

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

# **Erasmus**

## **abrindo a porta ao(s)**

### **Mundo(s)**

Percepções e expectativas de estudantes Erasmus na  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da  
Universidade de Coimbra

Ana Patrícia Gaspar Jorge

Coimbra, Abril de 2010



Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

# **Erasmus**

## **abrindo a porta ao(s) Mundo(s)**

Percepções e expectativas de estudantes Erasmus na  
Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação  
da Universidade de Coimbra

**Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, área de especialização em  
Pedagogia Universitária, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da  
Educação da Universidade de Coimbra e sob a orientação do  
Professor Doutor Joaquim Pires Valentim**

Ana Patrícia Gaspar Jorge

Coimbra, Abril de 2010

## Agradecimentos

O meu profundo agradecimento ao Professor Doutor Joaquim Pires Valentim, meu orientador, pela colaboração, dedicação, tempo e palavras, tendo sido para mim um privilégio ter a sua orientação na elaboração da presente dissertação de mestrado.

Não posso deixar de agradecer aos estudantes Erasmus que gentilmente aceitaram participar nesta investigação, a eles o meu Muito Obrigada.

À Dra. Isabel Fernandes quero também deixar a minha palavra de apreço a agradecimento pela sua colaboração e disponibilidade.

Aos meus familiares e amigos que comigo cooperaram durante a elaboração deste trabalho deixo aqui a minha pequena palavra de enorme gratidão.

A todos aqueles que contribuíram para a realização da presente dissertação, o meu profundo e sentido agradecimento.

*“Se consegui ficar a ver um pouco mais é porque subi aos ombros de alguns gigantes”*

Einstein

# Índice geral

<b>Introdução</b>	1
<b>Estudo teórico</b>	4
<b>Capítulo I - O ensino superior em mudança – evolução do ensino superior em Portugal</b>	4
1.1. Estudantes do ensino superior: contextos e origens sociais	7
1.1.1. Uma perspectiva de comparação à escala europeia	12
1.1.2. A educação e a cultura de mãos dadas na mudança	13
1.1.3. Ser aluno num país, cidade, universidade e faculdade diferente	15
<b>Capítulo II – O ensino superior na transformação do jovem adulto em adulto jovem</b>	17
2.1. A jovem adultez	19
2.2. Contributos das teorias e modelos do desenvolvimento psicossocial	21
2.3. Contributos das teorias e modelos do desenvolvimento cognitivo	24
<b>Capítulo III – Panorama da educação em Portugal: o ensino superior</b>	29
3.1. Expansão da educação	29
3.2. Internacionalização do ensino superior	30
3.3. A Declaração de Bolonha e a Estratégia de Lisboa	31
3.4. A OCDE e a internacionalização do ensino superior	33
<b>Capítulo IV - O Programa Erasmus</b>	37
4.1. O Programa Erasmus em Portugal	38
4.2. O Programa Erasmus na UC	39
4.2.1. O Programa Erasmus na FPCE – UC	42
<b>Estudo empírico</b>	48
<b>Capítulo V – A investigação e a sua metodologia</b>	48
5.1. Contexto e objectivos gerais	48
5.2. Metodologia	50
5.3. Caracterização da amostra	53
5.4. Procedimentos	54
5.5. Resultados	55
5.6. Discussão dos resultados	69
<b>Conclusão</b>	75

<b>Bibliografia</b>	79
<b>Anexos</b>	85
<b>Anexo 1</b> – Mobilidade de estudantes Erasmus por país no ano lectivo 2007/2008 (Fonte: OCDE, 2008b)	- 1 -
<b>Anexo 2</b> - Mobilidade de estudantes Erasmus para a UC no ano lectivo 2007/2008 (Fonte: Universidade de Coimbra, 2009)	- 2 -
<b>Anexo 3</b> - Mobilidade de estudantes Erasmus da UC no ano lectivo 2007/2008 (Fonte: Universidade de Coimbra, 2009)	- 3 -
<b>Anexo 4</b> - O acolhimento dos estudantes Erasmus em Coimbra (Fonte: Universidade de Coimbra, 2009)	- 4 -
<b>Anexo 5</b> - Acordos de mobilidade da FPCE – UC relativos aos cursos de Ciências da Educação, Psicologia e Serviço Social no ano lectivo 2008/2009 (Fonte: Universidade de Coimbra, 2009)	- 6 -
<b>Anexo 6</b> - Guião da entrevista semi-estruturada	- 9 -
<b>Anexo 7</b> - Categorização e análise das entrevistas	- 11 -
<b>Anexo 8</b> - Esquema da construção das categorias e subcategorias	- 12 -

## Índice de gráficos

<b>Gráfico 1</b>	Evolução do número de estudantes candidatos e efectivos em programa de mobilidade nos últimos 5 anos na UC	41
<b>Gráfico 2</b>	Evolução da mobilidade dos outros programas comparativamente com o Programa Erasmus	42
<b>Gráfico 3</b>	Distribuição dos estudantes Erasmus ao longo dos últimos anos na UC	42
<b>Gráfico 4</b>	Distribuição dos estudantes Erasmus por país ao longo dos últimos anos na FPCE (UC)	43
<b>Gráfico 5</b>	Distribuição do número de estudantes Erasmus da FPCE – UC por país de origem, no ano lectivo 2008/2009	44
<b>Gráfico 6</b>	Distribuição do número de estudantes Erasmus da FPCE – UC por sexo no ano lectivo 2008/2009	45
<b>Gráfico 7</b>	Distribuição do número de estudantes Erasmus <i>incoming</i> da FPCE (UC) por período de estudos, no ano lectivo 2008/2009	45
<b>Gráfico 8</b>	Distribuição do número de estudantes Erasmus da FPCE – UC por curso, no ano lectivo 2008/2009	46
<b>Gráfico 9</b>	Distribuição do número de estudantes Erasmus da FPCE (UC) por curso e período de estudos, no ano lectivo 2008/2009	46

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b>	Distribuição dos estudantes por programas de mobilidade 2007/2008 na Universidade de Coimbra	40
<b>Quadro 2</b>	Estrutura das categorias e subcategorias	56



## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b>	Esquema da construção da categoria “Programa Erasmus”	56
-----------------	---	----

## **Resumo**

A forte expansão do ensino superior português nos últimos anos permitiu a entrada a estudantes outrora afastados do acesso a este bem. O ensino superior democratizou-se.

Posteriormente, a integração europeia e o Processo de Bolonha acentuaram a homogeneidade educativa numa comunidade estudantil com cada vez maior heterogeneidade cultural. O ensino superior enriqueceu-se culturalmente.

Tendo em consideração toda a conjuntura educativa, pretendemos com este trabalho contribuir para uma reflexão e discussão alargada de mudanças a implementar com vista à melhoria da qualidade do ensino superior, focando na presente investigação a FPCE – UC (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra). Procurando compreender as suas visões acerca da sua própria experiência, o nosso estudo centrou-se nas percepções e expectativas dos estudantes de um programa de mobilidade de estudantes do ensino superior, o Programa Erasmus.

Servimo-nos da entrevista como método de recolha de informações que tratámos e analisámos através da análise de conteúdo. A análise das entrevistas possibilitou-nos a interpretação sobre as percepções e expectativas dos estudantes Erasmus quanto à sua estadia e período de estudos na FPCE – UC.

Os resultados obtidos sugerem que as percepções e expectativas dos estudantes divergem entre si nuns pontos mas convergem noutros, como é o caso da maioria dos estudantes apelidar a experiência de estudantes Erasmus na FPCE – UC como única e enriquecedora, tendo subjacentes sentimentos de capacidade, enriquecimento pessoal, cultural e social. Realça-se também o facto da adaptação dos estudantes Erasmus que entrevistámos aos diversos contextos ter sido feita, segundo os seus discursos, de forma harmoniosa, em que o papel dos professores e dos serviços (DRIIC-UC e GRI-FPCE) que apoiam os estudantes Erasmus foi de relevo nessa adaptação, facilitando-a.

**Palavras-chave:** mobilidade, ensino superior, Programa Erasmus, vivências académicas

## Abstract

The strong expansion of Portuguese university education in recent years allowed to the entrance in the university the students long ago moved away from the access to this good. The university was democratized.

Later, the European integration and the Process of Bologna had accented the educative homogeneity in a student community with each time bigger cultural heterogeneity. The university enriched culturally.

Having in consideration all the educative conjuncture, over all in what it respects to higher education, we intend with this work to contribute for a reflection and the widened quarrel of changes to implement having as deep cloth of the search of the improvement of the quality of university education. To understand its views concerning its proper experience, our study was centered in the perceptions and expectations of the students of a program of students mobility of higher education, the Erasmus Program to understand its views.

We supply the interview like method of gathering information that we treated and analyzed. The analysis of the interviews made us able to interpret the perceptions and expectations of the Erasmus students as for his stay and period of studies in the Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação of Universidade de Coimbra.

The results suggest that the perceptions and expectations of students differ in some points but agree in others, as is the case for most students called the experience of Erasmus students in FPCE - UC as single and enriching, with underlying feelings of capacity, enrichment personal, cultural and social. Emphasis is also the fact that the adaptation of Erasmus students who interviewed the various contexts have been made, according to their speeches, smoothly, in which the role of teachers and services (DRIIC and UC-GRI-FPCE) assisting Erasmus students was outstanding in this adaptation, facilitating it.

**Keywords:** mobility, higher education, Erasmus, academic experiences

## Resumé

La forte expansion de l'enseignement universitaire portugais au cours des dernières années permis à entrée à l'université à des étudiants auparavant exclus de l'accès à ce bien. L'université est démocratisée.

Ultérieurement, l'intégration européenne et le Processus de Bologne ont accentué l'homogénéité éducative dans une communauté estudiantine avec à chaque fois plus grande hétérogénéité culturelle. L'université a enrichi culturellement.

Prenant en considération toute la conjoncture éducative, notamment en ce qui concerne l'enseignement supérieur, nous voulons contribuer à ce travail à une réflexion et la discussion élargie de changements à mettre en œuvre dans le contexte de la demande de l'amélioration de la qualité de l'enseignement universitaire. Pour comprendre leurs points de vue sur leur propre expérience, notre étude a porté sur les perceptions et les attentes des étudiants dans un programme de mobilité des étudiants dans l'enseignement supérieur, le Programme Erasmus.

Nous nous servons de l'entrevue comme méthode de collecte d'informations que nous avons traité et avons analysé à travers l'analyse de contenu. L'analyse de les interviews nous ont permis d'interpréter les perceptions et les attentes des étudiants Erasmus à propos de leur séjour et la période d'études à la Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de la Universidade de Coimbra.

Les résultats suggèrent que les perceptions et les attentes des étudiants diffèrent sur certains points, mais d'accord dans d'autres, comme c'est le cas pour la plupart des étudiants a appelé l'expérience des étudiants Erasmus dans la FPCE - UC comme unique et enrichissante, avec des sentiments sous-jacents de la capacité, l'enrichissement personnels, culturels et sociaux. L'accent est également le fait que l'adaptation des étudiants Erasmus qui ont interrogé les différents contextes ont été faites, en fonction de leur discours, sans heurts, dans lequel le rôle des enseignants et des services (DRIIC et UC-GRI-FPCE) aider les étudiants Erasmus a été remarquable dans cette adaptation, le faciliter.

**Mots-clés** : la mobilité des étudiants, enseignement supérieur, Programme Erasmus, expériences académiques

## Introdução

Várias têm sido as transformações na sociedade, quer em termos científicos e tecnológicos, quer em termos sociais e culturais.

As mudanças repercutem-se a diversos níveis, nomeadamente num reequacionamento dos saberes, nas atitudes, nos comportamentos, nas normas e no estatuto que a instituição e os seus membros assumem. Na realidade, a democratização e a massificação do ensino superior em Portugal, ao permitir um maior fluxo de estudantes, levanta problemas de ordem estratégica (recursos humanos, materiais e financeiros) e questões relativas às exigências e necessidades do público-alvo. Temos assim assistido a um alargamento do papel do ensino superior, sendo as instituições chamadas a contribuir para a riqueza colectiva, para a formação de futuros especialistas e para assegurar uma missão de serviço comunitário (Valadas, 2007).

O objectivo principal do ensino superior é capacitar os estudantes para pensar criticamente e desenvolver competências que promovam a aprendizagem ao longo da vida, num binómio de educação-formação (Delors, 1996, p. 26). Entendemos que a experiência de ensino superior proporciona uma variedade de oportunidades, que surgem num contexto designado de privilegiado quanto a processos de transformação pessoal. Esta assunção é tanto mais visível se tivermos presente o facto de estarmos perante uma população com características muito especiais que importa investigar e conhecer (Castro, 1993; Costa, 2001; Dupont e Ossandon, 1998; Simão et al, 2002; e Valadas, 2007).

O ensino superior assumiu-se como espaços de comunidades intelectuais cujo objectivo era a transmissão e o avanço dos conhecimentos e da cultura, no sentido de manter viva a herança cultural, filosófica e religiosa (Costa, 2001).

Os primeiros capítulos são dedicados à contextualização teórica da investigação, em que é dada uma perspectiva sobre a evolução que o ensino superior tem sofrido, a aposta na sua internacionalização através de programas de mobilidade, sobretudo no que respeita ao Programa Erasmus, que actualmente é o que mobiliza o maior número de estudantes. Porque são vários os teóricos desenvolvimentistas que se dedicam ao estudo das características que marcam o estudante do ensino superior, de faixa etária entre os 18 e os 25 anos, sensivelmente, pareceu-nos pertinente uma reflexão mais aprofundada

acerca de alguns contributos que mais se destacaram no domínio do desenvolvimento psicossocial e desenvolvimento cognitivo (Valadas, 2007).

O primeiro capítulo é dedicado ao ensino superior, um ensino em mudança permanente, em que se passa em perspectiva a evolução do ensino superior em Portugal e a maior afluência que tem vindo a sofrer ao longo dos últimos anos, isto é, a “massificação” do ensino superior. Este aumento da procura da educação, nomeadamente no que respeita ao ensino superior, associado a um crescimento económico, vai ter repercussões ao nível do desenvolvimento económico e social. A sociedade e a sua cada vez maior diversidade cultural levam a que os sistemas educativos assumam um papel de relevo nas sociedades em transformação, o que implica uma nova abordagem na educação.

A internacionalização do ensino superior é a temática que abrange o Capítulo II. A Declaração de Bolonha e a Estratégia da Lisboa vieram definir novos contornos à educação em Portugal e no mundo, nomeadamente no que concerne à internacionalização do ensino superior e fomento da Área Europeia do Ensino Superior, como os relatórios da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) vêm dar conta através dos seus estudos elaborados com análises comparativas dos sistemas de ensino superior dos seus países membros. Ainda neste capítulo faz-se uma abordagem às principais características e algumas adversidades de se estudar num país, cidade, universidade e faculdades diferentes.

No terceiro capítulo debruçamo-nos sobre o programa de mobilidade Erasmus, programa de mobilidade de estudantes do ensino superior que recentemente celebrou duas décadas de existência e mobiliza um grande número de estudantes do ensino superior. A Universidade de Coimbra (UC) e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (FPCE) recebem, anualmente, centenas de estudantes ao abrigo deste programa como nos referencia este capítulo.

Dedicamos o Capítulo IV às perspectivas teóricas sobre o desenvolvimento do estudante universitário. Iniciamos o capítulo com uma reflexão sobre o período de desenvolvimento da jovem adultez, passando por uma revisão das principais teorias do desenvolvimento psicossocial (Erikson, Heath, Sanford e Chickering) e do desenvolvimento cognitivo (Basseches, Magolda, King & Kitchener e Perry).

O quinto capítulo é dedicado à componente empírica da investigação, em que é contextualizada a investigação e os seus princípios orientadores. Neste capítulo são

descritos os procedimentos que conduziram todo o processo de investigação, desde o contexto e objectivos gerais de investigação, à metodologia utilizada para recolha e tratamento dos dados, à caracterização da amostra de estudantes Erasmus *Incoming*<sup>1</sup> presente neste trabalho e à apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Pretendendo contribuir para uma melhor compreensão do estudo realizado e para o refinamento de futuras investigações, no final apresentamos uma breve reflexão acerca das principais limitações que revestiram a presente investigação.

