar a vida, tinha dito “minha neta, se acautele, tudo muda, tudo é incerto. Só você pode ser quem quer!” e recomendara prudência, cuidado e espírito alerta, porque mudar de ilha teria de significar nascer outra vez, chegar à vida como se pela primeira vez!

Foram para o Sal, do sotavento para o barlavento... de uma vida para outra. Na ilha do Sal viviam antigas companheiras da avó da minha avó, elas a auxiliariam. E, no Sal, o antigo forasteiro, agora senhor da alma da menina, poderia trabalhar nas jazidas de sal, na pedra de lume, nos trabalhos vários que por lá ainda se podiam arranjar.

Partiram na noite do encontro, na manhã em que a avó dela os fez seguir e essa foi a constante dos anos que conheceram juntos. Partiram sempre. Minha avó contava que havia no horizonte um presente que a perseguia, a impressão de que aquela separação... era o mar. A lonjura é o mar que aproxima como é o mar que torna maior, mais funda.

Moraram no Sal um ano, aí nasceu minha tia mais velha e aí se fez vida a minha mãe, que já só nasceu em S. Nicolau, onde acabou por crescer. De onde, depois, também ela partiu. Onde eu desejei voltar, toda a vida, e hoje concretizo!

Minha avó foi mulher de vontade férrea. Acreditou com a força magoada das raízes precocemente cortadas que a vida se faz por entre os solavancos do mar e cresceu nela esse desejo maior de dar voz às filhas. Talvez para que elas pudessem sempre escolher sem medos, que caminhos seguir, que escolhas fazer. Como a ela não foi dado poder... ou foi?

Julgo que essa avó sempre desejou bem mais que o que teve e nem o que construiu lhe mostrou atempadamente quem, na verdade, conseguiu fazer-se. Essa mulher menina que tinha na voz a expressão de todos os sonhos, de todas as surpresas, de todas as forças e as tristezas das mulheres daquele país... minha avó cantava. Tinha aquela voz que só a algumas pessoas cabe poder passear, andava assim, entre

o chorinho do Brasil e o fado português... tinha a dor e a aventura, a paz cândida e a loucura, levava na alma a esperança brava do amor. Mas era sereia, era musa, era deusa, essa criatura. Que todos queriam ter e a quem ela nada emprestava. Talvez o desejo de mar, talvez a certeza da lonjura, talvez o gostoso do mais fundo do seu olhar... minha avó fugia escondida para cantar.

Mas como todos os fugidos, um dia acabam por ser encontrados, a cada hora de assentar, em cada ilha a que aportava, algum forasteiro novo chegava e se encantava com aquele trinar de rouxinol sofrido e não mais lhe largava a asa, levando-a num salto só a debandar.

Minha avó não conhecia sossego, toda a vida rodeada de criaturas presas dos seus cantos, toda a vida enredada pelo avesso dos seus prantos. Minha avó tentara ser livre cantando e era a voz que a prendia.

Meus dois tios mais velhos nasceram em S. Nicolau, ali ao lado da terra de onde a mãe um dia chegara certa de que por lá ficaria, as duas irmãs seguintes já só na volta ao Sal (onde sempre regressavam quando a vida teimava fugir-lhes) e as duas mais jovens, tinham parecido escolher S. Vicente, lá mais longe, quase na ilha a que o avô não queria chegar sequer perto e pela razão que nunca disse. A avó julgara saber, dizia que aquele silêncio tão só dele se devia a um dia ter largado essa ilha, tão de extremos lá, a de S. Antão, e ter vindo aportar, sem norte, onde com a estrela dela embatera e que, só daí em frente, não mais se perdera, nas viagens que a vida lhe guardava. Quando assim dizia, a avó ria, naquele seu trinado de garota ladina que lhe ficou agarrado à voz sempre. Mas ela sabia que não era por isso, esse medo do avô. Sabia que a razão seria outra e que dele nunca a conheceria. Talvez nem quisesse conhecer, penso eu agora.

O avô era filho de branco, de branco que tinha vindo da ilha do Maio, filho de pai talvez inglês, talvez holandês ou francês, vá-se lá agora saber. O avô era filho de branco e tinha sido cuidado por gente fugida para S. Antão, num tempo em que estar longe de Santiago podia deixar esquecer um pouco o Tarrafal, a prisão política, a aflição de não poder dizer, de não poder pensar, sequer, tantas vezes... e o avô fora homem feito para fugir sempre, também. Ainda que não fosse pela fuga que as suas caminhadas na vida se percorriam, o avô conhecia as ilhas todas, desde bem menino. Conhecia as marés-cheias e as horas das vazas, sabia a luz das luas e o poder das cadentes. O avô tinha-se feito ao mar ainda mal andava e era o mar o seu meio, era do mar a sua gente. A avó dizia que era pelo seu canto de sereia que ele tinha aportado em terra, naquele dia... E foi num aniversário dessa noite em que se cruzaram seus olhos que o avô partira. Começava ainda a década de cinquenta e a avó mulher feita.

Nessa noite, o avô estava mais calado que antes, de olho mais brilhante que alguma vez, de ouvido atento mais calado que sempre. A avó sabia que alguma coisa estava para se passar, que alguma coisa se passara, nos outros dias para aí. Era na noite em que a avó ia contar que mais um filho era chegado, foi na noite em que o avô partiu para, dessa vez, não mais voltar.

Foi a noite dos enganos.

O avô tinha dito que era pelo cigarro que saía. A minha tia (sempre ajuizada) tinha afirmado que não demoraria. Os mais jovenzinhos não choraram para dormir, distraídos que estavam olhando o sol a se pôr amarelo. Olhando isto, a avó não ligara ao marido que partia, com o beijo, como sempre fazia. Talvez também por isso, um pontapé cerrado lhe chegou ali no pensamento, contraído da hora de chegar avental no fogão. Também nesse entre tempo a avó deve ter percebido que seu homem perdia e em vez de um, dois filhos nela já trazia.

Era o dia 4 de Fevereiro e na minha história de vida foi este que marcámos para sempre como data da morte breve do avô.

Os gémeos nasceram sete meses exactos depois, no Porto da Preguiça, de novo em S. Nicolau. As duas filhas maiores e esses dois pequeninos, como se de um círculo de vida se fosse ali fechar, pareciam ter combinado começar a respirar naquela ilha, como se esperassem deixar raiz ali, onde “só essa terra sabe alimentar árvore”, como as velhas amigas da avó costumavam dizer...

Era hora de assentar arraiais, julgava a avó. Estava um pouco cansada de correr e de se fazer ao mar e um muito magoada de se ver em fuga, de cada vez que em vez de bem a vida lhe saía aziaga. Era hora de ficar, julgava ela.

Pois foi nessa mesma calma de tarde de Setembro que a fui eu encontrar, cantarolava baixinho uma melodia que, não sei, seria de deitar saudade a dormir...

Circunstância curiosa... esta história toda deu-se no dia em que, na cozinha, as facas tinham sido deixadas cruzadas...

Guiné-Bissau

– “Se é filha de branco, então volte lá para a terra dele, que esta também não é sua...”

Tinha sido assim que a tia Maria Francisca fora “convidada” a abandonar a terra onde nascera, onde fizera amigos, frequentara a escola, estudara e trabalhara sempre... vivia-se o ano de 1974 e era 24 de Setembro, um ano exacto após a declaração unilateral de independência e estavam longe as colinas de Madina do Boé.

A tia Maria Francisca que aos 18 anos (talvez um pouco mais ou um nadinha menos) já vira partir a mãe, doente, muito muito doente e morrendo mais de preocupação pelos filhos muito pequenos que deixava ali ficar que do mal que lhe assaltara os pulmões e parecia ter feito promessa de não a deixar voltar mais à sua casa.

A mesma tia Maria Francisca que acompanhara a mãe até ao instante antes de a ver ser levada dali para fora, a mãe que lhe segurara as mãos fazendo-a prometer, como segurança para o descanso absoluto da sua alma, que tomaria conta dos irmãos, que abdicaria do que fosse em nome dessa promessa que queria ouvi-la jurar sobre o seu último caminhar antes da morte. Corria o ano de 44 e o mundo andava doente da guerra...

A tia Maria Francisca cumpriu. Convicta da sua responsabilidade para com a segurança e o descanso eterno de sua mãe, prometeu ali naquele instante, que a sua vida se dedicaria às crianças, primeiro os seus próprios irmãos e irmãs juvenzinhos e daí para todo o futuro longo, que a linhagem antiga das mulheres da família não deixava duvidar, seria em prol das crianças que viveria.