---

<sup>1</sup> Estudante Erasmus *Incoming* – Estudante que vem de uma universidade estrangeira (parceira o UC) participar no Programa Erasmus na UC.

## **Estudo teórico**

### **Capítulo I**

#### **1. O ensino superior em mudança - evolução do ensino superior em Portugal**

O mundo tem assistido a um crescimento económico desde meados do século anterior, para o qual a revolução industrial, o aumento da produtividade e o progresso tecnológico foram fortes contributos (Delors, 1996). Toda a sociedade se desenvolveu em torno deste progresso. As principais mudanças decorreram sobretudo nos processos produtivos, actualmente mais informatizados, no aumento explosivo da oferta de serviços, na tecnicização da administração dos processos e na elevação do nível educacional das populações (Costa, 2001). Toda esta conjuntura promove a procura de educação, uma procura significativa, sobretudo para fins económicos, em que se dá maior importância ao capital humano, à qualidade da sua formação e intervenção, com o intuito de acompanhar as novas tecnologias, com comportamentos inovadores.

Segundo Raposo (2001), o ritmo das mudanças com que a sociedade actual se tem vindo a deparar torna-se cada vez mais acelerado. A nível económico, assiste-se a alterações nas relações comerciais; a nível demográfico, intensifica-se a mobilidade humana, quer a nível nacional, como transnacional; e a nível cultural há a tendência para a globalização.

A década de 70 marca uma viragem nas ideologias económicas, políticas e sociais europeias, devido, sobretudo, às duas crises petrolíferas (1973 e 1979), que implicaram a mudança do paradigma vigente, reforçando as ideias neoliberalistas e conseqüentemente o aparecimento de um movimento de privatização e mercantilização dos sistemas de ensino. Paralelamente, desenvolveu-se um conjunto de questões que visavam apurar os pontos fortes e os pontos fracos do ensino superior em Portugal, tendo por base a diferenciação entre ensino superior universitário / ensino superior politécnico, e ensino superior público / ensino superior privado. Em Portugal assistiu-se à expansão do número de jovens que prolongaram os seus estudos frequentando instituições de ensino superior (estabelecimentos públicos e privados, universitários e politécnicos). Os sistemas educativos europeus passam a ter um papel de relevo nas sociedades em transformação, passando não tanto de escolarização básica e formação



profissional, para formar pessoas para a inovação, aptas cognitivamente, capazes de se adaptar e mudar ao ritmo das transformações, dominando-as, isto é, com um papel interventivo na sociedade, apelando-se à investigação, inovação e formação para cargos e níveis superiores (Delors, 1996).

Analogamente às transformações verificadas nas sociedades e a procura de educação/formação, o ensino tem sofrido também alterações no decorrer dos últimos anos. Surge a necessidade de diversificar as ofertas educativas, os seus conteúdos, os tipos e percursos educativos, os métodos e os locais de aprendizagem, formando cidadãos cognitivamente e intelectualmente aptos, mobilizadores das diversas formas de conhecimento para projectos pluridisciplinares, inovadores. A criatividade e as capacidades empreendedoras tornam-se, deste modo, ferramentas importantes para as mudanças a que assistimos (Delors, 1996).

Delors (1996, p. 77), no relatório para a UNESCO realça o facto de a educação ter que se organizar em torno de quatro pilares fundamentais, *os pilares do conhecimento*. O grande primeiro pilar referido é o *Aprender a conhecer*, aprender a aprender, apelando-se ao exercício da memória, da atenção e o pensamento, tirando partido das mais diversificadas situações e experiências da vida, numa visão plurimultidisciplinar. *Aprender a fazer*, adaptando a educação ao trabalho futuro, é um pilar indissociável do anterior, pois encontra-se ligado à questão da formação profissional e vocacional. A aprendizagem é o maior desafio da educação, uma educação contra a violência, a discriminação, os conflitos, os preconceitos, como tal, o pilar *Aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros* assume a sua importância na educação, através da descoberta do outro, reconhecendo-o como igual. O último pilar é o *Aprender a ser*, pretendendo-se que a educação contribua para o desenvolvimento total da pessoa, inteligência, sensibilidade, responsabilidade, sentido estético, em que neste período de constante inovação tecnológica, a imaginação e a criatividade nunca deverão ser descuradas.

O ensino superior assume um papel determinante no desenvolvimento económico e social. O papel do ensino superior, através das universidades e institutos politécnicos, é pois de “alimentar e sustentar a sociedade do conhecimento” (Costa, 2001, p. 47), proporcionando uma maior consistência ao conceito de educação e formação ao longo da vida do indivíduo (Almeida, 2007). Ao proporcionarem educação e formação superior, os estabelecimentos de ensino superior favorecem o contacto entre

as diversas culturas e o desenvolvimento cultural, a produção de conhecimento novo e o desenvolvimento científico. O processo educativo, corroborando o que tem vindo a ser dito, deve considerar todas as dimensões do conhecimento, sendo o estabelecimento de ensino superior um local de aprendizagem académica e pessoal, um local privilegiado para a procura e enriquecimento através da informação e conhecimento. Todavia, estes estabelecimentos de ensino sofrem com esta mudança, mudando eles também (Costa, 2001, p. 48).

As instituições de ensino superior, abrangidas pelo fenómeno da globalização, encontram-se bem posicionadas para lutar contra o “défice de conhecimento” e potenciar o diálogo entre povos e culturas, enriquecendo-se. A cooperação entre investigadores é, segundo Delors (1996, p. 125), um instrumento poderoso para a internacionalização da investigação, ciência e tecnologia. O referido autor indica-nos como competências fundamentais do ensino superior a preparação para a investigação e para o ensino; a formação especializada e adaptada às necessidades económicas e sociais da sociedade; a abertura para dar resposta aos múltiplos aspectos com que a educação se confronta constantemente; e a cooperação no plano internacional (Delors, 1996, p. 126).

O ensino superior, devido ao aumento do número de estudantes, a maiores ambições de valorização pessoal por parte dos seus alunos, bem como de melhores perspectivas de trabalho, transforma-se, indo ao encontro de novas condições e de novos problemas, tentando antecipá-los. No que concerne à realidade vivida pelos estudantes do ensino superior, esta é uma situação um pouco diferente, carecendo, nalguns casos, os estudantes muitas vezes de suportes adequados que os ajudem a transformar os desafios com que são deparados como potenciais situações de desenvolvimento pessoal e sucesso educativo (Bernardino, Pereira & Gomes, 2005).

Costa (2001, p. 53) considera que perante o quadro de grandes desafios colocados às universidades, as mesmas têm dificuldades nas respostas à transformação, sobretudo no que respeita à celeridade das medidas. Para uma nova visão estratégica da universidade, o autor remete para grandes desafios como o facto de as universidades deixarem de ser vistas como organismos públicos tradicionais, passando a funcionar como um serviço público contratado pelo Estado; a resposta de modo eficaz à diversidade existente num meio académico com cada vez mais público, oriundo de meios e culturas variados; a preocupação com a aprendizagem ao longo da vida e com a

crecente diversidade de população; e a afirmação do ensino superior nacional no espaço europeu do ensino superior.

Na procura da igualdade de oportunidades educativas para todos os alunos, uma das principais direcções a seguir é a da educação intercultural. A igualdade de oportunidades tem como ponto basilar o facto do indivíduo poder ter sucesso académico preservando a sua própria identidade e a sua liberdade para escolher diferentes alternativas de vida, coexistindo, sem sobreposição, uma educação assegurada pelo grupo de acolhimento e pelo respectivo grupo de presença (Silva, 2008, p. 29).

As actividades de ensino superior têm vindo a abranger um leque cada vez mais vasto de destinatários, expandindo-se. Hoje utiliza-se o termo “massificação” para designar esta expansão da população a frequentar o ensino superior, uma população cada vez mais heterogénea quanto às origens de classe, proveniências regionais, escolarização, nível etário, entre outros aspectos. Houve um aumento da procura da educação, sobretudo do ensino superior, associado ao crescimento económico, resultante da evolução demográfica (Seixas, 2003). Analogamente, ocorreram transformações na estrutura social.

De acordo com Seixas (2003), podem ser distinguidos três grandes períodos no ensino superior português nas últimas décadas: um período de expansão do próprio ensino, entre 1960 a 1976/77; um período marcado pela limitação ao ensino superior e estagnação de efectivos, decorrente entre 1977/78 e 1981/82; e, desde finais dos anos 80 até à actualidade, em que se assiste à emergência do ensino superior de massas, diversificando-o e imprimindo-lhe notáveis mudanças, mudanças já referidas anteriormente e que imprimem novos contornos no ensino superior. Segundo a mesma autora, tudo aponta para que o ritmo do crescimento deva abrandar, embora a procura do ensino superior se deva manter, formando-se de mão-de-obra qualificada, aumentando o nível de escolarização da população, em consonância com as suas aspirações sociais, numa sociedade cada vez mais multicultural, em que a mobilidade social traz consigo a mobilidade cultural.

### **1.1. Estudantes do ensino superior: contextos e origens sociais**

A expressão “multicultural”, utilizada sobretudo no âmbito geográfico anglo-saxónico, é substituída pela de “educação intercultural” na literatura europeia

continental. Esta expressão prende-se sobretudo com questões de justiça social, com a existência e partilha do mesmo espaço físico por várias culturas, sem que haja ligações entre si, na procura da igualdade. Ela não exclui a interacção, mas remete-nos para a pluralidade das culturas existentes (Valentim, 1997).

A interculturalidade expressa o contacto entre culturas numa sociedade caracterizada pela presença de culturas e grupos étnicos diferentes, para a integração das várias culturas existentes na sociedade de uma forma agradável. Desta forma, as principais linhas da educação intercultural incidem na valorização das culturas, dos seus valores, das suas crenças, das suas interacções. Mais do que desafios, estas são objectivos de valorização da aceitação das diferenças, propulsionando o enriquecimento cultural dos cidadãos, partindo do reconhecimento e respeito pela diversidade (Silva, 2008, p. 36).

A palavra “cultura” deriva do latim “culturae” e hoje assume várias definições. A primeira definição do termo foi considerada da autoria do antropólogo E. B. Tylor (cit. por Silva, 2008), ao dizer no seu trabalho que

a cultura ou civilização, entendida no seu sentido etnográfico amplo, é o conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, o costume e toda a demais capacidade ou hábito adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade. (cit. por Silva, 2008, p. 46)

Para Cucho (2003) *cultura e identidade cultural* assumem entre si uma relação muito estreita. A maioria das sociedades actuais caracteriza-se pela diversidade nela existente, sociedades compostas por indivíduos com distintas heranças étnicas, diferenças culturais, com comportamentos, valores e regras também eles diferentes entre si, de cultura para cultura. A cultura pode então ser entendida como o conjunto de hábitos de vida, de costumes, conjunto das representações, das competências características de um determinado grupo social, assente numa perspectiva de transmissão. Silva (2008) desenvolve e estende a noção de cultura, referindo poder ser entendida como promoção académica, através do seu cariz de socialização e transmissão de um amplo conjunto de conhecimentos, capacidades e valores portadores de prestígio e estatuto social. Deste sentido e significação decorre uma associação à interpretação das coisas pelo Homem, universo de símbolos e signos transmitidos pelo meio em que se encontra inserido: objectos, espaços, valores, normas, cultura literária, artística e científica (Silva, 2008). Deste modo, a comunidade desempenha uma função de

importante moduladora da personalidade dos seus membros, através dos modelos transmitidos a cada indivíduo, os hábitos, comportamentos, competências, que são transmitidas de geração em geração, em que cada cultura é singular, logo diferente de outra. São as diversas *culturas* existentes que conferem a noção de *Cultura* de uma determinada região ou país. A visão de Morin (cit. in Silva, 2008, p. 49) vem corroborar a compreensão e existência de *culturas* e *cultura*, já que ele evidencia que “o duplo fenómeno da unidade e da diversidade das culturas é crucial. A cultura mantém a identidade humana naquilo que ela tem de específico; as culturas mantêm as identidades sociais naquilo que elas possuem de específico.”

Os que assimilam a cultura como que uma *herança* que se recebe, à qual não se pode escapar, concebem a identidade como algo que define o indivíduo e o marca de modo permanente (Van der Berghe cit. in Cuche, 2003). A origem, as raízes, seriam a base da identidade cultural, aquilo que define o indivíduo de maneira segura, autêntica. Segundo esta óptica, a identidade pré-existe ao indivíduo, que não pode deixar de lhe pertencer. Nesta aceção, a identidade surge como algo não passível de evolução. Por outras palavras, o indivíduo nasce com os elementos que constituem a sua identidade étnica e cultural, entre os quais se encontram os dados relativos às características fenotípicas e psicológicas que revelam o modo de pensar do seu povo de pertença, algo de certo modo inato ao indivíduo, estável e definitivo. Na mesma linha de pensamento, há teorias que consideram que a identidade etnocultural é a primeira e a mais fundamental de todas as pertenças sociais. Ou seja, segundo esta perspectiva, é no grupo étnico que se partilham as emoções e as solidariedades mais profundas e estruturantes, em que a identidade cultural é vista como propriedade inerente ao grupo (Geertz cit. in Cuche, 2003). Todavia, as concepções atrás referidas são criticadas pelos que defendem uma concepção subjectivista do fenómeno identitário. Segundo os autores anteriores, a identidade não é recebida uma só vez, não é algo linear, rígido e estático, é antes um sentimento de pertença ou uma identificação com um colectivo, contando para tal a visão que os indivíduos têm da sociedade e da realidade.

Situações há em que a cultura dominante desvaloriza e chega mesmo a anular as outras culturas existentes. A cultura dominante surge para o jovem como algo prestigiado, em que os jovens estrangeiros tendem a aproximar-se das atitudes da sociedade que os acolheu, adaptando-se à língua, regras, hábitos, entrando num clima que os poderá privar das normas, maneiras de fazer que se tinham revelado eficazes na sua vida

pessoal e social, da sua cultura (Silva, 2008). Os estudantes posicionam-se então entre duas culturas distintas, a cultura da família e a do ensino.

O comportamento humano na adaptação a contextos culturais tem sido alvo de estudos realizados nos últimos anos. São muitos os modelos teóricos referentes à aculturação. Berry (cit por Rodrigues e Strey, 2006) define que a integração como uma estratégia positiva de aculturação. O conceito de aculturação relaciona-se com as mudanças culturais resultantes do encontro de grupos com bagagens culturais diferentes, em que se verifica o desprendimento cultural (perda de traços da cultura originária) e a aprendizagem cultural (aquisição e adaptação de características da cultura que acolhe) (Rodrigues & Strey, 2006).

O papel que a instituição educativa assume é determinante nesse confronto entre as culturas. A cultura da família nunca deverá ser ultrapassada nem a do ensino descurada.

Este conjunto de interacções sociais nas quais o estudante se encontra implicado conduz o estudante a ter o sentimento de identidade, resultante do processo de socialização iniciado na infância. Neste processo é determinante o envolvimento da família, das instituições educativas e dos amigos na transmissão de normas, no desempenho dos papéis na sociedade e na construção dos valores inerentes à cultura/culturas em que o estudante se encontra inserido, em que, segundo Mead (cit. *in* Silva, 2008), a génese da identidade decorre de uma relação interactiva com o outro.

Seguindo a mesma linha de pensamento, a identidade pessoal do estudante revela-se um fenómeno complexo e multidimensional, com diferentes acepções. A identidade é, pois, uma construção progressiva que se inicia no seio familiar e se prolonga através da inculcação de normas e modelos pelo meio, ou seja, nas instituições educativas, grupos de pertença social, profissional e desportiva, por exemplo (Silva, 2008). Tap (cit *in* Silva, 2008) indica seis características implícitas na construção e dinâmica da identidade do estudante, as seguintes: a unicidade, a coerência, a diversidade, a auto-realização, a auto-estima e a continuidade. A unicidade relaciona-se com própria forma do estudante de se sentir como original e diferente dos demais; a coerência relaciona-se com o facto de o estudante ter uma representação de si próprio, mais ou menos estruturada e estável, e do que os outros fazem relativamente a si; a diversidade, interfere com o facto de o estudante ser várias personagens numa só pessoa; a auto-realização com o facto de ser o que faz, aquilo em que se torna; a auto-

estima com o desenvolver um sentimento de valorização pessoal, segundo a sua própria perspectiva e na perspectiva dos outros; e a continuidade com o sentimento de permanecer, ao longo do tempo, o mesmo, semelhante a si. Como corolário do que foi dito acima, o estudante/indivíduo é único, singular, distinguindo-se dos demais, todavia, essa própria individualidade aproxima-o dos outros, numa situação que varia entre a gestão das semelhanças e a afirmação das diferenças (Silva, 2008).

A identidade pessoal e social de cada estudante convive diariamente com outras socializações, estereótipos e preconceitos. Para uma sadia adaptação do estudante aos currículos, programas, exigências linguísticas, o ensino e a comunidade educativa não devem de todo negligenciar é “bagagem cultural” deste, implicando nas relações que se estabelecem entre si (Silva, 2008). Todavia, cabe à educação diluir essas diferenças, fomentando o convívio saudável. O papel da instituição escolar é essencial para o seu desenvolvimento e convívio das crianças, para o respeito e valorização das suas respectivas culturas. Do confronto entre as diversas culturas resulta, na maioria das situações, o enriquecimento da sociedade e da comunidade escolar (Silva, 2008). A referida autora dá conta de algumas implicações práticas e descontinuidades culturais nas instituições de ensino como as normas relativas ao tempo, dificuldades linguísticas, estilos de aprendizagem e a desvalorização cultural para a construção da identidade pessoal e social dos estudantes. O tempo escolar é entendido de diferente modo de região para região, de país para país. O tempo escolar é entendido como tempo social também, de relação com os outros, tempo de aprendizagem e partilha de conhecimentos. No que concerne às dificuldades linguísticas, estas podem originar constrangimentos na comunicação e fraca interação verbal devido à incompreensão e dificuldade em falar a língua de instrução. Esta dificuldade linguística pode ser reforçada por problemas psicológicos. O papel desempenhado pela instituição educativa, através dos seus profissionais de educação, deve ser o de ir ao encontro dessas dificuldades, ajudar a ultrapassá-las, tentando diluir as diferenças e potenciar a aceitação, interação e convívio entre os estudantes (Costa, 2001).

Em suma, a diversidade cultural está no centro da educação e implica uma nova abordagem. A nível sociológico, nas sociedades assiste-se a um cada vez maior número de culturas em interação (sociedades multiculturais), tornando a sociedade mais rica devido a essa inter/multiculturalidade, em que a passagem do multiculturalismo (existência e partilha do mesmo espaço físico por várias culturas, sem que haja

integração e ligações entre si) ao interculturalismo (integração das várias culturas existentes na sociedade de uma forma harmoniosa, aprazível para todos os membros das diversas culturas) implica a promoção da relação entre as culturas, preservando, contudo, a identidade de cada uma delas. Em termos disciplinares, devido ao facto dos objectos de domínio intercultural serem complexos, pluridimensionais, implica que não se possam reduzir a uma única abordagem disciplinar, em que urge a necessidade de uma visão global e interaccionista das diferentes problemáticas implicando o reconhecimento dos indivíduos, das suas culturas, representações e práticas integrando-as na cultura em que estão inseridos. Este é um processo dinâmico e dialéctico, em que o intercultural implica a tomada de consciência da diversidade, das identidades individuais e colectivas, o que promove o desenvolvimento de competências sociais, de consciencialização cultural e o diálogo intercultural (perspectiva psicossocial e pedagógica), em que o interculturalismo é um instrumento da coesão social, igualdade de oportunidades e integração adequadas (perspectiva sociopolítica) (Vieira, 1999).

#### **1.1.1. Uma perspectiva de comparação à escala europeia**

A União Europeia, em articulação com os Estados Membros, tem vindo a promover iniciativas a nível legislativo e dos sistemas e políticas educativas, tendo em vista a formação dos agentes educativos, particularmente professores, para lidarem com a complexidade e a interculturalidade no ensino, a aprendizagem da pedagogia intercultural, o reconhecimento da diversidade nas relações internacionais e a solidificação de uma sociedade europeia, para além da diversidade nacional (Eurydice, 2005).

A União Europeia recomenda oficialmente aos seus países membros que a instrução dos estudantes no país que acolhe os imigrantes seja feita em paralelo com a sua língua-mãe (Silva, 2008). Bennet (cit. *in* Silva, 2008) refere que há factores culturais que influenciam o estilo das aprendizagens dos estudantes ao longo do seu percurso académico. Estes factores prendem-se com a socialização na infância, a solidez sociocultural, a adaptação ecológica, os efeitos biológicos e a linguagem. A socialização na infância relaciona-se com as socializações mais autoritárias ou mais permissivas nas práticas da dada cultura, relacionando-se com uma maior dependência ou independência da criança; a solidez sociocultural associa-se a contextos culturais de estatutos mais ou



menos elevados, que se reflectem no modo como gerem o tempo, os papéis sociais, as relações interpessoais, o raciocínio, as mensagens verbais e a organização social; o modo como algumas culturas desenvolvem determinadas destrezas de relacionamento e sobrevivência com o seu meio dá conta da adaptação ecológica feita pelo indivíduo; no que concerne à linguagem, estas dificuldades acarretam constrangimentos na comunicação e na interacção social.

### **1.1.2. A educação e a cultura de mãos dadas na mudança**

A viragem cultural acaba também por afectar decisivamente a educação, uma vez que é um fenómeno cultural em si e um procedimento para difundir a cultura e intervir na sua dinâmica. O sentido para nós das atitudes, avaliações e práticas educativas depende do significado e da noção que temos de uma série de categorias básicas como "sujeito", "sociedade" e "cultura" e da forma como fazemos com que se relacionem entre si (Sacristán, 2003).

A educação entendida como processo de socialização é um processo singular e particular de aculturação através do qual se constrói também uma singular e particular relação sujeito-mundo. As formas mais elaboradas de socialização que exercemos dependem das elaborações culturais ao mesmo tempo que conduzem ao acesso à cultura. Como seres sociais que somos, bebemos da cultura da sociedade, tomamos parte das redes que nos ligam uns aos outros. A cultura e a sociedade são âncoras que construímos e nos mantêm, que nos ligam ao mundo (Sacristán, 2003).

O paradigma intercultural vem introduzir a diversidade, a complexidade, a interdisciplinaridade na pesquisa e na intervenção em educação; permite apreender as situações e os problemas em termos de dinâmicas, de processos, de relações e de estratégias; implica uma atitude de descentração e uma ética da relação humana e da relação pedagógica; implica o desenvolvimento de competências individuais, interculturais e de cidadania.

Como salienta a UNESCO (2001) na Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, Artigo 3, "A diversidade cultural é uma das fontes de desenvolvimento, entendida não só como crescimento económico, mas, também, como meio de acesso a uma existência intelectual, afectiva, moral e espiritual satisfatória".

A diversidade cultural está no centro do desenvolvimento humano. É importante

que se faça da diversidade e mobilidade uma oportunidade de enriquecimento e aprendizagem ao ritmo de um mundo global e de uma sociedade plural, partilhando tradições culturais, competências e saberes. Deste modo os Estados devem desenvolver activamente políticas educacionais, sociais e multiculturais para evitar a exclusão e discriminação e para integrar a diversidade cultural, o diálogo intercultural e promover a igualdade de oportunidades.

Segundo Sacristán (2003), há traços gerais que nos ajudam a compreender melhor a educação, a ter uma visão mais justa e aproximada do seu sentido e objectivos. Estes traços passam pelo seguinte: a importância dos sujeitos; o relativismo, em que se salienta o facto de que já não é possível pensar na (ou numa) "cultura" universal, mas antes em multiplicidade de culturas, cada uma das quais com as suas especificidades; a viragem pragmática decisiva no campo educativo é também um traço frisado pelo autor, em que é focada a necessidade de mão-de-obra especializada para o mercado laboral, ao invés do valor formativo que era dado à cultura. O relativismo cultural assenta no princípio de que todos os sistemas culturais são iguais em valor, defende que o bem e o mal, o certo e o errado, e outras categorias de valores são relativos a cada cultura. O "bem" coincide com o que é socialmente aprovado numa dada cultura. De acordo com Cardoso (2006, p 137), esta atitude conjuga olhares contraditórios relativamente à diferença. Se por um lado pode defender a diversidade e diferenças culturais, por outro lado pode fomentar argumentos para o separatismo ou discriminação. O facto de não existir um quadro de referência comum de suporte a uma educação para todos nas sociedades culturalmente heterogéneas, pode levar a que, a nível pedagógico, os professores ou, intencionalmente, ignorem as diferenças entre os alunos de origens culturais diferentes, orientando as suas práticas pedagógicas no sentido dos alunos pertencentes à cultura dominante, ou, por outro lado, subvalorizando as dimensões comuns entre as culturas, aproximando-se de práticas pedagógicas separatistas ou discriminatórias.

Pelo facto das culturas serem marcadamente diferentes, os estudantes oriundos de uma cultura diferente da dominante no estabelecimento de ensino que frequentam, podem encontrar-se em duas situações distintas de relativismo cultural. Por um lado, o estudante pode encontrar-se numa situação em que compreende a incerteza do conhecimento como legítima e aceita a multiplicidade de opiniões relativas ao mesmo assunto, argumentando que todos os pontos de vista são válidos ou, por outro lado, o

estudante é mais moderado, equacionando a reacção das suas respostas perante o que o professor deseja (Medeiros, 2007). Por conseguinte, as escolas, devido à diversidade nelas existente, devem ter em conta essa mesma diversidade, diferenciando as pedagogias, adequando-as e aproximando-se das necessidades dos sujeitos; e, em último lugar, mas não menos importante, é dada importância ao progresso tecnológico e à sociedade da informação em que vivemos.

Indivíduo e sociedade, cultura e sujeito, processos de aculturação e subjectivação são realidades e fenómenos que se interligam e entrecruzam, tornando-se interdependentes. Quando um objecto ou um traço de uma cultura se estende e universaliza, quer dizer que os indivíduos se apropriam dessa cultura, logo os significados do legado cultural passam a ter uma presença renovada (Sacristán, 2003). A educação é pois indissociável das culturas, dos sujeitos, da sociedade, de inúmeros aspectos. Daí que, qualquer projecto para a educação significa reflectir, discutir e decidir acerca dos seus conteúdos e das suas formas de inserir os sujeitos na cultura.

Uma pedagogia de relação intercultural baseada na compreensão e na tolerância, no reconhecimento do outro e da diversidade, deverá ajudar cada um a determinar as suas próprias representações, os modelos dos seus sistemas de valores assim como a identificar as representações e os sistemas de valores e de normas dos outros indivíduos e grupos, constituindo um meio de "aprendizagem" do outro, de compreensão intercultural, de luta contra o etnocentrismo e xenofobia (Ramos, 2001).

### **1.1.3. Ser aluno num país, cidade, universidade e faculdade diferente**

A entrada de um estudante oriundo de um outro país numa nova instituição de ensino, a maior parte das vezes desconhecida até então, implica um ajustamento e adaptação aos novos contextos. O aluno encontra-se num país diferente, numa cidade diferente daquela onde residia, por vezes numa cidade diferente daquela onde estudava, com novos ambientes pedagógicos, sociais e culturais.

Analogamente ao que Rebelo (2002) dá conta no seu estudo relativo à transição dos estudantes para o ensino superior, o estudante internacional sofre com a transição. Para o autor, o estudante universitário é um jovem adulto que se depara com transições várias, nomeadamente de ordem familiar, vocacional, profissional, social, ideológica, ou seja, estamos perante um processo de crescimento e de mudança. De acordo com a

Psicologia da Educação, o ajustamento e a adaptação ao contexto universitário tem sido conceptualizado como um processo complexo e multidimensional que envolve múltiplos factores, tanto de natureza intrapessoal como de natureza contextual. O referido autor acrescenta ainda que à realidade apresentada ao novo aluno, que é uma realidade diferente da imaginada por ele, à qual terá de se adaptar, junta-se uma impreparação prévia e o desconhecimento de alguns ritos/vivências académicas que podem potenciar nos alunos estados de angústia e introversão. A maior parte das vezes os estudantes recorrem a atitudes e comportamentos de isolamento, mesmo reconhecendo a importância do relacionamento com os pares a fim de superar as dificuldades com que se depara. O estudante confronta-se com uma série de alterações que envolvem o relacionamento com um novo ambiente pedagógico, colegas e professores, uma nova instituição, novos processos de ensino e aprendizagem, havendo alguns estudantes que não se encontram preparados para as mudanças e solicitações impostas (Rebelo, 2002).

De entre as múltiplas e complexas tarefas com que o jovem adulto se depara no ensino superior, salienta-se que essas adaptações se encontram associadas a quatro principais domínios: o domínio académico e as suas novas exigências; o domínio social e o relacionamento interpessoal; o domínio pessoal e construção/definição da sua identidade; e o domínio vocacional, na procura de uma identidade vocacional (Santos, 2001).

Santos (2001) dá-nos conta que é suposto que os novos alunos do ensino superior, dado o seu desenvolvimento conceptual, sejam capazes de gerir os vários problemas ou crises com que se confrontam, sendo um importante indicador da sua adaptação académica. Espera-se que o jovem adulto seja capaz de assumir as suas responsabilidades, saiba lidar com a mudança, desenvolva a sua autonomia, faça face a situações de *stress*, saiba gerir o seu tempo e obtenha níveis adequados de auto-disciplina, ultrapassando as adversidades. Abreu (2007) vem sublinhar as dificuldades encontradas pelo estudante Erasmus, em que este é confrontado com inúmeras tarefas com as quais não estava habituado, como a procura dos serviços da nova cidade e universidade, a circulação na cidade, o relacionamento com os estudantes residentes na mesma casa ou os colegas de faculdade, a gestão dos diversos tempos (estudo, lazer, académico), paralelamente à familiarização com uma língua cujo conhecimento, na maioria das vezes, é escasso.

## Capítulo II

### 2. O ensino superior na transformação do jovem adulto em adulto jovem

No presente capítulo propomo-nos abordar alguns modelos que assumem especial importância na abordagem ao jovem adulto e, muito particularmente, ao que ao estudante do ensino superior diz respeito, uma vez que constitui um dos objectivos deste trabalho compreender a adaptação deste grupo em particular a um novo contexto de ensino.

Ao referirmo-nos ao estudante do ensino superior como pertencente a um grupo específico em desenvolvimento é necessário também compreender quem são os estudantes do ensino superior, jovens adultos e/ou adultos jovens.

Iniciaremos com a análise de algumas abordagens ao conceito de jovem adulto, caracterizando esta fase de desenvolvimento enquanto período de transição com características muito particulares. Serão também exploradas algumas teorias e modelos explicativos do desenvolvimento do estudante do ensino superior, no quadro das abordagens ao desenvolvimento psicossocial e cognitivo.

As primeiras investigações no domínio do desenvolvimento do estudante do ensino superior realizaram-se nos Estados Unidos da América. Porém, só a partir dos estudos realizados por Sanford (cit por Felizardo, 2003) é que as investigações se tornaram mais consistentes, pelo recurso a instrumentos de avaliação mais diversificados. É nesta altura que surgem as primeiras teorias sobre o desenvolvimento do estudante do ensino superior na sua componente psicossocial (Chickering, 1969; Erikson, 1968; Heath, 1965; Sanford, 1962) e cognitiva (Kohlberg, 1971; Perry, 1970) (cit por Felizardo, 2003). O principal objectivo era compreender o próprio contexto universitário, bem como as diferentes reacções dos estudantes nos vários contextos em que se inserem. Na base destes estudos estava o pressuposto de que os indivíduos se desenvolvem através de uma sequência de estádios que definem o ciclo de vida.

Segundo nos indica Pinheiro (1994, 2003), a educação para o desenvolvimento do jovem adulto, pode contribuir para alcançar os ideais de progresso pois a educação é um meio de difusão, reprodução e inovação do conhecimento e da cultura (escolarização), possibilitando e potenciando a construção de um modo de vida em sociedade, bem como permitindo a inserção do sujeito nessa sociedade. Desta forma, a

educação serve, analogamente, de potenciador do desenvolvimento, bem-estar e felicidade dos sujeitos.