Assim conheceram essa mulher-menina, as priminhas ainda tão pequenas e já mandadas para longe dos pais, Edmunda e Gilda. Tinham passado dez anos desde que a tia deixara o país de todas... as meninas chegavam-lhe aos cuidados como todos os anos via acontecer, com filhos e filhinhas de amigos, sobrinhos que eram mais seus próprios descendentes que das famílias que, às vezes, nem bem conheciam. A tia era mulher de armas e de músculos de pensamento bem fortes. A vida julgara poder surpreende-la mas era sempre ela quem a iludia. A cada ano que passava estava mais convicta do seu papel e, a cada nova aragem de criança que lhe mandavam para estudar, renovava a certeza de ter sido providencial a promessa que a mãe a tinha feito, sobre a hora da morte, jurar.

Podia ter de viver longe dos cheiros da meninice, mas manteria viva a chama boa da cultura que era a sua! Por isso lhe chegavam as crianças ao colo, por isso cada filho de vizinho chegado era seu filho também. Maria Francisca fazia valer a certeza da infância que guardava: “minha vizinha é minha tia” e ela era-o para todos os

meninos e meninas dos amigos e familiares dos seus e dos chegados. Toda a gente é família e como diz a tradição, se Natal é sempre que um homem queira, então para essa mulher Natal é todo dia!

Edmunda e Gilda tinham chegado à fala quase só na hora da partida. Olharam uma para a outra e perceberam que os seus destinos se cruzariam daquele dia para sempre. Tinham cinco anos e enquanto a primeira era a mais nova de sete irmãos e fingia a coragem da partida sem dor para não mostrar fraqueza na presença dos seus, já Gilda era única filhinha daquela mãe bem jovem que a ia entregar ali, para os cuidados de uma outra mulher tão longe, do lado de lá do mar, do lado de lá da ordem dos homens políticos que ela própria iria atravessar. A mãe de Gilda, quase como fazia à filha, tinha sido, também ela, mandada para longe para estudar. O pai da pequenita era ministro, sabia da importância de assegurar futuro com as próprias mãos e sentia perigo na continuação da sua vida ali. Puxara da força, exigira-se uma resistência e convicção para além do desejo secreto de segurar nos braços as duas (mãe e filha) e resolvera apartar-se de ambas, empurrando cada uma para seus distantes destinos. Naquele dia, ali perto demais do avião que separaria para sempre a filha de seu pai, a menina, antes rabina, olhava em paz, quase pasmada, o fundo do olho da mãe e o alto dos ombros do pai... despedia-se deles como se soubesse de modo preciso que muitos anos passariam sem voltar a olhá-la e como se sentisse que ao pai jamais voltaria a pressentir perto.

O avião devolveu-as noutros braços, estes que nunca antes tinham sentido e que lhes souberam a casa.

Nenhuma das duas chorou, nenhuma delas urgenciou qualquer sufoco, medo ou aflição em todo trajecto feito nas asas grandes do pássaro metálico que as embalava mais tranquilas que no sono de Verão.

Suas mães tinham feito tanta promessa... levado tanto “leite dormido” aos calcanhares lá do Polon maior de perto de casa de suas avós... nada de mal poderia acontecer-lhes! O grande espírito, que nelas também habitava um pouco, de tudo se encarregaria e, essas meninas, cobertas de sorte boa e afecto muito, feito gente nas palavras daquela nova tia, teriam vidas boas e serenas, as mães garantiam!

Moçambique

O cheiro das mangas era o que me fazia acordar mais cedo nesse dia.

Todos os anos, assim que o último minuto de escola chegava, mesmo antes das férias grandes, era o cheiro das mangas que tomava conta de mim.

Meu avô devia ver-me como a sua neta favorita... todos pensavam assim e, mesmo meus irmãos e primos, por vezes, pareciam ter ciúme desse laço forte que me ligava ao avô.

As férias de escola eram uma invenção milagrosa, nesse tempo! (talvez ainda agora sejam um pouco, a festa de antes, para as crianças, mas não sei... quando era eu menina, o tempo estendia-se de um modo mais prolongado e brincalhão...) Nesse tempo, quando chegava a hora de poder voltar ao campo aberto, à liberdade da terra, ao barulhar dos animais que parecia adivinharem e reunirem-se em passeatas, para me aguardar na chegada. Era como se sentisse na pele o chamamento de um qualquer destino grandioso. Depois havia a preparação das comidas para levar para a lavoura, os grupos de homens e mulheres em conversa atarefada de preparar mais um dia a cuidar do chão... ah, esse era o tempo em que a vida era mais vida, em que o dia tinha mais luz e a noite sempre se aclarava. O calor ganhava braços novos e a cansreira de dia todo passado ao sol se refastelava, em fim, a saborear aquelas mangas... que só eram colhidas para mim!

Até a impressão de ser a mais especial entre os especiais era mais forte nesses dias do ano!

Era eu tão pequena...

Enquanto todo o mundo miúdo gritava que não queria largar o bulício da cidade grande para se encafiar no campo, eu mal dormia na noite anterior, já sentido os cheiros, os sabores, os temperos de terra molhada e de árvore farta de frutas. Já só viam, meus olhos, o espaço aberto na minha frente, o caminho todo novo a percorrer mais uma vez. A festa! A alegria de trabalhar com as nossas mãos o sustento de todos. A terra. A Terra!

Meu avô percebia isso em mim. Ele sabia que, como ele, se me dessem a escolher, era ali que viveria sempre, era naquele espaço que escolho morrer. Meu avô sentia que era eu a mais neta de suas netas, a mais igual a si de entre os iguais.

Até no gosto da cor do céu, no prazer colado ao corpo da roupa chovida, nos paladares de sabores do mato que só alguns descobriam, eu e meu avô parecíamos ainda mais do mesmo sangue.

Enquanto toda a gente se derretia com cada amendoim roubado do monte verde e os comia assim mesmo, ainda sem torrar, assim mesmo... eu não podia. Como o avô. Até nisso, como o avô. Alguma coisa em mim parecia ter defeito de fa-

brico, alguma coisa me impedia de experimentar assim, o amendoim saído na hora da vagem, saído naquele momento da planta, da terra, acabado de se dar logo depois de nascer. Meu estômago proibia tal aventura. Não digeriria. Parecia recusar comer o que colhia com tamanho gosto. Não podia. Então, desde uns anos antes – desde a primeira vez que meu próprio tamanho permitia ir para o campo e ajudar nas tarefas da colheita, na minha memória, desde que eu nascera, enfim... – desde anos antes, todas as manhãs, mais cedo ainda que a alvorada de todos, que nesses dias se deslocavam para campo aberto (a plenos pulmões preparando mais uma jornada de terra a cuidar) chegávamos ao local de preparar trabalho e lá estavam, as minhas mangas, do melhor pedaço do mangueiral, que ficava longe longe demais para minhas pernas de menina pequena e pareciam ser dali do lado, mesmo direitinhas a partir das mãos do meu avô, as sacadas de manga que só eu conhecia. Ninguém tinha permissão para tocar nelas. O avô já nem precisava avisar. As mangas eram todas, todinhas só para sua neta. Eu!

Parece, isto que conto, quase uma fome enorme desse sabor, desse sumo, dessa suculência única das mangas da minha infância... ainda que, na verdade, seja uma saudade gigante essa que me guarda no gosto a impressão de ser um tempo tão distante. Conservo a imensidão da paz, da tranquilidade, da liberdade, de horizontes infundáveis agarrados a quem sou, como se aquele gosto único fosse mágico, como se ao sabor da manga fresca viesse a energia necessária para nunca deixar de sentir a terra, como se o calor desses dias conferisse um rasgo de esperança inquebrável para a vida. Toda a vida.

Meu avô e esse gesto matutino serão minha companhia hoje e para sempre. Minha raiz profunda, desde menininha até agora.

A luz e as músicas daqueles dias, onde toda a tranquilidade do mundo se condensava naquela terra, são-me palco para todo acordar para os sonhos.

A liberdade e o alargar das vistas, ali naquele espaço limpo e fértil da terra, são alento para voltar a dar Vida ao meu país.

Guardar no peito esta saudade não é prender o gesto na nostalgia. Guardar essa companhia e o jeito de dizer “bom dia, minha neta!” que só meu avô sabia é o que me faz saber que a harmonia é possível.

Resistir nisto, de que a vontade de voltar a crer que “querer é poder” (como por vezes lhe ouvia), garante a força necessária a apostar em cada um.

Para que todos façam a força, da união, não é assim?

Meu avô foi homem sábio. Explicou de sempre que da diferença pode sur-

gir a mais valia. Usava minha predilecção pelas mangas como justificação, vejam bem... Só eu não provava o amendoim, só eu resistia a comer gostando de um sabor apenas (as mangas) todos os dias, a cada novo dia, igual. Só eu trocava logo a cidade grande para voltar ali, ao barulho do silêncio dali. E cada um dos outros era só exactamente igual a si e só todos juntos podíamos fazer do trabalho duro uma festa. Porque cada um por si, com vontade única em todos, podíamos trazer nas mãos o fazer a linha que tornava a teia do trabalho inquebrável. E nos fazia, a nós, um grupo inseparável...

Porque falarei disto assim, logo hoje?

Faz aniversário, meu avô... está vivo em mim, para sempre, para sempre. Então hoje é dia de seu aniversário! E quando chega o dia de ele se comemorar, logo hoje que completaria o número redondo do 100, lembro mais quem sou, lembro fundo quem vou ainda ser. E em mim, o meu avô!

Portugal

Curioso... Sim, curioso até pensar que para começar a contar um devaneio acerca de **Portugal**, apetece fazê-lo por este meio, do singular que é ter de pensar um país que de herói se tem feito mártir... Parece também, feio bastante, começar a falar de Portugal com ideia de heroicidade e martírio junto, não é?!

Ora este país, assim sossegado que se encontra à beira mar, desviou-se da rota de investigador que teve, um dia, para se ver ficar deixando, parece, a vida ao largo a passar.

Que digo? – Perguntam vocês – que dizes?!

Pois assim é, isto que deste modo trago, Portugal calou-se porque um mago malvado nele se deixou sentar. O Sono. Um sono profundo que entorpece gestos, que amolece a alma, que destrói sonhos... porque os deixa, tempo demais, apenas a marinar. Ora neste país parado, aconteceu um dia um acaso... uma circunstância ou um enredo. É esse que vamos agora aqui contar:

Esta pode ser uma história comum, um caso das vidas mais iguais que apeteça imaginar. Pode ser uma rocambolesca aventura de dias desencontrados, pode ser um acaso de fim feliz, como se de um conto de fadas se tivesse tratado. Tudo depende sempre do fim, não é o mal que assola este país à beira-mar-largado? Tudo pode ser o que disse se queira fazer. O problema, é que quase toda a gente se habituou a esperar para ver e, mesmo nas próprias vidas, em tanta coisa, fica-se calado sossegado a ver...

Esta é uma história de pessoas que se apaixonaram num repente – dizem as velhinhas, assim como as amigas do chá que a minha avó costumava receber, que só se deixa apaixonar quem num instante esquece de ver... ora esta é uma história de dois seres perdidos que um dia pensaram ter encontrado caminho.

Ela estava atarefada numa escrita curiosa, sem levantar olho da papelada, talvez aflita com uma data para ter a tarefa fechada, talvez embrenhada numa linha torta do enredo daquele dia, talvez nada disto mas alguma coisa seria. Ele entrou de mansinho na sala, com o sol a bater de frente na porta que entreabria... espreitou sem aviso, parou um canto de olho na sua tarefa calada, fugiu-lhe a outra esquinha do azul dos olhos para a expressão travessa da mão no ar dela e pronto, não foi preciso mais sal ou açúcar, mais salsa ou sequer trevo: a sorte lançara-se e ali ficaram, olhos nos olhos, num embaraço como que se de uma tarefa secreta se tivesse dado conta.

Instante houve em que ele lá adiantou um “desculpe interrompê-la” e pou-

co mais falou... ia só ver qualquer coisa sem destino, que sentido talvez tivesse tido antes, mas o sol que lhe emoldurava os gestos parecia ter-lhe sugado razão e do coisa-sem-coisa que dizia já a ela chegava como palavra-aventura que pressentia no ar. Depois disso pouco mais falaram. Parecia fugirem de se cruzarem, na rua, nos corredores, na hora de mais um café. Quase não se fala quando se embasbaca do coração...

Passou o tempo, correram os dias, os meses, alguns anos, só os olhos nos olhos guardavam memória de um querer não-querer que os prendeu numa estranha sem-razão...

Tinham passado, mais uma vez, vários meses. Também como sempre, ninguém sabia de certeza absoluta, se o tempo contava ou se os dias passavam sem deixar marcas maiores que o brilho das estrelas diminuído a cada segundo da ausência teimosa a que se tinham acostumado.

Não importa, agora. De novo, como qualquer deles sabia que havia sempre de acontecer, pairava no ar a impressão de um cruzar de olhos, um suspiro perdido, nalguma manha de café mal dormido.

Sabia apenas que a dor fria e profunda da ausência se estava a tornar impossível. A dor era física. Claramente dor física. De um sufoco que não tem medida, de uma angústia impar. Sentia o peito apertado, a garganta seca, as mãos húmidas e teimosas no tremer. Não tinha fome, ou frio, ou calor. Sentia as faces rubras e a dor na alma que a abafava como se de um manto perpétuo se tratasse agora. Doía-lhe tudo. Os olhos, a ponta dos dedos com que escrevia. Queria poder dizer-lhe que lhe sentia a falta tão profundamente que o ar estava a deixar de querer chegar-lhe aos pulmões. A dor era cada vez mais física... e, como toda a dor física, algum analgésico havia de conseguir encontrar, pensava quando tentava uma piscadela otimista para o seu mal-estar. Mas não encontrava. Nem sabia como procurá-lo. Parecia estar toda a vida, e a que daí em diante restaria, envolta nesse sentimento perdido, difuso e tão absolutamente avassalador. Por que insustentável. Sabia-o.

Era quase uma experiência de amargura, uma ferida aberta que já não sangrava por falta de força. Era uma laceração permanente. A alma aberta e a fome por matar, a sede por apaziguar, o sono por dormir. Tudo estava pendurado por teias finas e obscuras. Toda a vida presa por fios frágeis e, no entanto, tão capazes de manter viva a intensidade de tudo que nunca chegou a ser vivido.

Era na incoerência do sentimento que buscava resistência para levar em diante cada dia. Era na busca desesperada que procurava conhecimento. Era na pesquisa das alternativas para a alegria de novos saberes que apostava fazer-se à maré de cada dia, de cada noite, de cada sombra que lhe apagava o olhar cada vez mais um boca-

dinho. O brilho que antes lhe apontavam característico estava a esfumar-se e, numa espreitadela fortuita num espelho de montra, um dia, teve essa percepção: a vida estava a escorrer-lhe por entre os dedos e não estava a fazer nada para a deter.

Doía-lhe a respiração. Doía-lhe abrir os olhos à luz. Doía-lhe ouvir a música que antes lhe retirava do encaço qualquer dor.

Tinha de mudar. Tinha de fugir daquela espiral caudalosa que ameaçava consumir para sempre o que restava de alento, de projecto, de sopro.

Era já tarde demais para recuperar tempo e demasiado cedo para mudar de direcção. A vida tinha tratado de conduzir os seus passos a uma encruzilhada ardente e, ao mesmo tempo tão perigosa como aliciante. Renascer depois dos trinta. Começar a viver, na verdadeira amplitude que a ideia de vida pode assumir, a caminho dum tempo sem memória mas com raiz. Fazer o quê? Perguntava-se de cada vez que se atrevia respirar mais fundo que a dor sentida. Fazer como? Teimava questionar os trilhos que até aí tinham andado apenas por caminhos sinuosos. Sombrios. Procurava agora a luz ou, como ouvia o Keith Jarrett contar pelo piano, a luz que só é preciosa quando acontecem “intervalos” de escuridão... ou se a pudermos vislumbrar após tempos de solidão, diria na sua escrita feita tentativa de reencontro.

A música tornara-se a sua única companhia. Nada, nem amigos, nem livros ou palavras. Já nada preenchia aquele vazio oco que lhe ocupava a alma, as vinte e uma gramas de alma que, a existirem, já nem sabia onde guardar. Ou para quê, sequer, lembrar algo mais que aquela dor na carne. Nos ossos. No suspiro contido. Na falta de alívio.

Só a música ...

Mas com o tempo a passar-se nos calendários, o que acabou por acontecer foi que ele fez a vidinha que quis fazer, tornou-se um homem sério, daqueles a quem o juízo fala sempre alto e a partir do que tudo apenas deve ser tratado. Cresceu e viajou, viajou, deu voltas e voltas de vida, correu pelo mundo em busca de uma fonte de alegria pensada que no trabalho do dia-a-dia via, a cada instante, concretizada. Mas faltava-lhe sempre qualquer coisa, assim como quando a comida sabe bem mas parece precisar de um pozinho qualquer secreto que produzisse o segredo da melhor mão cozinheira. Os dias eram-lhe todos parecidos, mesmo quando à segunda-feira acordava em Coimbra e na terça era em Singapura que adormecia. Permanecia a impressão do dia de hoje sempre parecido com o de ontem, por uma sensação que a filosofia estudada na escola parecia saber explicar, isso de ser o ser humano “permanentemente insatisfeito”... talvez fosse isso. Era só nisto que ele cria. E portanto, todos os dias, acontecia re-acordar e fazer mais obra, deixar mais caminho suave feito para qualquer uma das filhas poder experimentar.