A passagem de adolescente a adulto implica mudanças e ajustamentos a nível do desenvolvimento psicossocial, cognitivo, profissional, entre outros, que demoram o seu tempo e conduzem o jovem a afastar-se das suas experiências adolescentes à medida que se envolve, progressivamente, num estilo de vida mais característico da realidade do adulto (Pinheiro, 1994, 2003).

A aceitação de um novo estágio de desenvolvimento e um conjunto de teorias acerca do estudante do ensino superior foi algo que ocorreu muito recentemente. Tradicionalmente, considerava-se que o ciclo de vida dos seres humanos se desenrolava ao longo de três grandes períodos de desenvolvimento: a infância, a adolescência e a idade adulta. Da convergência de diversos factores, e após muitos estudos e trabalhos de investigação realizados, surgiu a necessidade de se definir um novo estágio de desenvolvimento – a jovem idade adulta – no qual se registam inúmeras e significativas mudanças psicológicas e culturais (Sprinthall & Collins, 1994).

É suposto que os estudantes já tenham ultrapassado o desafio que foi a entrada no ensino superior, envolvendo a saída de casa, deslocação e separação do seio familiar, sendo um marco importante no percurso de vida familiar e individual do agora adulto (Rebello, 2002). As relações interpessoais assumem um papel de relevo no desenvolvimento psicossocial do estudante, em que são evidentes também as transformações ocorridas nas ligações entre pais e filhos.

O ensino superior trouxe à relação pais-filhos uma revisão, acarretando momentos de crise e *stress*, agravada ainda pelo afastamento geográfico do aluno descolado. O lidar com estas situações é um processo que varia conforme a estrutura e processo de desenvolvimento familiar, assim como da distância que separa os intervenientes.

Apoiando-nos nos estudos de Rebello (2002), estes revelam que a distância é promotora do desenvolvimento da comunicação, fortalecendo os laços afectivos entre pais e filhos. Estes estudos concluem ainda que os estudantes deslocados e as suas famílias obtêm superiores níveis de comunicação, afecto e satisfação, comparativamente aos pares que não se encontram deslocados.

Se a saída de casa for encarada como um “acidente de percurso”, algo ocasional, que não era esperado, o primeiro impacto será uma mescla de sentimentos confusos,

ambivalentes, entre o “ir” e o “ficar”. O autor refere-nos ainda que muitas são as famílias que já haviam preparado psicologicamente a saída, o afastamento do núcleo familiar, para quem essa transição será afectiva, cognitiva e comportamentalmente diferente das que não ponderaram/esperavam esse cenário. Os pais e familiares imprimem desde cedo confiança e esperança no futuro profissional do estudante agora recém-licenciado. No caso nacional, pensa-se que os projectos parentais esboçados pelas famílias dos estudantes oriundos das ilhas se relacionem com expectativas precoces de abandono do lar, em sinal de prosseguimento dos seus estudos, daí que seja mais fácil antecipar uma maior facilidade e predisposição na gestão da separação.

O novo adulto cruza agora com os seus pais vivências que traz para as conversas familiares, em que são valorizados os aspectos comunicacionais. As narrativas individuais e familiares intersectam-se no dia-a-dia, em que estamos perante um indivíduo que se espera autónomo, psicologicamente desenvolvido, ligado ao contexto familiar, mas vivendo um projecto pessoal, um projecto profissional e um novo projecto familiar (quem sabe?) com o par amoroso, encontrado, ou não (Rebelo, 2002).

### **2.1. A jovem adulez**

A designação “jovem adulto” caracteriza um período próprio do desenvolvimento psicológico. Para alguns autores, o período de da jovem adulez é reconhecido como o primeiro da vida adulta e para outros uma nova etapa do ciclo de vida. Esta discussão acerca da diferenciação e designação deste período ainda se mantém. Vários são os autores que têm vindo a chamar a atenção para as mudanças ímpares e significativas que ocorrem, de natureza psicológica, social e cultural no quadro do processo de desenvolvimento do estudante do ensino superior. Estas mudanças prendem-se com as novas necessidades, novos interesses e objectivos (nível psicológico), com os novos grupos de pertença (nível social) e com novos valores, ideais e identidades (nível cultural) (Neves, 2007). A par de Neves (2007), são vários os autores e investigadores portugueses que têm centrado os seus estudos nas dimensões relacionadas com a caracterização psicossocial dos estudantes do ensino superior. Estes estudos, como os de Almeida, Soares e Ferreira (2000), Bastos (1998), Carneiro (1999), Castro (1993), Ferreira e Hood (1990), Pinheiro (1994) e Pinheiro (2003), contribuíram para que se reconhecesse o estágio de “jovem adulto” em Portugal.

Para Pinheiro (2003), a expressão “jovem adulto” tem sido unanimemente considerada, fruto da síntese de factores como a extensão da escolaridade obrigatória, o retardamento da entrada dos jovens adultos no mercado laboral, bem como a dependência económica dos familiares e a massificação do ensino superior.

*Jovem adulez* é uma das expressões mais utilizadas recentemente para nos referirmos ao estudante do ensino superior. De acordo com Pinheiro (1994), ao estudante do ensino superior associam-se diversos factores que permitem conceptualizar esta etapa da génese do desenvolvimento. Estes factores prendem-se com o alargamento da escolaridade, seguido de um adiamento do termo da formação escolar e profissional; o prolongamento da dependência económica dos pais, familiares, ou outras entidades de apoio financeiro; o distanciamento relativamente ao meio familiar de origem; e o contacto com meios sócio-culturais de natureza diversa, que proporcionam experiências diversificadas.

Na realidade, podemos afirmar com alguma segurança que os estudantes do ensino superior são adultos por aquilo que deles se exige em termos de raciocínio; não obstante, podem ser considerados adolescentes se nos centrarmos nas expectativas que têm e as suas responsabilidades nesta fase da vida, caracterizado pela conquista cada vez maior de autonomia. Deste modo, podemos referir-nos ao estudante do ensino superior como estando numa posição entre o “*não-ser-adolescente* e o *ser-adulto*” (Bastos, 1998). No nosso trabalho de investigação optámos por utilizar a expressão “jovem adulto” pois consideramos ser a adequada para os estudantes do ensino superior com os quais trabalhamos.

Em suma, o período da jovem adulez é um período de transição caracterizado pela existência de dificuldades e exigências de natureza diversa, em que “desenvolver novas competências, aprender a lidar melhor com as emoções, mover-se da autonomia para lidar com a interdependência, desenvolver relações interpessoais maduras, desenvolver a identidade, estabelecer objectivos de vida e desenvolver a integridade, são apenas algumas das aquisições esperadas do estudante do ensino superior” (Chickering & Reisser, cit. in Bastos, 1998).



## 2.2. Contributos das teorias e modelos do desenvolvimento psicossocial

A abordagem às teorias do desenvolvimento psicossocial iniciou-se com os trabalhos de Erikson e foi tomando forma com o contributo de outros autores como Heath, Sanford e Chickering.

Erikson (1959, 1968) foi o grande impulsionador e esteve na origem da emergência das teorias psicossociais. Este autor conceptualizou o desenvolvimento como um processo contínuo que se desenrola ao longo da vida, cuja compreensão não dispensa o enquadramento sociocultural em que ocorre (Felizardo, 2003).

Erikson, em 1959, propõe uma teoria sobre o desenvolvimento que abrange oito estádios, que se estendem desde o nascimento à velhice. Muito embora os seus estudos se debruceem sobretudo no período da adolescência, o autor refere-se ao jovem adulto, situando-o entre os 19 e os 25 anos (Kumar, 2006). Segundo o mesmo autor, o conflito retratado neste estágio prende-se com a *intimidade* e o *isolamento*, isto é, o primeiro referindo-se à capacidade de estabelecer compromissos com os outros no trabalho, no amor, na genitalidade, e o segundo com a recusa da intimidade (Neves, 2007).

O modelo desenvolvimentista proposto por Erikson é composto por oito estádios, que são os seguintes:

1. Confiança *versus* desconfiança;
2. Autonomia *versus* vergonha e dúvida;
3. Iniciativa *versus* culpabilidade;
4. Realização *versus* inferioridade;
5. Identidade *versus* confusão de identidade;
6. Intimidade *versus* isolamento;
7. Generatividade *versus* estagnação;
8. Integridade *versus* desespero.

Os oito estádios propostos por Erikson contemplam os períodos do nascimento à velhice, em que cada um deles é caracterizado por dois pólos de conflito e representam momentos críticos para o crescimento, momentos de crise em que se decide entre o progresso e a regressão. Segundo a teoria do autor, para se atingir o equilíbrio e crescer em direcção ao estágio seguinte é necessária a resolução positiva de cada crise. O mesmo autor considera os estádios “*identidade versus confusão de identidade*” e “*intimidade versus isolamento*” momentos cruciais do desenvolvimento. Pinheiro

(2003) refere que a situação crítica se gera na adolescência, entre a busca da identidade e a confusão de papéis, e no período de jovem adulto, entre a capacidade de estabelecer relações de intimidade e o isolamento. O jovem estudante universitário, ou estudante do ensino superior, encontra-se num processo complexo, multidimensional, descobrindo-se e afirmando-se, em que “bebe” do contexto social em que se encontra e envolve. O desenvolvimento do estudante durante o ensino superior é extraordinariamente importante, em que a resolução da crise de identidade é um pré-requisito para a resolução do conflito “intimidade *versus* isolamento”, em que o indivíduo constrói a sua identidade, constrói a sua própria visão acerca do mundo que o rodeia, tornando-se um adulto autónomo, construindo a capacidade de se comprometer numa relação íntima.

James Mascia (cit por C. Neves, 2006) é considerado um dos principais investigadores da teoria de Erikson e os seus estudos incidiram sobretudo no âmbito do conflito entre identidade *versus* confusão da identidade, divulgando um modelo de identidade mais elaborado, refinado e expandido (Pinheiro, 2003). Na óptica do autor, a formação e resolução da identidade do próprio indivíduo é um processo dinâmico que envolve períodos críticos de exploração (ou crise), tomada de decisão e o estabelecimento de compromissos. Os conceitos de *exploração* e *investimento* constituem o cerne dos estudos de identidade (Neves, 2006).

À semelhança de James Mascia, também Heath (1965) se interessou pelo desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior (Felizardo, 2003). Este autor referiu que a capacidade de estabelecer relações mais íntimas e profundas é uma característica que o estudante/indivíduo conquista na maturidade. Heath descreveu um conjunto de características que o indivíduo deve percorrer desde o estado de imaturidade, durante o período de adolescência e de jovem adulto, evidenciando nesse percurso a conquista de maior capacidade de consciencialização, de conhecimento de si próprio, de tolerância, de compreensão e preocupação com os outros, de aquisição de maior capacidade em estabelecer relações mais íntimas e profundas. A personalidade do indivíduo vai-se estabilizando, orientando-se no sentido de uma crescente organização dos relacionamentos interpessoais, permitindo-lhe estabelecer um maior número de relacionamentos estáveis, profundos e duradouros (Neves, 2006). Nesta linha de pensamento, podemos dizer que Heath considera que o objectivo do ensino superior é a promoção do desenvolvimento psicológico com vista à maturidade, em que tal ocorre

quando se incentiva o pensamento reflexivo, o alocentrismo, a empatia, a competência nas relações interpessoais e a integração (Pinheiro, 2003).

Sanford (1962) debruçou o seu trabalho, analogamente, no desenvolvimento psicossocial, em que foca a necessidade relacional do estudante universitário como o caminho que o conduz em direcção à autonomia. Sanford salienta a necessidade relacional do estudante com o meio envolvente. É perante o desafio, a reflexão, o questionamento pessoal e o suporte percebido que o jovem se desenvolve em direcção à autonomia, à segurança de si próprio e a tolerância com os outros e com a diferença (Felizardo, 2003).

Para além de Heath e Sanford, também Chickering dedicou o seu estudo ao desenvolvimento psicossocial. Chickering (1969) refere o desenvolvimento das relações interpessoais como um vector próprio do desenvolvimento psicossocial do estudante do ensino superior. Segundo Chickering e Reisser (1993), os relacionamentos interpessoais são ligações com os outros que têm extrema importância e impacto na vida dos estudantes (Felizardo, 2003). A teoria e os trabalhos de Chickering são considerados de enorme contributo para o desenvolvimento psicossocial, destacando-se por se ter referido, simultaneamente, à teoria do desenvolvimento psicossocial, processos educativos e mecanismos institucionais que os agentes educativos deveriam accionar com vista ao favorecimento do desenvolvimento dos estudantes (Pinheiro, 1994). Segundo a opinião de Chickering, o contexto pode facilitar os processos de mudança e ter um papel importante na integração do jovem na sociedade, se exercerem funções de desafio e de suporte, não se limitando apenas à promoção do desenvolvimento cognitivo, privilegiando e favorecendo o desenvolvimento integral do indivíduo.

Na primeira formulação da sua teoria, em 1969, Chickering enumera sete vectores, em que o vector simboliza os principais caminhos a percorrer em direcção à individualização, e em que considera que o desenvolvimento psicossocial do jovem adulto ocorre ao longo de sete vectores com uma sequência específica e gradativa. A resolução de cada vector pode ser positiva ou negativa, favorecendo ou não a continuação do desenvolvimento, mas afectando sempre a resolução dos vectores seguintes. Os primeiros vectores enumerados pelo autor foram os seguintes: tornar-se competente; dominar as emoções; desenvolver a autonomia; estabelecer a identidade; libertar as relações interpessoais; desenvolver ideais; e desenvolver a integridade (Ferreira, Medeiros & Pinheiro, 1997, p. 141).

Não se excluindo da reformulação da teoria avançada por si próprio, em 1993, Chickering com Reisser (1993) reformularam e inverteram a sequência estrutural de dois dos vectores. Assim, o desenvolvimento das relações interpessoais precede o desenvolvimento da autonomia e antecede o desenvolvimento da identidade. A sequência dos vectores passa, desta forma, a ser a seguinte:

1. Desenvolver um sentido de competência;
2. Desenvolver e integrar as emoções;
3. Desenvolver a autonomia em direcção à interdependência;
4. Desenvolver as relações interpessoais;
5. Desenvolver a identidade;
6. Desenvolver um sentido de vida;
7. Desenvolver a integridade.

Estes vectores não surgem exclusivamente na fase do jovem adulto, nem são particulares do estudante do ensino superior, fazem parte integrante da vida do indivíduo, embora atinjam a sua máxima expressão durante os anos de frequência do ensino superior. Para Chickering a frequência do ensino superior pode contribuir significativamente para o desenvolvimento psicossocial, se este proporcionar ao estudante um ambiente estimulante, diversificado, desafiante e, conseqüentemente, promotor de crescimento (Pinheiro 1994, 2003).

A experiência pessoal de Abreu (2007) enquanto estudante Erasmus vem reforçar a perspectiva de desenvolvimento das relações interpessoais, desenvolvimento da autonomia e desenvolvimento da identidade no estudante do ensino superior. A autora, no início do seu diário, evidencia que as vivências que iria experienciar seriam surpresas constantes, incógnitas (Abreu, 2007, p. 11), mas que era uma experiência necessária ao seu desenvolvimento, nas suas palavras "penso que nesta fase da minha vida, era mesmo disto que estava a precisar (...) sinto que me tornei mais forte, quer a nível pessoal, como intelectual" (Abreu, 2007, p. 254).

### **2.3. Contributos das teorias e modelos do desenvolvimento cognitivo**

O interesse pela temática do desenvolvimento cognitivo do adulto e do jovem adulto só se começou a expandir a partir da década de 70 na Europa. A origem das

abordagens cognitivas remete-nos para os trabalhos de Piaget sobre a criança e o adolescente, para quem o desenvolvimento era concebido como uma sequência hierárquica e invariante de estádios, sendo a resolução, com sucesso, de um estádio, um pré-requisito para se passar ao estádio seguinte de desenvolvimento (Neves, 2006).

Se tivermos em consideração a perspectiva piagetiana, verificamos que o pensamento do adolescente se identifica, de certa forma, com o período das operações formais. As teorias sobre o desenvolvimento cognitivo incluem o esquema do desenvolvimento ético e intelectual de Perry (1970), os padrões de conhecimento de Baxter-Magolda (1992) e ainda o modelo de julgamento reflexivo de King e Kitchener (1994) (Felizardo, 2003).