Ela por aí andava. Aos saltinhos da manhã ao deitar. Também se foi organi-

zando, na sua velocidade de cruzeiro própria (aos saltinhos, como se disse) e conversou com gente e gente e gente, e viu olhares muitos e brilhos tão próximos do céu que pensou ter-se esquecido daquele olhar que lhe chegara antes, anos antes, e de quem quase nada mais soubera...

Mas a vida é malandra, a vida das pessoas prega-lhes rasteiras, cruza-as com embaraços, mostra-lhes caminhos tortos para que lhes descubram roteiros e, muito tempo depois, já o dia ia alto, cruzou-se na entrada de mais uma noite, um brilho inusitado no olhar de um no outro, ali, no café de todos os dias, onde nunca antes se tinham reparado assim, de repente, no meio de uma pequena multidão colorida de gente muito nova, muito das suas idades, deram-se com um olhar parado um no outro, sem perceberem que força os chamava àquele lugar preciso por entre tanta gente acotovelada. Mas era mesmo ela que ali estava, era mesmo ele que se dirigia a ela naquela sala tão cheia e, tão surpreendentemente vazia de outra gente que não apenas os dois. Ali, agora frente a frente, parados sem saberem bem que dizer. Que fazer.

Vamos tomar um café, diz ele, apeteceu-lhe a ela, responder como vira num filme, “ou comer um pacote de caramelos, se reparares, é tão arbitrário quanto ir tomar um café!” Mas silenciou a ironia, silenciou a surpresa, silenciou o arrepio.

Então conversaram, então disseram-se e contaram-se as histórias das vindas e partidas de outros dias. E procuraram-se e deixaram-se de novo partir... não sem que antes não se tivessem mutuamente segredado que dali para a frente até ao fim do mundo iriam... mas no dia seguinte.

Então foi assim que ficaram, à espera do dia que se seguiria. Um esperando o um distante. Cada um sem saber de si porque se esperava no outro.

Assim ficaram, dias e dias seguidos, a dizer que a culpa era do país, que parara. A garantir que o mal português era esta falta de acção concertada, que o levasse de novo na rota da glória da aventura conquistada.

Assim ficaram... depois de se prometerem ir lado a lado ao fim-do-mundo, sentindo que, se para se reencontrarem, uma qualquer passadeira de estrada tivessem de atravessar... iam preferir deixar para amanhã, como se habituavam cada vez mais devagarinho a dizer do reino (nada encantado) que habitavam.

São Tomé e Príncipe

– “Senhor Manuel!” – Chamava Olívia, – “Senhor Manuel!” – gritava a petiza como se fosse preciso acordar toda a praia... – “a menina nasceu!”

Professor Manuel lá estava, nas suas obrigações da manhã, calcorreando as frentes da praia, em busca dos meninos perdidos que não acompanhavam lição por ter de sair na faina, madrugada ainda. À volta quase sempre assim encontravam, Professor Manuel, feito pescador de caderno e lápis, feito mestre de navio fantasma de escola... Era ele um homem jovem, que tinha aportado ali sem se saber ao certo porquê. Talvez fugido dele mesmo, talvez fugido de não saber quem queria ser, como tinha vivido até ao dia em que a sereia ali dera à costa. Partindo daí todo ele se fizera novo, todo ele se preparava de feição à manhã. A sereia grávida que ninguém conhecia... e que o baptizara como nunca antes ouvira.

Esta era apenas mais uma caminhada do sol levantado como as outras todas, o professor ali andava, no seu passo largo pela areia molhada, parando aqui e ali, esclarecendo dúvida dali e mais daqui.

Mas a voz que o chamava levava grito desventuroso contido... então o professor Manuel correu de um fôlego só e foi já na porta de casa que alguma mancha de ensombrar sonhos percebeu.

A menina era linda como uma flor acabada de abrir ao sol, os deditos estreitos e delgadinhos em direcção ao céu lhe davam um jeito especial de quem prometia fazer milagre em cada ponto de vida que tocasse. Tinha os olhos tão abertos que logo houve quem afirmasse: “viu a alma da mãe a partir” e por isso não podia mais fechar pestana, para não impedir seu voo, ao paraíso.

A dula Violeta e o padrinho David amparavam o prometido pai. Deixado ali, entregue nessa aflição que não podia fechar-se de tão feliz que também era. A vida da avezinha jovem, feita menina, tinha-lhe levado a vida e o calor daquela outra menina que descortinara perdida na praia meses antes e consigo levava, consigo tivera e em si guardara. Ninguém sabia qual a origem da mãe da bebé, ninguém percebera de onde vinha nem como ali fora parar, sozinha, grávida, como se chegada directamente do meio do oceano, como se grávida de mar... O professor, que cuidara a mãe sem nunca sequer lhe ter perguntado quem era, de onde vinha, se o escutava, tão pouco se falava mais que o nome que lhe dedicara... a menina sereia parecia não ouvir, fingia nada saber falar e seguia suas noites e dias, cuidando-o, cuidando todos nos arredores, como se uma fada do bem-estar ali tivesse resolvido ir morrer. Mas parecia quase um casulo, apenas. Parecia ser, não uma vida, mas um casulo de vida, apenas. À medida que a gravidez avançava a sua própria pele diáfana ficava mais transparente, azulada, espelho do céu e do mar, gaiola sem rede de vida sur-

presa, parecia... a esse habitáculo celestial em forma de menina chamaram Lua, por ter chegado em noite clara. Chamaram-lhe luz das estrelas secretas, por ter sido guia das aflições mais tristes de todos na praia. A essa menina que outra deixava agora, recém nascida, recém aportada, nesse cais que se queria vida. Vida, como se juntando o começo dos dois, Vi oleta e Da vid.

Assim a baptizaram, com os sabores da terra, com o cheiro da terra molhada da chuva que caía quente, na tarde.

Vida era a sombra luminosa de Violeta. Andava coladinha a ela, assim, como se nem um gato fizesse menos ruído, como se nem um gato fosse mais sorrateiro. Tinha alma de gata brava, a menina. Aprendia as coisas de branco que o pai ensinava e sabia de cor as aventuras do mar, que a mãe secreta à noite vinha e lhe contava, baixinho.

Aprendia as manhãs e as marés, aprendia os marfins do piano e o ébano do chão, conhecia de cor os cheiros dos ventos e os preceitos do b-a-bá que o pai teimava perguntar. Sabia de cor como chegar a fazer nascer sem dor, como fazer virar o bebé sentado, como soltar o cordão dobrado, melhor que a dula sua madrinha, melhor que o saber dos livros desse companheiro dos dias antigos do pai, o padrinho David.

A menina parecia guardar saberes próprios de uma escola antiga, tão antiga como a vida toda, mais que qualquer vida antes até que a sua. Tinha nos gestos a segurança da idade que não tinha. Tinha no jeito a certeza da força que não podia carregar. Sabia de cor as coisas todas da vida que não podia ter ainda experimentado. Unia, numa só frágil figurinha, a sabedoria da lua, o calor do sol, a força do mar e a surpresa dos ventos. Tinha nela o poder criador de toda a Terra.

E um dia finalmente falou. Dirigia-se ao pai, como nunca ninguém ouvira assim, para além da sua mãe:

– “Mé-chinhô”, chamava ela, “venha ver esta ave, não sei de onde chega”...

Ninguém falava assim ao professor Manuel. Nunca mais ninguém chamara assim, ao professor Manuel. Desde o dia em que a menina aportada na praia tinha deixado em seu lugar essa criança. Só ela chamara assim aquele homem não nascido na terra. Só ela estivera tão perto dele, tão dedicada a ele que pudera escolher-lhe um nome que comportasse toda a dedicação, todo o respeito, toda a devoção... Mé de Manuel e Chinhô de Senhor...

Agora esta criança fazia soar de novo um nome que só ela antes proferira... como se o conhecesse, como se fosse uma nova vida da mãe, agora verdadeiramente Vida!

Manuel, o homem, se assustou. Lembrou a impressão exacta que tinha tido ao recolher a mãe, meses antes. Assim, na certeza de que quando alguém entra na

nossa vida, não é uma parcela que muda, um bocadinho, uma parte, um momento do dia ou até um dia inteiro na semana ou naquele correr do mês.

Quando alguém entra na nossa vida, é a vida inteira que muda.

Não são instantes, não são horas marcadas, combinações.

Quando alguém chega e nos acompanha dali para a frente...

Nem sequer é a vida só que muda. Somos nós. Quem muda, somos nós.