Basseches (1984) (cit por Felizardo, 2003) perspectiva o desenvolvimento do estudante do ensino superior no âmbito do desenvolvimento do adulto, percepcionando o pensamento como uma questão de natureza epistemológica, na medida em que traduz uma posição específica. No seu entender, o desenvolvimento humano far-se-ia através da organização (cada vez mais adequada e ajustada) do conhecimento. Este autor debruça-se sobre a dialéctica na concepção do desenvolvimento adulto como uma transformação de natureza desenvolvimental, que ocorre através das relações que o sujeito consegue estabelecer com o meio envolvente. Basseches (1984) (cit por Valadas, 2007) considera que o pensamento dialéctico representa um desenvolvimento, descreve uma forma epistemologicamente mais poderosa de dar sentido ao mundo, mais do que a estrutura das operações formais (de Piaget) por si própria estipulada. Valadas (2007) considera que há que ter em conta que os sujeitos possuem histórias de vida diferentes, conforme o contexto sócio-cultural em que vivem.

Para Felizardo (2003), no quadro das abordagens ao desenvolvimento cognitivo, um outro autor merece destaque, Baxter-Magolda. Baxter-Magolda (1992) defende uma perspectiva de análise do pensamento pós-formal. O modelo de reflexão epistemológica proposto por Baxter – Magolda (1992) mostra-nos um processo sequencial em que modos mais complexos de conhecimento vão substituindo formas mais simples, o que alarga as possibilidades dos estudantes se movimentarem nas suas tomadas de posição face ao conhecimento. Baxter-Magolda vem ainda chamar a atenção para o papel desempenhado pelos professores, afirmando que também eles possuem modos particulares de interpretar a informação e de construir significados com base nas suas próprias experiências (Felizardo, 2003). Baxter – Magolda, embora considerando a

importância atribuída ao papel do aluno, friza que importa contextualizar e centrar a aprendizagem na sua própria experiência, na medida em que aquela resulta fundamentalmente de uma construção de significados que é feita em interação. Seguindo este raciocínio, Baxter – Magolda destaca a necessidade de valorizar a componente relacional da construção do conhecimento, demonstrando o desaparecimento de formas menos elaboradas de conhecimento para dar lugar a forma mais complexas (Felizardo, 2003). Por outro lado, importa referir que existem mudanças graduais e progressivas em termos de raciocínio, assumindo-se o conhecimento como um processo de construção de significados que implica incerteza (Valadas, 2007).

King e Kitchener (1994) (cit por Felizardo, 2003) também contribuíram para o estudo do desenvolvimento cognitivo construindo o modelo de julgamento reflexivo tendo como finalidade encontrar uma resposta para o problema das crenças individuais que estão na base da resolução de problemas preocupantes, para os indivíduos em geral, e para os estudantes em particular.

Os autores desenvolveram um modelo que contemplava sete estádios de desenvolvimento, cada um relativo a uma rede de postulados coerentes, acerca da realidade e a conhecimentos utilizados pelo indivíduo na percepção, organização e avaliação da informação que recebe. Estes estádios representam o crescimento e a evolução de uma fase pré-reflexiva e quase-reflexiva, para o pensamento reflexivo. Cada estádio é caracterizado por uma perspectiva do conhecimento e um processo de justificação desenvolvido pelos sujeitos com vista à legitimação das suas crenças. Partindo do princípio de que o sujeito é capaz de emitir juízos de valor acerca dos problemas com que se depara diariamente no seu quotidiano, Kitchener e King (1994) (cit por Felizardo, 2003) consideram que a formação dos indivíduos se caracteriza por graus de complexidade, sofisticação e compreensão crescentes. Estes estádios estão organizados em três níveis de pensamento: pensamento pré-reflexivo (estádios 1, 2 e 3), pensamento quase reflexivo (estádios 4 e 5) e pensamento reflexivo (estádios 6 e 7). De acordo com os mesmos autores, é possível observar-se melhorias no desenvolvimento cognitivo à medida que o nível de escolaridade aumenta Kitchener e King (1994) (Felizardo, 2003).

Um outro autor que se notabilizou pelo estudo do desenvolvimento cognitivo dos estudantes do ensino superior foi Perry. Perry (1970) apresentou um *continuum*

desenvolvimental com múltiplos níveis das crenças epistemológicas, que ia desde a perspectiva dualista do conhecimento, a uma visão relativista (Marchand, 2008). De acordo com o autor, um estudante com uma concepção dualista do conhecimento entende-o como uma série de factos claros, absolutos e não modificáveis; um estudante relativista defende que o conhecimento é criado e avaliado num contexto específico e pode ser suportado e criticado pela apresentação de dados e de argumentos relevantes. Num nível mais avançado da teoria de Perry, segundo nos indica Valadas (2007) um estudante é capaz de se comprometer e de suportar pontos de vista pessoais, bem como de assumir as suas próprias posições. Perry (1970) construiu um modelo de desenvolvimento intelectual e ético característico dos estudantes do ensino superior, baseando-se no pressuposto segundo o qual o estudante exerce um papel predominantemente activo no seu próprio desenvolvimento psicológico. Ainda que baseado em autores como Piaget, o autor, ao contrário destes notáveis estudiosos, defendia que o desenvolvimento psicológico se faz com esforço, o que implica que, dependendo dos desafios e dos apoios que os estudantes encontram ao longo do seu percurso, poderão demorar mais ou menos tempo numa determinada posição, procurar refúgio no relativismo ou ainda voltar à posição inicial. Na perspectiva de Perry (cit por Marchand, 2008), a utilização de métodos de ensino que encorajem os riscos, a investigação e a análise de problemas complexos, que apelem a conflitos cognitivos, facilitam o desenvolvimento intelectual e ético, nomeadamente das capacidades de meta-pensamento, através da tomada de consciência das incongruências dos raciocínios. Segundo Valadas (2007) Perry adoptou, de um modo muito simplista, a abordagem piagetiana, ao defender que os estudantes progrediam através de uma sequência de nove estádios desenvolvimentais, movimentando-se de uma posição mais simplista e absoluta para uma perspectiva mais complexa e pluralista. Os estádios representavam formas cada vez mais complexas e sofisticadas de resolução da dissonância advinda das discrepâncias e inconsistências com que os estudantes são confrontados diariamente.

Os estudantes parecem ser capazes de uma afirmação de si e das suas responsabilidades, o que conduz a uma gradual construção da sua identidade. O pensamento é abstracto e os estudantes conseguem generalizar e comprometer-se numa posição particular. É nesta altura que surge a necessidade de tomar decisões sobre aspectos importantes da sua vida, tais como o casamento, a carreira, entre outros (Abreu, 2007; Bastos, 1998; Pinheiro, 1994, 2003; e Neves, 2007). Para Perry (1970),

os estudantes vão, progressivamente, deixando de conceber o mundo de forma dualista/absolutista, para passar a reconhecer a diversidade de perspectivas sobre o conhecimento e a realidade.

O autor reflectiu, para além das dificuldades inerentes à transição de uma posição para a outra, sobre as implicações educacionais. Da sua reflexão, o mesmo evidenciou algumas estratégias que os professores podem adoptar para promover o desenvolvimento intelectual dos seus estudantes. Para este, é desejável que ao estudante dualista sejam apresentadas algumas “incongruências calculadas”, com o intuito de o desafiar e encorajar a avançar para uma perspectiva relativista do conhecimento (Valadas, 2007). Nesta óptica, os professores têm um papel importante no desenvolvimento do estudante, pois podem construir modelos significativos, cujo valor estará sempre dependente dos significados pessoais que os estudantes são capazes de atribuir às suas próprias experiências de aprendizagem (Pereira, 2005).



## Capítulo III

### 3. Panorama da educação em Portugal: o ensino superior

Actualmente, cabe à União Europeia a definição das políticas, de indicadores de qualidade e a fixação dos objectivos futuros dos sistemas de educação e assume-se a educação no seu sentido mais amplo, isto é, como um processo contínuo de aprendizagem que conduz os indivíduos a um conhecimento dinâmico do mundo, dos outros e de si mesmas, coextensivo ao decurso da vida e alargado às dimensões da sociedade, segundo Delors (1996).

#### 3.1. Expansão da educação

Os dados do *Panorama sobre a Educação 2008 – Indicadores da OCDE (Education at Glance)* (OCDE, 2008b) destacam a expansão contínua da educação, que é visível através de uma percentagem de 57% de jovens europeus a frequentar actualmente o ensino superior, um aumento significativo que se registou na última década. Do anterior documento realça-se o facto dos governos da OCDE terem como grande objectivo o aumento da qualidade da educação. Os incentivos para a qualificação de nível superior continuam fortes e a procura de trabalhadores altamente qualificados cresceu substancialmente nos últimos anos. Relativamente ao futuro da educação, é difícil fazer-se previsões sobre a evolução das qualificações.

Segundo os dados do Conselho Económico e Social (Conselho Económico e Social, 2005) ainda há um longo trabalho a ser desenvolvido no âmbito da educação. De acordo com os dados da referida fonte, o nível de escolarização das pessoas com idades compreendidas entre os 24 e os 65 anos é bastante inferior à média europeia, embora os valores tenham vindo a subir nos últimos anos. O mesmo documento refere que os índices de participação em acções de formação por parte dos trabalhadores portugueses se encontram abaixo da média europeia, sendo Portugal o país europeu com a menor percentagem de participação.

O Conselho Económico e Social traçou algumas linhas orientadoras que deverão ser tidas em consideração a fim de contrariar a condição de “cauda da Europa”, acções que permitem a melhoria do desempenho português. No âmbito da educação, as acções

passam por uma melhor organização pedagógica; promoção do sucesso e diminuição do abandono escolar; a reorganização e modernização do ensino superior em paralelo com o novo paradigma do ensino-aprendizagem subjacente ao Processo de Bolonha; a educação para a Ciência, investigação e desenvolvimento tecnológico; a aprendizagem e formação ao longo da vida como um instrumento fulcral para a adaptabilidade das organizações aos novos contextos económicos, para uma economia competitiva e baseada no conhecimento. O trabalho cooperativo entre universidades, empresas e unidades de investigação deve assumir uma política mais activa, apelando-se à inovação, e onde todos saem beneficiados. Deste modo, mais ciência, mais educação e mais formação abrirão o caminho da competitividade, promovendo a sociedade do conhecimento (dados do Conselho Económico e Social, <http://ces.pt/file/doc/68>, consultado em Maio de 2008).

Em jeito de conclusão, pode-se afirmar que os indicadores fornecidos pelo Eurostat, em que foi referido apenas o indicador da educação e o da sociedade da informação, mostram que os esforços desenvolvidos têm sido insuficientes, não deixando se de registar, contudo, algumas evoluções positivas (OECD, 2008b).

### **3.2. Internacionalização do ensino superior**

A evolução no ensino superior trouxe consigo a sua internacionalização, alargando-se e sendo incentivada como meio de desenvolvimento de novas áreas do conhecimento e promoção da qualidade. A internacionalização é então um instrumento fundamental para a introdução de novas linhas de investigação científica, de práticas educativas e de Pedagogia Universitária, bem como o reforço das existentes.

Em tempos mais remotos, a internacionalização dos estudos superiores pelos estudantes estava limitada a grupos de elite. Esta situação viu-se alterada com o alargamento da dimensão europeia do ensino superior, em que ganhou novos contornos e assiste a uma transição para uma sociedade baseada no conhecimento. Da mudança resulta que as tecnologias da comunicação e informação assumem um papel determinante e são um suporte precioso para a competitividade entre as nações (Simão, Santos & Costa, 2002). Os novos contornos relacionam-se com os objectivos mais amplos, com os novos programas de mobilidade europeus que entretanto foram estabelecidos, a livre circulação de pessoas, associando-se ao papel desempenhado pelo

ensino superior. Muitos foram os protocolos e declarações estabelecidas entre diversos países, não só da União Europeia, mas também a nível mundial que preconizam a internacionalização do ensino superior (Simão, Santos & Costa, 2002).

Após as redes universitárias criadas e as diversas parcerias estabelecidas, em 1986 o enfoque dirigiu-se para o intercâmbio de estudantes através do lançamento do Programa Erasmus na Comunidade Económica Europeia, da qual Portugal fazia parte.

Os programas de mobilidade de estudantes são oportunidades ímpares para alunos dos mais variados *backgrounds* desenvolverem uma compreensão das diferentes culturas existentes e que partilham o mesmo espaço, inter-relacionando-se. Todavia, os estudantes que chegam a um novo contexto passam, de forma mais ou menos notória, por necessidades de adaptação à vida local e aos novos professores e conteúdos curriculares numa nova (e por vezes desconhecida) língua e num contexto cultural diferente. Fazer novos amigos, desenvolver a aceitação e integração na turma, as dificuldades de linguagem e participação em conversas num grupo torna-se uma primeira barreira a ultrapassar (Pereira, 2005).

### **3.3. A Declaração de Bolonha e a Estratégia de Lisboa**

A Declaração de Bolonha (que desencadeou o Processo de Bolonha) e a Estratégia de Lisboa (delineada em 2000 e aprovada em 2005) foram os protocolos que mais vincaram a internacionalização do ensino superior e lhe vieram imprimir alterações de fundo. As suas linhas de acção encontram-se voltadas para a modernização e crescimento sustentável da economia europeia, modernizando o modelo social europeu (Estratégia de Lisboa), e procuram estabelecer uma Área Europeia do Ensino Superior. Na operacionalização do objectivo do estabelecimento da Área Europeia do Ensino Superior os princípios fundamentais da autonomia e da diversidade devem ser respeitados, criando-se um espaço europeu para o ensino superior de modo a melhorar a empregabilidade e a mobilidade dos cidadãos, melhorando a competitividade internacional do ensino superior europeu (Universidade de Coimbra, 2006).

A Declaração de Bolonha é um documento assinado por 29 países para a reforma das estruturas dos seus sistemas educativos de ensino superior de uma forma convergente. A anterior reconhece o valor das reformas de cada país, dos seus sistemas e as suas acções conjuntas. Nela subjaz a procura de uma resposta comum aos vários

problemas comuns europeus, problemas estes que se prendem com o crescimento e diversificação do ensino superior, a empregabilidade dos graduados, a falta de recursos humanos em áreas essenciais, entre outros aspectos de igual relevo (Universidade de Coimbra, 2006).

Mais do que uma declaração política, esta Declaração é um programa de acção. Em linhas gerais, o Processo de Bolonha assenta em três objectivos principais: maior flexibilidade, maior mobilidade e diplomas mais amplamente reconhecidos. A criação de um espaço europeu para o ensino superior de modo a melhorar a empregabilidade e a mobilidade dos cidadãos, melhorando a competitividade internacional do ensino superior europeu é um dos pilares deste documento que tem um prazo para adopção até 2010 (Universidade de Coimbra, 2006). Portugal foi dos países em que a reforma do ensino superior, decorrente do Processo de Bolonha, foi mais abrangente e prontamente implementada (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2008c).

Os países signatários deste documento são a Alemanha, Áustria, Bélgica (comunidade flamenga e francófona), a Bulgária, Dinamarca, Eslováquia, Eslovénia, Espanha, Estónia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Itália, Letónia, Lituânia, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polónia, Portugal, Roménia, Suécia, Suíça, Reino Unido e República Checa (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2008c).

Uma das dimensões mais relevantes da Declaração de Bolonha relaciona-se com a adopção de um esquema comum de graus compreensíveis e comparáveis; a introdução de níveis de pré-graduado e graduado em todos os países signatários; o Sistema Europeu de Transferência de Créditos (ECTS - *European Credit Transfer System*), compatíveis e abrangendo as actividades de ensino ao longo da vida; uma dimensão europeia na certificação da qualidade, com critérios e métodos comparáveis; o fomento à mobilidade dos estudantes, professores e investigadores; a cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis; o desenvolvimento curricular; e programas integrados de estudo, formação e investigação. No que respeita à proposta de generalização de um sistema de créditos (baseado nos crédito ECTS), este foi criado com o objectivo de gerar procedimentos comuns que garantam o reconhecimento da equivalência académica dos estudos efectuados em diversos países. Desta forma, pode-se facilmente partilhar os resultados da aprendizagem de uma instituição de ensino superior com outra de país diferente, em que

o estudante acumula créditos e não é lesado com os processos de avaliações e transferências ou não de disciplinas (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2008b).