Extraordinário, neste caminho que às vezes fazemos tão solitários na vida é que, muitas vezes, era quando já nem esperávamos que alguém nos acompanhasse que as coisas acontecem e os “milagres” se dão... mas o mais espantoso da nossa especificidade “tão humana” é esta enorme capacidade de ter tudo e de tudo perder, por uma cegueira enorme que nos entorpece o jeito das pálpebras do coração. E não abrimos as portas quando nelas tocam nem escutamos as campainhas quando elas soam, mesmo quando por si mesmas escolhem cânticos tão outros... ou talvez por isso, essas campainhas antes adormecidas, ao voltarem à vida anunciam-nos com melodias que nos são desconhecidas e não as percebemos como nossas assim que lhes ouvimos os primeiros acordes, por isso deixamos passar e, por isso, tantas vezes, quando corremos na sua direcção, de orelhas espetadas como raposas que tentam reconhecer o lugar do caminho sem risco, perdemo-nos numa clareira demasiado ampla, demasiado cheia... de nada.

Mé-chinhô não ia perder nunca mais. Tinha ali na sua frente essa gaivota feita menina, essa menina feita Vida toda pela frente. Tinha ali debaixo dos seus olhos antes tão cansados, a razão do baile que lhe invadia o coração. E Mé-chinhô ficou para sempre livre, naquele que tinha sido o caminho que antes julgara triste.

Timor

Vou contar-vos a história de João Feliz.

Este nome que a mãe lhe deu parece quase, em toda a sua vida, uma triste recordação. O que é estranho, não é assim? Feliz devia ser de felicidade e não de coisa menos boa, mas vá, contarei e logo perceberão.

Tinha sido, nosso João, a terceira tentativa de filho, numa conta de gravidezes que nunca chegavam a bom termo. As duas anteriores, também esses possíveis bebês, rapazinhos, que se teriam chamado Alexandre (o primeiro), Bráulio (o segundo), por serem respectivamente, e por exactidão, o primeiro do alfabeto e o segundo das letras do abc... bom, esses dois parecia terem resolvido não querer acordar para a luz, ainda que fossem apressados a querer chegar ao lado de fora da vida. Seus nascimentos aconteciam demasiado cedo e as vidas que teimavam acontecer sem aviso parecia não terem direito a respirar o ar num país onde só vivia sem medo quem oprimia o outro... ora um bebé desejado não oprime, não prende, não significa fim. Pelo contrário, um bebé chega logo a mostrar que se começa de novo, que se parte sempre como se fosse sempre a primeira vez, liberta! Então esses dois pareciam não poder acontecer. Até que chegou a vez de João Feliz.

Um dia, a vizinha pequena da casa do lado, estava a esperançosa mãe a conversar sobre seu esperançado filho, lembrou que dar nome de ordem pela cantiga do alfabeto podia não estar trazendo a sorte necessária à vida aguardada, se chamar a esse possível terceiro Carlos não seria meio provocatório de destino pouco feliz? Então as mulheres pararam a conversa e a mãe da menina, repreendendo-a por que meter nariz em conversa de gente grande não era coisa bonita, tentava reafirmar o gosto bom do nome e acalmar as dúvidas da que esperava assim, um Carlinhos de destino traçado...

Dia seguinte, mãe e pai das esperanças, convidaram a menina vizinha para madrinha e resolveram chamar Feliz ao petiz que, agora sabiam, iria nascer!

A menina rebolou o vestido numa dança maluca e cantou de pulmões abertos que seria seu filhinho esse João tão pequenino. Pronto. Desvendado o nome, João Feliz, ficou baptizado na esperança, naquele dia, e assim nasceu, sem um gemido sequer, esperado a três, ao terceiro que se deseja, numa terça-feira e num dia depois de dois. Sim, e Março era o terceiro mês!

Os dias de João eram Feliz(es) como já o nome fazia descrever, brincava, saltava, corria, ria com todos e gritava canções de alegria. João Feliz dissera “Sol” (apontando a estrela) ainda nem doze meses completara e as palavras, todas, apareciam-lhe na fala sem que alguém precisasse ter-lhas ensinado. Aquele menino tão esperado contava as melhores letras das coisas ditas ainda nem a fralda tinha larga-

do. Parecia um sonho despertador de alegria. Era a luz dos pais e a companhia presente de sua madrinha, a quem retribuía todo carinho, e de quem recebia todo ensinamento que criança precisa, como saltar cerca, como correr de cão furioso de compadre pouco amistoso, como fazer cara de triste se chega hora de deixar a rua de brincar para voltar a casa para dormir, como olhar com arzinho de infeliz para o prato de bolo antes do jantar, como... bem, todas aquelas coisas que criança tem de saber fazer. Mãe e pai eram felizes com esse petiz e os dias correram em paz na casa até que, ao dia dois do mês um de um ano de esquecer, uns homens chegaram àquela casa e levaram o pai... diziam que era por ele “falar demais” e que “quem fala paga!” e gritaram com a mãe e bateram em todos, partiram tudo, deixaram coisa nenhuma no lugar... João Feliz estava a brincar de escondido no armário da casa e lá ficou fechado, sem coragem para respirar sequer, sem força para pestanejar, sequer. Ouviu os gritos, os soluços, as aflições e o silêncio cortado pelo choro que se seguiu.

As horas passaram e ninguém sabia de João Feliz... a mãe chorava calada a sua aflição dobrada, triplicada, aumentada num turbilhão a cada minuto mais que passava.

A madrinha o procurava aflita, mais aflita que no dia em que, de sua ideia, ele fora batizado.

A pouca da família que lhes restava dizia que tudo se resolveria e João Feliz, como o próprio nome mostrava, devia estar a chegar, num qualquer instante estaria para chegar... e era preciso não lhe revelar nada, não o afligir por nada, que criança não deve ver em casa a mão amarga dos adultos que matam vidas e deixam desgraça, só por ali terem respirado.

João Feliz ouvia tudo e engolia o seco das lágrimas que lhe não saltavam do olho para fora.

Tinha cinco anos e a vida toda acabada. Não conseguia fazer mais que deixar olhos escancarados e ouvidos atentos a tudo que do seu buraco de armário em frente a ele se passava. Parecia uma pedra. Não mexia, quase não respirava.

Passaram três horas de desaparecimento do menino quando de dentro do armário se ouviu um estrondo grande e a mãe, a madrinha, a vizinha e a comadre se levantaram num susto e para lá correram. João deixara de ser Feliz. Estava meio morto, de olhos abertos e boca arregalada no fundo do armário. Direito como uma estátua a quem empurraram sem sentido. Caído. João, que deixara ali de ser Feliz, estava morto vivo. A mãe o abraçava, chorava agora nele o cair das lágrimas que não soltara, beijava seus olhos, repenicava as bochechas, pedia um suspiro mas do João... nada! João, que deixara naquele dia de ser Feliz, não dizia nada. Não se lhe ouvia nem o resfolegar de cansaço pelo aperto do peito que da mãe lhe sucedia. João emu-

decera. Calado que nasceu, assim voltava a estar. Calado. Sem voz ou palavras que o mostrassem menino alegre que até aquele dia tinha sempre sido.

A mãe tentava que João lhe falasse, a madrinha pedia que ele – ao menos a ela – lhe contasse, a vizinhança inteira oferecia bolo, dava passagem de portão escancarado para que João entrasse, as outras crianças pediam uma palavra apenas, toda a gente espantava a surpresa de cada vez que com o João se cruzava, do menino palrador, alegre, Feliz como o próprio nome contava, restava um silêncio ambulante que ninguém entendia. E João lá seguia. Calado. Mais um dia.

João tinha deixado de ser Feliz. E quem não é feliz não pode dizer da alegria... assim passava cada minuto, pensando, pensando, pensando, re-ouvindo as palavras daquele dia gritadas “quem fala paga!” e não percebia porque era o pai quem levaram e não ele, que nunca se calava, que nunca fechava a boca nem na hora de dormir, que sonhava falado, todos lhe diziam...

João sentia que era ele quem teria dívida e não o pai, sempre tão calado, que tão de sorriso apenas se lhe dirigia.

João deixara de falar. Tinha parado de correr, tinha deixado de pedir bolo até com o olhar, tinha deixado tudo como as palavras engolidas na boca, na porta do coração. O pai não voltava e a mãe, a cada dia, era mais uma faísca de luz do olhar que perdia.

João já não era Feliz. E às palavras mandava calar na alma, no peito, como sendo elas as malvadas que lhe haviam destruído os dias. Pelo menos, pensava, as palavras mal-ditas...

Passou tempo, passaram anos, outros vizinhos desapareciam, na calada da noite. Algumas mães apareciam adormecidas para sempre, em operações de urgência em que alguns “médicos” teimavam urgenciá-las. Alguns de seus amigos, entretanto a habituados a nem o ouvir, vinham contar-lhe os segredos de como nas suas casas as coisas aconteciam. João guardava tudo no silêncio que só ele conhecia e criava, por dentro, uma linguagem de mágoa feita alento para que, algum dia, lhe soltasse do peito uma força que lhe mostrasse o caminho de buscar o pai das mãos daqueles homens que, agora sabia, levavam todos que um dia tinham desejado a vida... e tinham dito ser possível a Vida. Teimando!

João sabia que o respeito não é coisa que precise ser dita, age-se em seu nome, faz-se, constrói-se e merece-se (ou não) o respeito. Respeitar não é coisa que precise ser falada. Ora João podia manter-se sem palavras ditas e crescer sem as dizer. Sabia contar o que lhe ia na alma de outro modo. Escrevia nos seus gestos tudo que sentia. Guardava no jeito especial que nem ele sabia de onde lhe vinha o crocodilo que tão bem teceu no Tais preto que pacientemente esperou em nome da ausência que se lhe

tinha colado ao peito. Toda a gente sabe que um Tais preto é sinal da maior consideração... e que leva tempo e tempo e tempo a esperar-se que fique, o tecido exactamente negro. Esse Tais que João tecera, aguardara, esmerara, ninguém nunca perguntou para quem o alimentava, toda a gente tinha aprendido a deixar o silêncio do João falar por ele. O silêncio de João era a forma clara da sua resistência. Esse Tais especial, a sua materialização.

Os anos foram passando, a mãe de João falava-lhe da vida como tinha sido antes, dos dias de perigo que viviam ainda e dos sonhos que sabia vir a experimentar quando esses tempos de insegurança chegassem a um fim. João acompanhava cada expressão da mãe. Guardava-a. Parecia quase que cada palavra que lhe contavam se deixava escrita na obra que cuidava, esse Tais, ou em cada desenho do país que elaborava, no jeito único de tecer o símbolo sem que ninguém alguma vez lho tivesse explicado. O silêncio de João lembrava a todos a impossibilidade das palavras a que estavam obrigados...

Ao longo dos dias, a sua madrinha era a maior confidente das palavras não ditas e dos sonhos calados por detrás de cada pesadelo que João podia parecer não ter como descrever. A madrinha conhecia o seu menino como ninguém e João era-lhe chegado como se de um só se tratassem. Nem os anos passando os afastavam, nem as vidas distintas de menina a mulher, que a madrinha experimentava, os desligavam. Parecia haver ali um laço tão forte que o que um sentia a outra podia tactear e o que ela vivia ele podia saborear. Cada pensamento ganhava palavra, cada sonho nova asa.

A madrinha de João ficara sozinha na noite fria em que também sua família tinha sido buscada. Parecera a todos que alguém devia ter revelado da vida de seus pais, que alguém teria contado os auxílios de seus pais a todos a quem alguém faltava já... a madrinha parecia ter-se tornado invisível na noite em que na casa os outros entraram para todos levar. Dormia o sono pesado que só ela conseguia e onde parecia calar até o bater do coração, não respirar, como que parecer morrer toda a noite para nascer de novo a cada dia. Talvez tivessem pensado ser mesmo isso, que a menina estivesse pronta a morrer. E por isso a deixassem ali ficar, vazia. Na casa deixada sem ninguém.

João e a madrinha, depois dessa noite primeira de uma vida outra, se eram unidos ficaram um só, se fossem como só um em dois corpos, dois seres, ficaram uma alma apenas. João não precisava sequer olhar que a madrinha já via e ela não precisava sequer dizer que ele já sabia.

João sabia ler a luz do sol, a profundidade das estrelas, o caminho das chuvas, o cair do silêncio na noite, o burburinho dos passos do crocodilo e o nascer do dia.

Podia avisar de um perigo que ainda andasse meio distante, podia contar de quem era para experimentar a confiança, podia lembrar segredos que às vezes pareciam deixar-se baralhados que sua madrinha levava em silêncios feitos memórias, em avisos feitos guias de vida.

Foi juntos que se deslocaram da povoação para os grupos perseguidos da resistência – alguém denunciara a sua ligação, alguém espalhara que um afecto especial quebrara o gelo da repressão – João e a madrinha juntos tiveram de abandonar os dias de antes em que eram apenas crianças e brincavam, para se transformarem em gente da terra que não podia dizer que aquele era o seu país, o seu lugar, onde estava sua raiz.

Podiam, nessa altura, ter pensado que a insegurança lhes impediria de todo a possibilidade de projectar a vida... ora nenhum dos dois assim fez, João e a madrinha sabiam que as suas vidas eram a vida de um no outro e que deles o país que desejavam também sairia. Passaram os anos assim, na certeza de ter de prestar as horas à razão maior da vida, prestar seus sonhos à concretização dos sonhos de um povo inteiro. João, o rapaz do silêncio que avisa, e a madrinha, a menina que traduz pensamento na acção.

Anexo 2 - Guião *Focus Groups*

Boa tarde! (Boa noite!)

Estamos aqui reunidos, como sabem, para conversar um pouco sobre assuntos sobre os quais foram considerados informantes-chave.

Vamos agora propor-lhes um pequeno conjunto de questões, a partir das quais gostávamos que nos falassem do vosso País de origem, sim? Mas mais que isso, gostávamos que nos falassem de vocês mesmos à luz do que é normal no País de onde vêm, combinado?

Estejam à vontade!

E, desde já, muito grata pela vossa colaboração!

Tema – Decisão de partida

1. Quando decidiu vir para Coimbra, como foi a reacção das pessoas que lhe são mais próximas? (como se referem aos familiares e amigos, especialmente) – Isso é normal em todas as famílias?

- 1.1. Quem são essas pessoas?
- 1.2. O que pensa que levou cada pessoa a reagir assim?
- 1.3. O que mais agradeceu, na reacção de alguém?
- 1.4. O que mais lhe custou, na reacção de alguém?

Tema – Aspectos ligados às questões de género e organização social de cada país.

2. O facto de ser Homem/Mulher, em que é que influenciou as reacções anteriores? (Expectativas de papel, importância das questões de género)

(É diferente, ser mulher ou homem, para decidir vir estudar em Coimbra/fora? Como é que pensam nisso, no grupo?)

- 2.1. Da família, ou dos amigos, já antes alguém tinha estudado fora? Quem? (da vossa família, ou dos amigos, já alguém tinha estudado fora? Como foi?)

2.2. Como é que são, normalmente, as mulheres, no seu país? Quer dizer, o que fazem? Em que é que se ocupam? Que nível de responsabilidade têm em relação às coisas do dia-a-dia? (Por exemplo, em relação aos outros membros da família, em relação ao dinheiro, em relação a todas as decisões da vida, como ocupam os tempos livres...)

2.3. 2.2.2. Como é que são, normalmente, os homens, no seu país? Quer dizer, o que fazem? Em que é que se ocupam? Que nível de responsabilidade têm em relação às coisas do dia-a-dia? (Por exemplo, em relação aos outros membros da família, em relação ao dinheiro, em relação a todas as decisões da vida, como ocupam os tempos livres...)

(diferenças por ser homem ou mulher... isso é assim, no vosso país? Diferente? Como? O que fazem as mulheres? E os homens?)

(Queria saber como é que são, normalmente, as mulheres e os homens em cada país. O que fazem, normalmente? Como é com as decisões do dia-a-dia? Quem decide sobre as coisas? À família, ao dinheiro, à escola dos filhos, se estuda mais, se deixa de estudar... Como é? Como funcionam as famílias, por exemplo.)

Tema – Escola e preparação académica anterior

3. No seu País, como está organizada a escola? Como avalia a sua preparação para a entrada na Universidade de Coimbra? Porquê?

3.1. Como é a vida escolar em cada país;

3.2. Grau de importância atribuída à escolaridade, pelo próprio, antes de decidir estudar fora e depois de ter decidido sair.

3.3. Alguém o/a influenciou a vir estudar fora? Para Coimbra?

3.4. Que expectativas têm as pessoas que tiveram influência na saída?

Tema – Preparação do projecto profissional futuro

4. Como escolheram o curso que estão a frequentar? As pessoas da sua idade também fazem escolhas assim?

4.1. Porque escolheu este curso?

4.2. Alguém teve influência nesta escolha? Porquê?

4.3. De acordo com o ano de frequência, como avalia a preparação para o futuro que está a receber?

4.4. O que mais gosta?

4.5. O que menos gosta?

4.6. Mudava alguma coisa? Explique como e para quê.

Tema – Rede social de suporte no dia-a-dia na Universidade

5. Quem são as pessoas com quem conta, aqui em Coimbra?
(com quem é que podem contar aqui na Universidade?)

5.1. Esse grupo de pessoas, é muito diferente do grupo de pessoas com quem contava “em casa”? Como? Porquê?

5.2. Como criou este conjunto de amigos ou pessoas com quem conta?

5.3. Conta com diferentes pessoas para diferentes aspectos da vida, sim?

5.4. Com quem conta e para quê?

Tema – Ambiente percebido/sentido no dia-a-dia

6. O que pensa da Cidade de Coimbra?

6.1. Como descreve as pessoas de Coimbra?

6.2. Como descreve as pessoas na comunidade académica?

6.3. Pensa que a Cidade e a Universidade fazem bom acolhimento às pessoas que vêm de fora? Como?

6.4. O que tem a dizer sobre o ambiente na Cidade e na Universidade? (acolhedor, racista, difícil, agradável, dependendo das zonas e das situações...)