O sistema de créditos ECTS, que o Decreto-lei 42/2005, de 22 de Fevereiro, vem posteriormente dar a conhecer os moldes de como o sistema funciona, baseia-se em três elementos essenciais: a informação sobre os programas de estudos, a estrutura e os resultados académicos dos estudantes; o reconhecimento mútuo entre as instituições escolares de origem ou externas e o estudante; e ainda, a utilização dos créditos ECTS que indicam o volume de trabalho do estudantes (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2008b).

O papel da comunidade de ensino superior é também ele reconhecido na Declaração de Bolonha. São cruciais a cooperação interinstitucional, bem como os valores fundamentais e a diversidade de culturas, idiomas e sistemas educacionais.

Em suma, pode dizer-se que o ensino superior contribui para o desenvolvimento social e económico através de quatro grandes missões: a formação de capital humano (através do ensino), a construção de conhecimentos – base, a disseminação e o uso de conhecimentos e a manutenção do conhecimento.

A Estratégia de Lisboa ou Agenda de Lisboa é composta por um conjunto de linhas de acção política voltadas para a modernização e crescimento sustentável da economia europeia, delineadas no âmbito da Presidência Portuguesa da União Europeia, delineada em Maio de 2000 e aprovada em Maio de 2005. Neste conjunto de linhas foi definido um novo objectivo estratégico para este início de século no espaço europeu, que passa por uma economia mais competitiva, sociedade do conhecimento, fomentando a competitividade e inovação, modernizando o modelo social europeu, orientando as políticas no sentido da garantia de um crescimento económico sustentável, mais e melhores empregos e maior coesão social (Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, 2009).

### **3.4. A OCDE e a internacionalização do ensino superior**

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) é uma organização internacional dos países da democracia representativa e da economia de livre mercado, criada em Setembro de 1961. Este organismo é composto por 30

países membros e tem influência na política económica e social dos seus membros, ajudando ao seu desenvolvimento económico e social.

Nos relatórios elaborados pela OCDE relativos ao sistema de ensino superior em Portugal (OECD, 2008a, Vol. 1), há características que têm vindo a ser evidenciadas como uma maior oferta do número de instituições de ensino superior, maior desenvolvimento das relações entre as instituições de ensino superior e o mercado de trabalho, a maior facilidade de acesso ao ensino superior, com a criação de alternativas ao ensino tradicional e percursos regulares, bem como a maior distribuição geográfica das instituições de ensino superior. É notória também uma maior atenção e responsabilização relativas às necessidades de mercado e a formação profissional dos estudantes. Há três palavras que regem os relatórios desta organização, que são elas: a equidade, a qualidade e a eficácia que se procura no ensino superior.

O relatório da OCDE elaborado em 2005 (OECD, 2008a, Vol. 1) dá-nos a conhecer que o novo governo, que tomou posse nesse mesmo ano, introduziu mudanças legislativas e oficiais necessárias à reestruturação do ensino superior. Estas mudanças relacionam-se com a nova estrutura dos diplomas, especialmente no que concerne ao sistema de ciclos, respeitando os objectivos enunciados na Estratégia de Lisboa e os princípios da Declaração de Bolonha. O Decreto-lei 42/2005, de 22 de Fevereiro vem reger os princípios e os meios à participação no Espaço Europeu do Ensino Superior, aplicando-se este diploma a todas as instituições de ensino superior portuguesas e todos os seus programas de acesso e qualificação. Nos termos do decreto, os programas de estudo devem ser obrigatoriamente expressos em créditos ECTS para os novos programas de formação. Estes créditos são aplicados através de uma tabela do programa de mobilidade Sócrates para os estabelecimentos que assinaram o contrato institucional do programa.

O novo relatório da OCDE sobre o ensino superior e o seu processo de reforma foi dado a conhecer em Abril do último ano, num estudo de análise comparativa de sistemas de ensino de 24 países, em que as conclusões indicam progresso nos dois últimos anos de reforma educativa no nosso país (OECD, 2008a, Vol. 1).

Os principais aspectos referenciados no relatório (OECD, 2008a, Vol. 3) prendem-se com o movimento de reforma do ensino superior lançado e a criação de fundações públicas com regime de direito privado no ensino superior, o estímulo ao reforço do sistema binário de ensino superior; o alargamento da base de recrutamento

do ensino superior, nomeadamente através do sistema de empréstimos aos estudantes e atracção de novos públicos; o reforço da capacidade científica e tecnológica; o estímulo à internacionalização do ensino superior e da comunidade científica; a abertura das instituições de ensino superior à sociedade e ao mercado de trabalho; a reforma do sistema de avaliação e acreditação; e a base de financiamento do ensino superior. O processo de reforço da autonomia das instituições de ensino superior é reconhecido pela OCDE, sobretudo no que respeita à criação de fundações públicas com regime de direito privado. O estímulo para o reforço binário prende-se essencialmente com o ensino politécnico centrado nas formações vocacionais e técnicas, orientando os alunos profissionalmente, e o ensino superior voltado para reforçar as formações científicas sólidas, especialmente as pós-graduações, fomentando a investigação (OCDE, 2008a, Vols. 1 e 3). Com o estímulo ao aumento da participação na educação a todos os níveis, foi introduzido em Portugal em Julho de 2007 um novo sistema de empréstimos bancários aos estudantes do ensino superior. Também a resposta às necessidades dos jovens que procuram formações vocacionais após o secundário, sob o sistema de acesso de novos públicos para o ensino superior foi referenciado pela OCDE (2008a) no seu relatório. Relativamente ao reforço da capacidade científica e tecnológica, o relatório salienta a capacidade de gestão das instituições, o seu envolvimento com a sociedade e a economia e a participação em redes internacionais. Neste capítulo é também salientado o aumento significativo do número e proporção de doutorados no corpo docente e investigações das universidades (OCDE, 2008a).

O relatório da OCDE salienta o estímulo à internacionalização do ensino superior e da comunidade científica no caso da promoção das parcerias internacionais com instituições de referência mundial.

As instituições de ensino superior devem também elas promover a cultura e a difusão do conhecimento, articulando-se com o tecido escolar, fomentando a motivação e o sucesso, a realização de projectos inovadores, ampliando e reforçando actividades, o que está referenciado pela OCDE (2008a) no que respeita à abertura das instituições à sociedade e ao mercado de trabalho. No que concerne à reforma do sistema de avaliação e acreditação, as referências no relatório identificam Portugal como um dos países com o processo de acreditação definido, exemplo do sistema de avaliação e controlo da qualidade. Neste capítulo são referidas as regras de acreditação dos ciclos de estudos, o

sistema de avaliação compatível com as melhores práticas internacionais e a criação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (OCDE, 2008a).

As referidas medidas trouxeram, à semelhança de contornos internacionais, contornos políticos para a internacionalização. Os documentos mencionados são instrumentos que potenciam a internacionalização, reforçam a cooperação e imprimem novas dinâmicas ao ensino. No caso do Processo de Bolonha, este vai assumir um papel de catalisador de reformas profundas sobre a organização do ensino superior nos seus países signatários.



## Capítulo IV

### 4. O Programa Erasmus

O Programa Erasmus é um programa vocacionado para o ensino superior, que vem alargar ainda mais o Plano de Acção da União Europeia para a mobilidade dos estudantes do ensino superior. Este foi criado em 1987, com o objectivo central de melhorar a qualidade e a dimensão Europeia do Ensino Superior, seja ensino universitário, politécnico, público ou privado. A União Europeia dá enorme importância à mobilidade de estudantes e docentes, desenvolvimento de planos curriculares transnacionais e redes temáticas europeias.

Homenagem ao filósofo, teólogo e humanista Erasmus de Roterdão (1465-1536), adversário do pensamento dogmático em todos os campos humanos. Erasmus viveu e trabalhou em diversas regiões da Europa, ampliando os seus conhecimentos e experiência que o contacto com os outros países lhe poderia proporcionar. Analogamente, o programa de mobilidade de estudantes do ensino superior Erasmus, fomenta este tipo de experiências e apela à diversidade de experiências.

No programa de mobilidade Erasmus participam estudantes dos 27 Estados-membros da União Europeia, três países do Espaço Económico Europeu e a Islândia, o Liechtenstein e a Noruega.

O Programa Erasmus é um programa de cooperação a nível europeu e está aberto a todas as instituições de ensino superior, todas as disciplinas e todos os níveis de formação superior, incluindo os graus de doutoramento. Os seus principais objectivos passam pela tomada de medidas para apoiar as actividades europeias desenvolvidas pelas instituições de ensino superior; a promoção da mobilidade e do intercâmbio dos seus alunos e docentes; o desenvolvimento de uma “Dimensão Europeia” no âmbito de todos os programas académicos; “Levar os estudantes à Europa, levar a Europa aos estudantes”; a elaboração de estudos e análises comparativas relativamente aos programas, concepção de novos currículos, currículos melhorados; e acrescentar uma perspectiva europeia às matérias estudadas. Este programa incentiva as universidades a associarem-se a outros organismos públicos e privados da região em que se encontram, com o intuito de desenvolver actividades de cooperações transnacionais (Universidade de Coimbra, 2008).

Na União Europeia, no quadro do programa de mobilidade Erasmus, já são actualmente mais de um milhão e meio os estudantes do ensino superior, dos quais quase quarenta mil portugueses, que durante um ou dois semestres frequentaram outras instituições de ensino superior de um dos 32 países participantes neste programa. Esta mobilidade educacional envolve também os professores, em que os dados indicam uma cada vez maior taxa de mobilidade dos mesmos (Universidade de Coimbra, 2008).

#### **4.1. O Programa Erasmus em Portugal**

O Programa Erasmus permite ao estudante usufruir de períodos de estudo no estrangeiro, com duração variável, entre três meses e um ano, beneficiando do Sistema Europeu de Transferência de Créditos. As agências nacionais gerem o apoio financeiro dado à mobilidade dos estudantes no âmbito deste projecto.

No caso nacional, cada estudante que se queira inscrever deve fazê-lo junto do seu estabelecimento de ensino superior e quando regressar, se tiver aproveitamento às disciplinas acordadas, usufrui de reconhecimento académico, não tendo que fazer os exames correspondentes.

Cada estabelecimento de ensino superior tem os seus contratos de mobilidade com outros estabelecimentos de ensino superior. Esses contratos podem ser estabelecidos com diversos estabelecimentos de ensino, diversos cursos e com várias vagas para ocupar. O estatuto “Estudante Erasmus” permite usufruir de alguns benefícios, incluindo a isenção do pagamento de propinas no estabelecimento de ensino parceiro (Universidade de Coimbra, 2008).

No que concerne aos problemas que possam ser causados pelas dificuldades linguísticas, os estabelecimentos de ensino superior, regra geral, promovem cursos de familiarização com a língua estrangeira, tanto os estabelecimentos de ensino de origem dos estudantes como as que recebem os estudantes.

No nosso país, vamos assistindo a um fluxo cada vez maior de estudantes a frequentar o Programa Erasmus, diversificando-se experiências e ampliando conhecimentos, conforme é possível verificar através do Anexo 1.

À semelhança da Universidade de Coimbra, há muitos outros estabelecimentos de ensino superior que recebem estudantes Erasmus. Nos casos das Universidade de Aveiro (Universidade de Aveiro, 2004) e Universidade do Minho (Universidade do

Minho (2010), estas estão bastante desenvolvidas relativamente à recepção de estudantes Erasmus, dispondo de todas as informações relativas ao programa de mobilidade e a nível de estudantes tutores que auxiliam a adaptação dos estudantes ao novo contexto de ensino. Na Universidade do Minho foi lançada a iniciativa Padrinho/Madrinha Erasmus no ano lectivo 2002/2003. Segundo esta iniciativa, cada estudante estrangeiro teria um Padrinho/Madrinha Erasmus ao qual é legado colaborar no processo de integração académica, social e cultural durante a estadia do seu/sua Afilhado/Afilhada (Universidade do Minho, 2010).

#### **4.2. O Programa Erasmus na Universidade de Coimbra**

A Universidade de Coimbra constitui uma referência de Portugal no mundo, fruto, não só de uma história de mais de vários séculos, mas também, e sobretudo, das actividades que são desenvolvidas não só no domínio da investigação, como da docência e na participação em redes de contactos internacionais, como são os casos das associações de universidades de que são exemplo a Comunidade de Universidades do Mediterrâneo, a Rede Utrecht, o Grupo de Tordesilhas e o Grupo Coimbra (Universidade de Coimbra, 2008).

A Universidade de Coimbra é, no contexto europeu, um dos estabelecimentos de ensino superior que recebe mais estudantes Erasmus, ou seja, alunos do ensino superior que optam por estudar um ano lectivo ou um semestre num país estrangeiro. Para promover este intercâmbio, a Universidade de Coimbra estabeleceu até ao momento presente 340 acordos com universidades e instituições de ensino, públicas e privadas, estrangeiras. São estes acordos que permitem desenvolver parcerias entre áreas de estudo e modalidades de mobilidade tanto de alunos, como de professores.

De acordo com a leitura que é possível fazer do Anexo 2, que dá conta da mobilidade de estudantes Erasmus para a UC, em que esta se encontra classificada em 31º lugar das universidades que recebe mais estudantes Erasmus. No Anexo 3 é possível verificar a colocação da UC no quadro de mobilidade de estudantes ao abrigo do Programa Erasmus para outros países com os quais estabeleceu parceria.

A Universidade de Coimbra (UC) mantém diversos contratos de mobilidade com universidades em todo o mundo. Estes contratos de mobilidade prendem-se com programas como o Programa Erasmus (que actualmente é o que traz mais estudantes à

UC), o Programa Leonardo Da Vinci, as bolsas de estudo internacionais e os Acordos de Cooperação com o Brasil, Austrália, Japão, Maui e Canadá.

**Quadro 1** – Distribuição dos estudantes por programas de mobilidade 2007/2008 na Universidade de Coimbra (Fonte: UC em Números 2008)

Programa	N.º Alunos
Erasmus	282
Outras Mobilidades com a Europa	29
Maui (EC/US)	3
Austrália (Rede de Utrecht)	1
Cursos EILC	8
Leonardo da Vinci	22
Programas Intensivos	8
Outros cursos de Verão	3
Canadá	1
Japão (acordo de cooperação)	3
Brasil (acordos de cooperação)	25
Brasil (Bolsas Luso-Brasileiras Santander Universidades)	13
Estágios TC3/Walt Disney Resort	1
<b>Total</b>	<b>399</b>

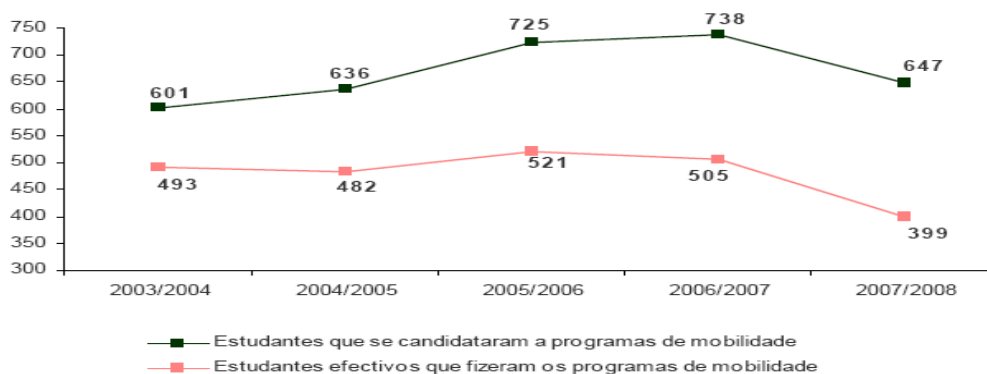
Na Universidade de Coimbra, contrariamente ao que se verifica nas Universidade de Aveiro e Universidade do Minho, não há a implementação de um sistema de estudantes tutores, muito embora, segundo nos revelou a Dra. Isabel Fernandes (Gabinete de Relações Internacionais da FPCE), haja o esforço de alguns ex-alunos Erasmus implicados no estabelecimento do sistema de estudantes tutores na FPCE.