Tema – Preocupações com o país de origem

7. Sobre o seu País, tem (mais) alguma coisa a dizer?

7.1. Tem saudades? De quê? De quem? Porquê?

7.2. Há quanto tempo não vai “a casa”? Porquê?

7.3. Pensa voltar? Porquê?

Tema – Avaliação da qualidade de vida na actualidade

8. O que mais gosta, agora, na sua vida?

9. Se pudesse mudar alguma coisa na sua vida, o que seria? Explique...

Nota:

Os temas nas questões 1 e 2, os temas nas questões 3 e 4 e os temas nas questões 5 e 6, podem considerar-se como aspectos de temáticas mais abrangentes, mas os temas nas questões 3 e 7 também podem ser tomados como respeitantes a pensamento acerca do país de origem e preocupações com a realidade de cada um dos países:

1 e 2 – Família e pessoas do país de origem;

3 e 4 – Preparação escolar e preparação para o futuro profissional;

5 e 6 – Rede social de suporte e o ambiente na cidade onde se vive na actualidade.

3 e 7 – País de origem (pensamento sobre questões nacionais)

Nos dois grupos, ainda devíamos conseguir propor as questões 8 e 9.

No grupo 1, maior cuidado na apresentação das questões 2, 4, 5 e 6. (Três grandes temáticas e duas questões mais livres).

No grupo 2, maior cuidado na apresentação das questões 1, 3, 5 e 7. (Duas grandes temáticas e duas questões mais livres).

Guião Segundas Entrevistas

IDENTIFICAÇÃO

DADOS PESSOAIS

SUJEITO

Idade: _____ País de origem: _____

Sexo: **M F**

Ano da saída do país de origem: _____

Há quanto tempo em Portugal: _____

Ano da Licenciatura: _____ Ano de entrada: _____

Número matrículas _____

Faculdade: _____

Curso: _____

Estado civil: _____ Filhos: Sim _____ Não _____

idades: _____

Com quem vive: _____

Trabalha? _____ em Regime de Trabalhador Estudante: Sim _____ Não _____

Tarefa	Deixar País de Origem	Estar em Portugal	Notas
--------	-----------------------	-------------------	-------

Indique 5 palavras
que descrevam a
experiência:

O que sente
como mais difícil
-3 palavras-

O que gostaria de
mudar -3 palavras-

O que é mais gratifi-
cante -3 palavras-

Espera voltar ao país de origem? (ou Partir para algum outro país?)

O que pensa que vai ser mais difícil ao deixar Portugal (3 palavras).
Porquê?

O que pensa que vai ser mais difícil ao chegar de volta ao País de origem (3 palavras).
Porquê?

O que pensa que vai gostar mais no regresso (3 palavras). Porquê?

Anexo 3 - Sessões Temáticas

Livros

“A Lua de Joana” de Maria Teresa Maia Gonzalez (Leitura em grupo)

Para pensar aspectos estruturantes do desenvolvimento e da identidade dos elementos presentes na sessão – Família (constituição e importância enquanto suporte);

Importância de cada membro e hierarquia familiar (se a há estabelecida);

Impacto da organização da família no desenvolvimento pessoal; Impressão de estranheza por comparação com os outros e com a vida em Coimbra;

Situações e vivências académicas;

Projectos de futuro;

Níveis de escolarização de cada um, das famílias e típico nos seus países.

“Conto da Ilha Desconhecida” de José Saramago (Leitura em grupo)

Para interpretar as metáforas e as esperanças de todos quantos julgam ser necessário lançarem-se numa viagem que os leve muito longe de onde são para que possam encontrar-se. Política (a imagem do Rei e da mulher da limpeza); Decisões pessoais; Esperança e fé no outro.

Filmes

“Colisão” de Paul Haggis, de 2005 – para falarmos do medo e da velocidade da vida - a discriminação e o racismo; casos especiais; religião; política; crenças e ditos populares.

“Instantes Decisivos” de Peter Howitt, de 1999 – para pensar como um instante na vida pode fazer diferença fundamental no percurso que se seguirá daí em diante.

“**Mar Adentro**” de **Alejandro Amenábar**, de 2004 – para equacionar assuntos mais delicados, como a vida, a dignidade humana, a morte.

“**Hasards ou Coïncidences**” de **Claude Lelouch**, de 1998 – como ponto de partida para a reflexão acerca dos imprevistos das vidas e as transições ao longo de todas as idades.

A partir de “A lua de Joana”

O que parece ser o tema central da história?

Há situações idênticas no vosso país?

Como se agiria no vosso país?

Que “pessoa” da família da Joana, falhou, nesta história? Porquê?

Como é que se organiza a família no seu país? Quem “manda” e em quê?

Há uma hierarquia na família? Como é?

E na sociedade em geral, como é?

Os papéis sociais de homens e mulheres, como são? Semelhanças e diferenças.

Com quem conversam ou a quem pedem ajuda, quando precisam de alguma coisa?

O que são os sonhos que vocês gostariam de concretizar?

A partir do “Conto da ilha desconhecida”

Afinal, o que desejava o homem?

O que ele fez, ir pedir o barco, faz sentido?

O que pensam da hierarquia da casa do Rei?

Na vossa terra como é, quem manda?

Esta história é uma crítica política, ou não?

Pensam que é preciso ir muito longe para que cada pessoa se encontre?

A vinda para a Universidade de Coimbra, está a contribuir para que vocês se “encontrem”? Como?

A partir do filme “Colisão”

Qual é o tema central do filme?

Porque acham que é esse o tema principal? Há outros? Quais?

O que têm a dizer sobre esse assunto central do filme? Alguma vez viveram

alguma coisa semelhante? Alguma vez imaginaram alguma situação como as do filme?

Como lidariam com uma situação como essa?

A partir do filme “Instantes decisivos”

A vida é mesmo assim? Encaminhada por “coisas” tão pequeninas como o filme mostra?

Como é que decidem as coisas importantes da vida? Têm em atenção as hipóteses que deixam para trás?

Costumam imaginar o caminho que a vossa vida vai tomar a seguir à Universidade?

Que aspectos, situações, pessoas, tempos (etc.) vos fazem tomar decisões?

A partir do filme “Mar adentro”

Sobre a vida, quem é que pode decidir e como decidir sobre si mesmo?

A morte (a própria ou de alguém próximo) alguma vez vos passou pela cabeça? Como?

É importante pensar na morte? Porquê?

Que factores são importantes quando se pensa na vida e na morte? (por exemplo, idade, condições de saúde, família, projectos...)

A partir do filme “Hasards ou Coïncidences”

Então a vida... quando parece que perde todo o sentido, há coisas que fazem voltar a encontrar um caminho, é assim?

Na vossa vida, como é?

Alguma vez perderam “o fio-à-meada” para o encontrarem a seguir? Como foi?

Anexo 4 – Outras constatações não categorizadas

Há o mar, não é? O país é esse grupo de ilhas... há o mar e o mar é essa imensidão sem fim. É também a lonjura entre as ilhas mas a possibilidade de partir, que é comum a todo Cabo Verdeano, é difícil. O mar é essa imensidão mas é também essa prisão imensa. (Voz 14)

Há lá essa ilha (o Fogo) onde todos são muito clarinhos, assim, bem bonitos... (Voz 32)

Quando morreu o meu primo irmão, eu não sabia... e quando falei com a minha mãe ela estava bem zangada e eu não entendi porque ela estava zangada... eu não sabia! Depois falei para minha irmã e perguntei porque a tia estava zangada. Aí que me disseram: esse primo estava morto lá no ilhéu. Toda família foi no velório mas o barco virou e morreu muitos dos meus familiares... mas eu não sabia! E quando falei com minha mãe, ela estava zangada de eu não ter ido no funeral... mas eu não posso ir! Eu não tenho como ir... isto aqui é muito difícil. (Voz 46)

Em Moçambique, agora, continua muito perigoso ir no campo... ainda há muita mina por descobrir, ninguém deixa uma criança ir brincar por aí, como no meu tempo... e isso é o que deixa o país assim. (Voz 53)

Lá [Moçambique], o sol põe-se em terra... já viu isso?... é de não ter fim para a vista. O horizonte não tem limite... é tudo imenso! O mar não nos prende ali, segue... continua sempre, sem limite. (Voz 54)

O mundo tem horror à pobreza. O negro é visto como o pobre. Eu, em Moçambique, não conhecia a pobreza... mas aqui eu já a vi. E aqui vi em branco. Mas essa é diferente. É invisível. O negro vê-se e esse condena-se por ser pobre. (Voz 55)

Há esse problema agora, dos mais antigos estarem com saudades do outro tempo [colonial], porque eles julgam que as coisas não melhoraram... quer dizer, as estradas não estão cuidadas, não há assim, muitos cuidados de saúde, as casas também estão a estragar-se e não há quem cuide disso... os serviços são... um pouco raros... é isso... mas os mais novos não podem concordar com isto! E isso está a ser um problema... as pessoas não estão a se entender muito bem, nesse aspecto. (Voz 55)

Agora começa a haver um problema... os mais velhos andam a dizer que no antigamente era tudo melhor, que antes é que se vivia bem e coisas dessas... os mais novos não concordam, é claro! E isso começa a ser um problema: onde está o sentido nisso? Antigamente é que era? No tempo dos portugueses? Ora nós não podemos aceitar isso... especialmente as mulheres! Não aceitamos isso. (Voz 56)

Os pais querem saber quem é a família dos namorados, o nome da família, quem eram e o que tinham. O que sabem e quem é que são... para procurar evitar esses problemas, não é? Há algumas famílias que têm mais tendência para ser mais diferentes de nós e isso complica, julgam os meus pais... é como se fosse perigoso por não conhecerem bem a família dele (do namorado) e só saberem umas coisas poucas e não gostam dessas que conhecem ou que pensam que é assim. Isso é assim em toda a família. É assim para as raparigas mas também fazem parecido na família do rapaz. (Voz 57)

Estudar fora também é muito mais difícil por isso, não é? A gente ficar ligada a outras pessoas... Nós vamos conhecer outras pessoas, de outro país e depois... quer dizer, uma pessoa não escolhe se vai se apaixonar por um compatriota ou outro, não é? De início até pode ser capaz mas depois... depois se começa a conhecer e a ver que eles [estudantes de outras nacionalidades] são como toda a gente, então fica difícil... eu, por exemplo, esta minha cor... eu passo por ser da Guiné, de Moçambique, mas depois, quando sabem que sou de S. Tomé, logo perguntam quem é minha família... isso do nome ainda pesa muito, por lá. (Voz 60)

Estamos a começar a ter umas dúvidas... por causa disso do petróleo... há mesmo quem diga que mais vale não ser verdade. Que se for mesmo isso de haver petróleo, todos vão querer ganhar a sua parte e o país ainda fica pior que Angola... eu, por mim, eu acho que mais vale é não haver mesmo! (Voz 59, mas também assumido por Voz 64)

Há uma coisa boa e uma coisa má, ao mesmo tempo... o turismo! É bom, pois é investimento, é bom para o país... mas é mau, também. Porque estão a usar lugares

inteiros só para o turismo, só pode entrar quem é turista... ora isso não é certo! Isso me preocupa... (Voz 57 com o acordo de Voz 59, de Voz 60 e Voz 61)

Lá é o paraíso... as estrelas brilham mais. É tudo mais ... tudo mais maravilhoso! (Voz 59, Voz 60, Voz 64, Voz 66, Voz 67) [Na verdade, as estrelas parecem brilhar mais porque, como explicaram, as ruas não têm iluminação eléctrica portanto, a noite é mais escura e o firmamento ganha um esplendor único.]

Eu já passei os 20... há uns anos! E eu queria voltar para S. Tomé... Também eu queria voltar porque o meu namorado afinal é lá que vai ficar. Ele terminou os estudos ali em Lisboa, terminou até este mestrado e eu também já não sou criança nenhuma, não é?... Se bem que... lá eu até sou *mula*! (expressão usada para descrever uma mulher que tenha passado os vinte e poucos anos sem ter tido filho) e ele até já tem dois filhos de duas mulheres diferentes... (Voz 59)

Há um caso, há muito casos... mas há esse caso do L. Toda a gente viu aquela imagem dele nas capas das revistas todas do mundo todo... mas ele aqui não encontrou nada... ele andou aqui, em Coimbra. Foi da Faculdade de Economia... mas desistiu. Foi embora para Londres... não devia desistir. Eu acho que ninguém deve desistir. Não está certo. Se teve essa oportunidade, devia que ter como aproveitar. Nenhuma pessoa devia desistir. Isso é que eu acho que não é certo. (Voz 68) [O caso referido é o do rapaz vítima do massacre de Sta Cruz, em Timor, que foi capa de muitas revistas em todo o mundo, efectivamente. Esse estudante, pelo que relataram os participantes timorenses que aceitaram falar do assunto, estaria, como a maioria das vítimas daquele ataque indonésio ao cemitério de Sta Cruz, depois de ter sido “mobilizado” por outros para aquela caminhada de protesto. Tratava-se de um estudante que, depois deste acontecimento fortemente mediatizado, acabou por ser enviado a Portugal com o estatuto de refugiado. Na realidade, há ideia dos serviços – estatais e não estatais – organizados na altura, que este indivíduo e outros como ele, terão sido “acompanhados” nessa chegada a Portugal... a verdade é que, este como os outros, acabaram por abandonar estudos e o país. As suas histórias sabem-se mas, como todas as histórias, “quem conta um conto...” e, nestes casos, o impacto destas vidas e destes desencontros não serão indiferentes aos estudantes entretanto chegados.]

Há outros casos... o da E. Ela tem esse problema no pé... foi um erro médico. Na altura, quando as crianças nasciam e os médicos não prestavam atenção, isso era normal... foi como aconteceu com ela. Foi “erro médico” é assim que diz. (Voz 68)

O caso da F. O caso da F. não é tão importante como o do L. Mas aconteceu na mesma altura. A F. era ainda bem criança, assim, meio adolescente... estava

lá em Sta Cruz, também... a polícia a apanhou e levou com eles. Ela antes disso ouvia. Depois deixou de ouvir. Não ouve mais... Depois aqui teve ajuda dos serviços... mas não sei porque ela não ouve, continua não ouvindo. Mas tem o aparelho. Mas não ouve. Eu nem a conheço bem, mas sei que não está bem, continua a não ouvir. (Voz 72) [Relato de uma situação de que tínhamos algum conhecimento, através dos serviços, sem a explicação da origem desta surdez. Cremos que o que pode justificar algum do desentendimento subsequente entre os serviços e estes estudantes se deva, pelo menos em parte, a este caso: realmente, os Serviços de Apoio Técnico Pedagógico da Reitoria da UC intervieram junto desta estudante; ela foi acompanhada por serviços médicos competentes e foi-lhe dado um aparelho auditivo que terá usado algumas vezes mas... depois de toda a dedicação que os serviços consideraram ter tido para com este caso, a estudante, entretanto, engravidara, deixara de ir às aulas. Acabou por perder o ano de escolaridade logo depois de se ter feito este esforço institucional para lhe “garantir apoio”. Esta estudante abandonou, pouco depois desse primeiro ano de estudo perdido, o curso, deixou de todo de ir às aulas. Perdeu o pouco contacto que ainda poderia ter tido com quaisquer indivíduos para além do grupo de timorenses com quem chegara.]

Também há aquela outra situação... da comida. Nós, quando chegámos aqui, não sabíamos comer. Não conseguíamos comer aqui. Aqui usam muito batata... nós lá é arroz. Aqui, ou é batata ou é massa... nós comemos arroz... houve colegas que passaram fome... é que, depois, uma pessoa nem sabe como se faz, não é?... (Voz 73) [referência à experiência dos estudantes, homens que, vindos de Timor, foram alojados num colégio da cidade. Estes indivíduos, muitos casados e com filhos, nunca tinham cozinhado mas também não sabiam como lidar com o que se passava com eles: a dormir e comer no colégio, sentiam-se tão agradecidos pelo alojamento e o que consideraram ser uma oportunidade magnífica que nem lhes passava pela cabeça dizer que não gostavam da comida e que não conseguiam comer... alguns passaram fome, efectivamente (Voz 68, Voz 74, Voz 76, Voz 77). Até que falaram com uma das raparigas timorenses, que lhes explicou como fazer para cozinharem arroz e, juntos, conseguiram o dinheiro para comprar uma “panela de fazer arroz” que instalaram na camarata do colégio e a partir de onde começaram a alimentar-se. Estes estudantes, nunca, em qualquer circunstância, pensaram que bastaria ter pedido à direcção do colégio que as suas refeições fossem baseadas em arroz para terem o problema resolvido... não lhes parecia admissível, sequer, fazer qualquer crítica: fundamentalmente, a relação que deviam estabelecer com qualquer português seria de agradecimento.]