O acolhimento oficial destes estudantes é feito através de um “Welcome Day” que se realiza no início do ano lectivo organizada pela Divisão de Relações Internacionais de Coimbra, como é possível dar conta através da publicação colocada na página electrónica da UC, que se encontra no Anexo 4. Este dia tem por objectivo não só a promoção da sua integração, mas também pôr à sua disposição um curso intensivo de Língua Portuguesa, de âmbito não curricular (Universidade de Coimbra, 2008).

A Universidade de Coimbra, a Divisão de Relações Internacionais em parceria com a Associação de estudantes da universidade de Coimbra e a Associação Estudantes Erasmus colaboram entre si no auxílio aos estudantes Erasmus na UC, fornecendo informações e contribuindo para a melhor adaptação possível do recém-chegado estudante ao novo contexto de ensino superior. Muitas são as actividades desenvolvidas

pelos organismos acima referidos ao longo do período de permanência dos estudantes Erasmus na UC, em que o acompanhamento prestado pelo Departamento de Relações Internacionais Imagem e Comunicação (DRIIC) e Gabinete de Relações Internacionais das diversas faculdades também não são descurados (Anexo 4).

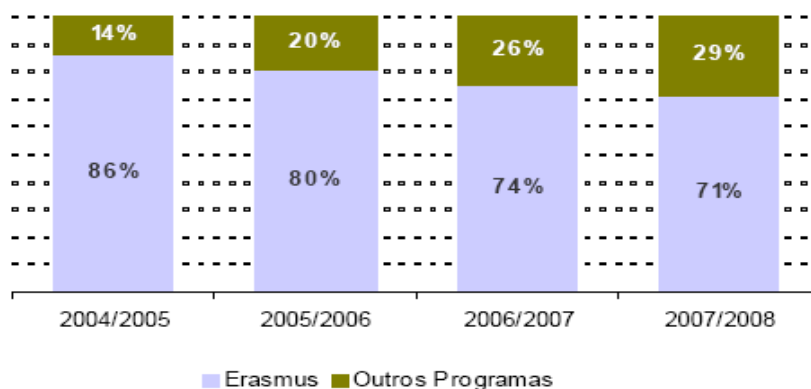
No Gráfico 1 é possível ver a evolução do número de estudantes candidatos e de efectivos a participar nos programas de mobilidade oferecidos pela Universidade de Coimbra ao longo dos últimos anos.



**Gráfico 1** – Evolução do número de estudantes candidatos e efectivos em programa de mobilidade nos últimos 5 anos na UC (Fonte: FPCE -UC)

Os estudantes Erasmus na Universidade de Coimbra têm também um *site* na internet em que são dadas a conhecer as principais características da cidade, a história da Universidade de Coimbra, as tradições coimbrãs e alguns contactos úteis (<http://www.uc.pt/ciuc/ase/>).

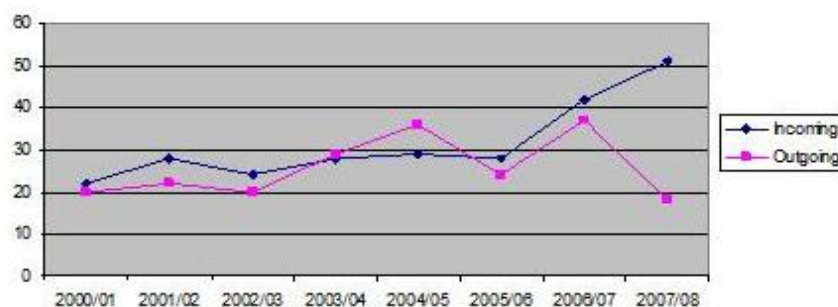
Ao longo dos últimos anos, conforme representa o Gráfico 2, temos assistido a uma diminuição da percentagem de estudantes ao abrigo do programa de mobilidade Erasmus, em detrimento dos outros programas de mobilidade existentes na UC.



**Gráfico 2** – Evolução da mobilidade dos outros programas comparativamente com o Programa Erasmus (Fonte: UC em números 2008)

#### 4.2.1. O Programa Erasmus na FPCE (UC)

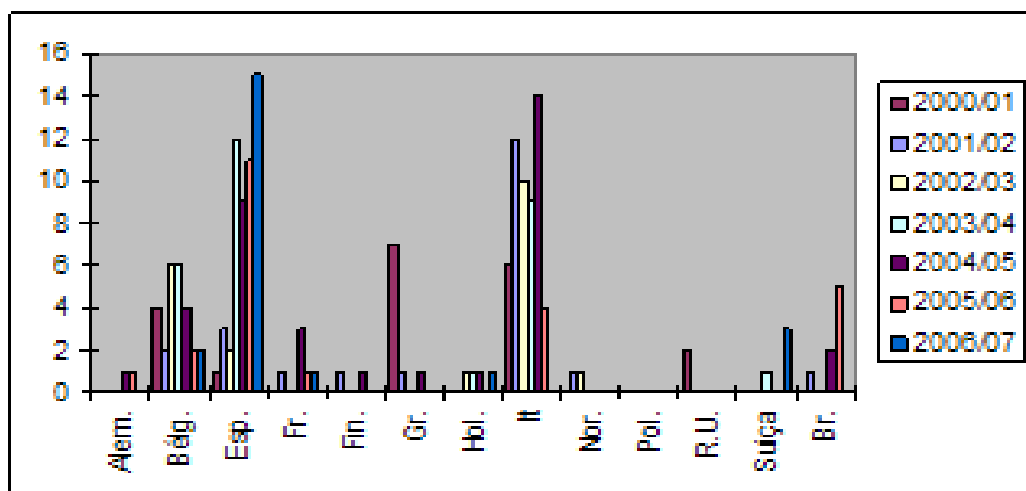
A participação da FPCE - UC, no Programa Erasmus data do ano de 1992. Ao longo destes anos a evolução do número de parcerias e de alunos a participar tem sido crescente, embora no anterior ano lectivo tenha decrescido o número de estudantes Erasmus a sair da FPCE (UC), conforme se pode confirmar com a leitura do gráfico referente à mobilidade dos estudantes da FPCE seguinte.



**Gráfico 3** – Distribuição dos estudantes Erasmus ao longo dos últimos anos na UC (Fonte: FPCE – UC)

Ao longo dos anos é possível verificarmos um crescimento do número de alunos participantes no programa de mobilidade Erasmus.

É possível constatar que os países que mais recebem estudantes portugueses são a vizinha Espanha, seguindo-se da Itália e Bélgica, como espelha o Gráfico 2.



**Gráfico 4** – Distribuição dos estudantes Erasmus por país ao longo dos últimos anos na FPCE (UC) (Fonte: FPCE – UC)

A FPCE estabelece actualmente parcerias com outros estabelecimentos de ensino superior nos cursos de Psicologia, Ciências da Educação e Serviço Social (Anexo 5) através de programas integrados de estudo, investigação e estágios, mobilizando estudantes e docentes dentro do espaço europeu do ensino superior.

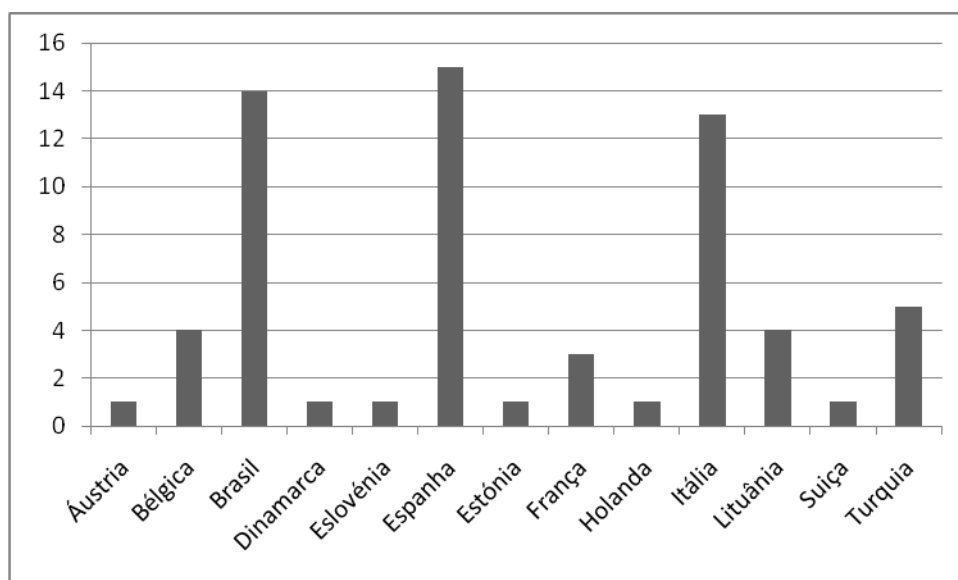
O aluno que pretende concorrer ao Programa Erasmus tem que obedecer a algumas regras. Estas regras prendem-se com o possuir nacionalidade portuguesa ou residir em Portugal há pelo menos 10 anos; estar formalmente inscrito no curso de estudos a tempo inteiro; nunca antes ter participado no Programa Erasmus, nem estar abrangido por outros programas de mobilidade no âmbito da União Europeia; e escolher um Estado-membro da União Europeia, com acordo no Programa Erasmus no curso pretendido.

Habitualmente o período da formalização da candidatura realiza-se nos primeiros meses do ano para a participação no Programa Erasmus no ano lectivo seguinte, em todas as faculdades da UC. Após a formalização da candidatura há uma pré-selecção dos candidatos a estudantes Erasmus. Uma vez pré-seleccionados os candidatos, há a distribuição dos mesmos de acordo com as suas escolhas e parcerias universitárias estabelecidas, cursos e vagas existentes, de acordo com cada faculdade e curso. Nesta selecção é dada prioridade aos alunos com os estudos mais avançados. Após a saída do estudante mantém-se o contacto com o Gabinete de Relações

Internacionais, representado actualmente pela Dra. Isabel Fernandes. As trocas de informações e auxílio via internet são os meios mais utilizados.

A partir do momento da aprovação das candidaturas e confirmação das universidades que vão acolher cada estudante Erasmus *Outgoing* da FPCE (UC), o Gabinete de Relações Internacionais da Faculdade presta um apoio mais pessoal e individualizado ao estudante, apoio este que está presente ao longo de todo o percurso do mesmo. O apoio passa pela transmissão do maior número de informações relativas à instituição e região de destino, com a distribuição de brochuras e guias, não descurando o importante papel da página da universidade de destino na internet. O processo curricular, no que respeita ao currículo e transferência de créditos ECTS também é alvo de apoio da parte do gabinete antes mencionado.

No ano lectivo 2008/2009 foram muitos os estudantes que vieram dar continuidade aos seus estudos na Universidade de Coimbra ao abrigo do Programa Erasmus. A FPCE, à semelhança das outras faculdades da Universidade de Coimbra, também tem vindo a receber estudantes Erasmus de nacionalidades diversas, conforme é possível verificar no Gráfico 5.

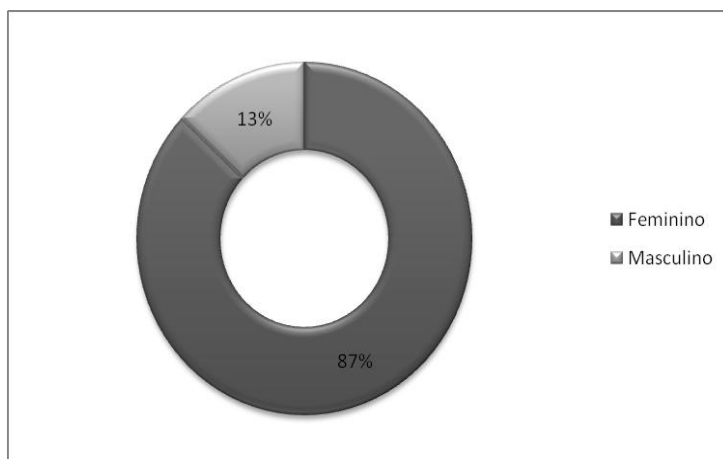


**Gráfico 5** – Distribuição do número de estudantes Erasmus da FPCE – UC por país de origem, no ano lectivo 2008/2009 (Fonte: Gabinete de Relações Internacionais da FPCE-UC 2008/09)

Na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (UC) a maioria dos seus estudantes é do sexo feminino e também é notória essa prevalência de estudantes do

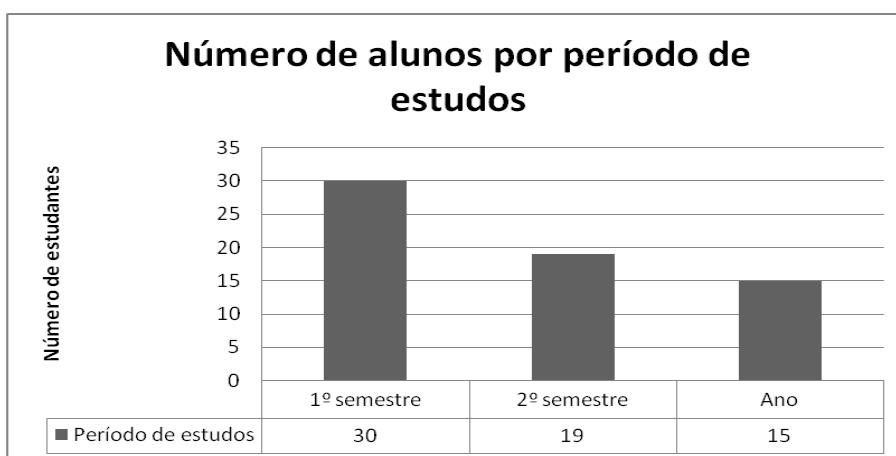


sexo feminino nos estudantes acolhidos ao abrigo do Programa Erasmus como mostra o Gráfico 6.



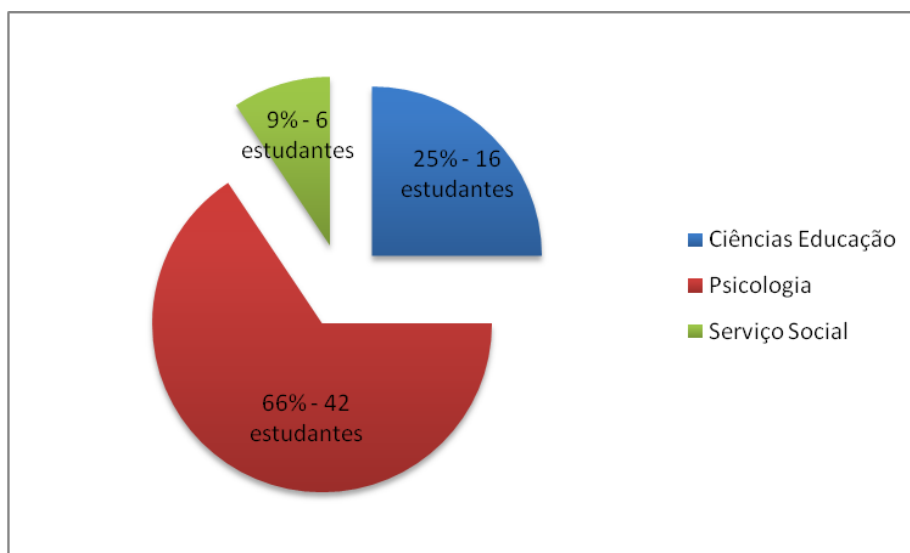
**Gráfico 6** – Distribuição do número de estudantes Erasmus da FPCE – UC por sexo no ano lectivo 2008/2009 (Fonte: Gabinete de Relações Internacionais da FPCE-UC 2008/09)

A FPCE - UC oferece três modalidades de períodos de participação aos estudantes, ou seja, por outras palavras, oferece-lhes a hipótese da sua participação poder variar entre a frequência do 1º semestre, 2º semestre e por um período de um ano. O gráfico 7 dá a conhecer os dados relativos aos períodos de estudo escolhidos pelos estudantes Erasmus *Incoming* no ano 2008/2009.

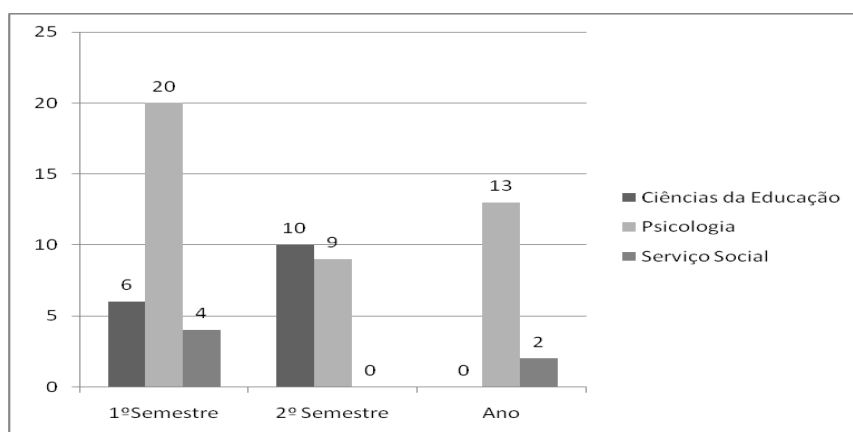


**Gráfico 7** – Distribuição do número de estudantes Erasmus *incoming* da FPCE (UC) por período de estudos, no ano lectivo 2008/2009 (Fonte: Gabinete de Relações Internacionais da FPCE-UC 2008/09)

O Gráfico 8 mostra a distribuição do número de estudantes Erasmus *Incoming* pelos cursos que frequentam e o Gráfico 9 mostra a distribuição do número de estudantes Erasmus *Incoming* por período de estudos, sendo notório que a maioria dos estudantes Erasmus acolhidos pela FPCE - UC frequenta o curso de Psicologia, seguindo-se o curso de Ciências da Educação e depois o curso de Serviço Social.



**Gráfico 8** – Distribuição do número de estudantes Erasmus da FPCE – UC por curso, no ano lectivo 2008/2009 (Fonte: Gabinete de Relações Internacionais da FPCE-UC 2008/09)



**Gráfico 9** – Distribuição do número de estudantes Erasmus da FPCE (UC) por curso e período de estudos, no ano lectivo 2008/2009 (Fonte: Gabinete de Relações Internacionais da FPCE-UC 2008/09)

Da leitura do Gráfico 9 podemos verificar que a maioria dos estudantes Erasmus *incoming* do curso de Psicologia realiza os seus estudos em Coimbra no 1º semestre (20 estudantes), tal como os estudantes de Serviço Social e que quanto aos estudantes de Ciências da Educação, regista-se uma maior afluência no 2º semestre. Por outro lado, não se verificaram estudantes do curso de Serviço Social para o 2º semestre e estudantes de Ciências da Educação no período de estudos anual.

## Estudo empírico

### Capítulo V – A investigação e a metodologia

#### 5.1. Contexto e objectivos gerais

Conhecendo-se a necessidade de se definir com clareza qual a informação considerada mais adequada ao que se pretende estudar, e tendo em consideração que o objectivo deve o de obter os resultados desejados com a máxima eficácia e com o mínimo de distorção possível, optámos pela realização da entrevista semi-estruturada, (Bardin, 2008).

O trabalho desenvolvido seguiu a mesma ordem proposta por Carmo e Ferreira (1998), embora nos tenhamos inspirado na obra de Bardin (2008) para elaborarmos a codificação, categorização e informatização da análise das comunicações.

Segundo pesquisa que elaborámos, até à data não existem investigações empíricas que se tenham centrado nas percepções e expectativas dos estudantes ao abrigo de programas de mobilidade do ensino superior, nomeadamente no que ao Programa Erasmus diz respeito. De acordo com a pesquisa realizada, existem estudos empíricos relacionados com as percepções e expectativas de estudantes do ensino superior relativamente a diversas temáticas, como é o caso do estudo de Feliciano Veiga, Hélia Moura, Lurdes Sá e Ana Rodrigues relativo às “Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmo como aluno”; de Silva (1999) relativamente às “Escolhas escolares, heranças sociais”, que nos remete para as origens, expectativas e aspirações do jovens no ensino secundário; e de Santos (2001) acerca da “Adaptação académica e rendimento escolar”, conduzindo-nos à relação simbiótica da adaptação académico e o rendimento escolar; entre outros, certo é que desconhecemos, na literatura actual, estudos que se relacionem com os estudantes do programa de mobilidade internacional Erasmus. Trabalhar esta temática é uma das principais ambições da presente investigação.

O nosso estudo é um estudo exploratório, estudo esse que permite um conhecimento mais completo e adequado da realidade dos estudantes Erasmus na FPCE (UC). Este estudo exploratório contribui para que se conheça melhor as suas características, as suas expectativas e percepções.

Inicialmente foram definidos os objectivos condutores da investigação, tanto no que concerne à componente teórica como à componente empírica; constituiu-se um suporte teórico através das leituras realizadas relativas ao âmbito da investigação que pretendíamos realizar e, paralelamente, procedeu-se à construção do guião das entrevistas (Anexo 6) e à elaboração das mesmas; através do conteúdo das entrevistas foram definidas categorias de análise e suas unidades; e posteriormente interpretaram-se os dados obtidos.

Com o intuito de contemplar as diversas dimensões do estudo relativo às percepções e expectativas dos estudantes Erasmus *incoming* da FPCE e na sequência da literatura consultada, dada a inexistência de instrumentos de recolha de dados específicos para este caso, optámos por construir um guião de entrevista que contivesse as diversas temáticas que pretendíamos abordar mais aprofundadamente e que considerámos mais relevantes (Anexo 9).

Como foi referido anteriormente, inicialmente foram definidos e clarificados os objectivos da investigação:

- Conhecer as percepções e expectativas dos estudantes universitários em relação ao programa de mobilidade Erasmus;
- Conhecer o que move os estudantes a escolher a Universidade de Coimbra para ampliarem os seus estudos ao abrigo do Programa Erasmus;
- Conhecer as dificuldades ou facilidades na adaptação dos estudantes Erasmus a um novo contexto social, académico e cultural;
- Conhecer a relação e o papel da família dos estudantes Erasmus durante o período de estudos dos seus familiares.

No que se relaciona com a segunda etapa da presente investigação, a realização das entrevistas semi-estruturadas. numa fase inicial foram marcadas as entrevistas, com apresentação da investigadora e estudante Erasmus, marcando-se a entrevista propriamente dita, e numa fase posterior, com a gravação da entrevista que foi alvo de análise.

Das entrevistas que realizámos, dezasseis foram em língua portuguesa e uma em língua inglesa. Estas tinham por objectivo recolher, de uma maneira geral, relatos de percepções e expectativas de alunos sobre o seu período de estudos em Portugal ao

abrigo de um programa de mobilidade de estudantes do ensino superior, o Programa Erasmus. Pretendia-se, deste modo, conhecer quais os factores que facilitaram a adaptação ao novo país, nova cidade, nova universidade, nova faculdade e novos amigos; as suas expectativas iniciais, as expectativas e perspectivas para o futuro; os seus receios; as suas vivências académicas; as dificuldades sentidas ao longo da sua estadia; e o contacto que é estabelecido entre o estudante Erasmus e a sua família e amigos.

Apresentados os objectivos, realçamos a nossa pretensão, com o presente estudo, de impulsionar os estudos e investigações relacionados com os estudantes de programas de mobilidade, como é o Programa Erasmus.

## **5.2. Metodologia de investigação**

A análise de conteúdo foi a técnica de tratamento dos dados privilegiada no âmbito da presente investigação. De acordo com a natureza da investigação e com a característica predominantemente descritiva dos dados recolhidos pareceu-nos que a técnica atrás referida seria a mais adequada. A análise de conteúdo surge como a análise de um ou mais documentos, em que podem ser feitas inferências do seu conteúdo imanente, profundo, oculto. A análise de conteúdo é pois um conjunto de técnicas de análise das comunicações que permite descrever tendências no conteúdo comunicativo, relacionar as características conhecidas das fontes com o conteúdo das suas mensagens, comparar o conteúdo comunicativo com os seus padrões, analisar técnicas de persuasão, analisar o estilo, relacionar atributos conhecidos da audiência com mensagens produzidas por elas, e descrever padrões de comunicação (Bardin, 2008, p. 33).

Na mesma linha de pensamento, Carmo e Ferreira (1998) referem-nos que a técnica de análise de conteúdo é composta por cinco períodos: a definição de objectivos ou finalidades, e do quadro de referência teórico; a constituição de um *corpus*; definição de categorias; definição de unidades de análise; e a interpretação dos dados obtidos.

Na óptica de Bardin (2008), a organização da análise de conteúdo passa por três períodos, englobando cinco fases: organização da análise; a codificação; a categorização; a inferência; e a informatização da análise das comunicações. Os períodos são os de pré-análise, o de exploração do material e tratamento dos dados, e a inferência e interpretação.

1. O período de pré-análise é composto por uma “leitura flutuante” (Bardin, 2008, p. 122), em que são escolhidos os documentos, são formuladas as hipóteses e objectivos, são referenciados os índices e elaborados os indicadores que fundamentam a interpretação final.
2. A exploração do material, fase longa e um pouco fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.
3. No terceiro período, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, os resultados em bruto são tratados de maneira a serem significativos e válidos. O analista, tendo à sua disposição os resultados, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objectivos previstos.

Após ultrapassada a organização da análise (1ª fase), segue-se a fase da codificação (2ª fase).

A fase da codificação contempla o recorte, que consiste na escolha das unidades; a enumeração, que implica a escolha das regras de contagem; e a classificação e agregação, em que se procede à escolha das categorias. Nesta fase são definidas também as unidades de registo e de contexto e as regras de enumeração.

A categorização (3ª fase) é uma operação que permite a classificação dos elementos constitutivos de um conjunto através da diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas, ou classes, que reúnem um grupo de unidades de registo. Esse agrupamento é efectuado tendo-se em consideração as características comuns destas unidades de registo. A análise de conteúdo assenta implicitamente na crença de que a categorização (passagem dos dados brutos a dados organizados) não introduz desvios no material, mas que dá a conhecer alguns dados invisíveis, de entre os dados em bruto (Bardin, 2008, p. 32).

A categorização pode empregar dois processos inversos:

- A situação em que é fornecido o sistema de categorias e repartem-se da melhor maneira possível os elementos à medida que vão sendo encontrados.

- A situação em que o sistema de categorias não é fornecido, antes resulta da classificação analógica e progressiva dos elementos. Nesta situação, o título conceptual de cada categoria somente é definido no final da operação.

Podemos afimar que existem boas e más categorias. Um conjunto de categorias boas deve possuir as seguintes qualidades para que possam ser designadas como *boas* (Bardin, 2008, p. 38) :

- A *exclusão mútua*: esta condição estipula que cada elemento não pode existir em mais que uma divisão;
- A *homogeneidade*: o princípio da exclusão depende da homogeneidade das categorias. Um único princípio de classificação deve governar a sua organização;
- A *pertinência*: uma categoria é considerada pertinente quando está adaptada ao material de análise escolhido e quando pertence ao quadro teórico definido;
- A *objectividade e a fidelidade*: estes princípios, tidos como muito importantes no início da história da análise de conteúdo, continuam a ser válidos. As diferentes partes de um mesmo material, ao qual se aplica a mesma grelha categorial, devem ser codificadas da mesma maneira, mesmo quando submetidas a várias análises. O organizador da análise deve definir claramente as variáveis que trata, assim como deve clarificar os índices que determinam a entrada de um elemento numa categoria.
- A *produtividade*: um conjunto de categorias é produtivo se fornecer dados férteis: férteis em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados exactos.
- A *exaustividade*: esta condição determina que a categoria deve esgotar a totalidade do “texto”.

A fase da categorização (3ª fase) é de extrema importância para o decorrer do trabalho, pois através dela o trabalho vai ser estruturado, vai ser o fio condutor das leituras, interpretações e inferências. A definição das categorias vai permitir posteriormente a organização dos dados brutos sem que haja desvios do material, e pode “trazer à superfície” informações não visíveis *a priori*.



A categorização implica a organização dos dados, das partes integrantes da entrevista por categorias. Estas são de carácter provisório, inicialmente, até que por analogia e semelhanças se construam e definam as categorias finais do nosso estudo. As categorias são como que “gavetas” que vão “arrumar” o material proveniente das entrevistas, as respostas dos estudantes Erasmus. Este processo decorreu com o apoio do programa informático Word.

A informatização (5ª fase), é a última fase, em que os resultados são apresentados sob a forma de quadros, em que é possível comparar-se os diferentes discursos relativos à mesma temática. Da leitura das tabelas surgem as interpretações e inferências (4ª fase) acerca das percepções, receios, expectativas, vivências dos estudantes Erasmus durante o seu período de estudos na FPCE.

### **5.3. Caracterização da amostra**

Os critérios que estiveram na base de selecção dos estudantes para as entrevistas prendiam-se com o facto de serem estudantes ao abrigo do Programa Erasmus que se encontravam no seu período de estudos na FPCE.

A inclusão dos indivíduos resultou de contactos pessoais, de referências de conhecidos e de referências dadas pelos indivíduos entrevistados anteriormente. Numa primeira fase, contactou-se com cada estudante, apresentaram-se entrevistador e entrevistado, e deu-se a conhecer o âmbito do trabalho, marcando-se nesta fase inicial a data, hora e local para a entrevista com o estudante.

A amostra é constituída por dezassete indivíduos, estudantes Erasmus *incoming* da FPCE - UC.

As idades dos participantes variam entre os 20 e os 25 anos, sendo a média de 21,9 e a moda de 22 anos, maioritariamente do sexo feminino, isto é, 14 elementos do sexo feminino (correspondendo a 82,35% da amostra) e 3 elementos do sexo masculino (correspondendo a 17,65% da amostra).

As nacionalidades dos indivíduos entrevistados são as seguintes: italiana, 6 estudantes (35,3% da amostra); espanhola, 4 estudantes (23,5% da amostra); belga, 2 estudantes (11,8% da amostra); lituana, 2 estudantes (11,8% da amostra); estoniana, 1 estudante (5,9% da amostra); turca, 1 estudante (5,9% da amostra); alemã, 1 estudante (5,9% da amostra). Os estudantes entrevistados, quanto ao estado civil, eram, na sua

totalidade, solteiros. Relativamente ao curso frequentado pelos participantes, eles distribuem-se da seguinte maneira: Ciências da Educação - 1 estudante (5,88% da amostra); Psicologia - 14 estudantes (82,35% da amostra); Serviço Social - 2 estudantes (11,76% da amostra).

De forma a proteger o anonimato de cada estudante Erasmus procedeu-se à distribuição de um nome - código que identifica cada um deles, conforme ilustra o Quadro 2. Este nome-código relaciona-se com o país de origem de cada um dos elementos da amostra (Anexo 7).

É visível através do discurso de alguns estudantes que a participação no Programa Erasmus na Universidade de Coimbra se deveu também à similaridade dos cursos, bem como a similaridade relativa à língua portuguesa. Os dados revelam-nos que os estudantes que apontam esta vantagem são sobretudo os de nacionalidade latina, isto é, são estudantes provenientes de Espanha e Itália. Segundo os dados do Gráfico 5, estes países são aqueles de onde provêm maior número de estudantes, a par com o Brasil (Brasil que não se encontra representado no nosso estudo por optarmos metodologicamente por estudantes Erasmus europeus).

#### **5.4. Procedimentos**

Com o intuito de abarcar as diversas dimensões da nossa investigação, elaborámos o guião (Anexo 6) para a entrevista semi-estruturada, constituído por “questões-núcleo”, através das quais são percebidas as percepções e expectativas dos estudantes universitários em relação ao programa de mobilidade Erasmus, compreendendo o que os move a escolher a Universidade de Coimbra para ampliarem os seus estudos ao abrigo do referido programa, conhecendo as suas dificuldades ou facilidades na adaptação a um novo contexto social, académico e cultural, bem como conhecer a relação e o papel das suas famílias durante o período de estudos dos seus estudantes universitários.

O início da entrevista consistia em rever os objectivos estabelecidos, salvaguardar as questões éticas inerentes à situação e pedir autorização para gravar. Era explicado, seguidamente, que a entrevista se destinava ao uso exclusivo da investigação em curso, uma investigação baseada em entrevistas, onde se pretendia conhecer o

contributo pessoal do pensamento e experiências sobre as temáticas abordadas e cujo conteúdo seria posteriormente apresentado sob a forma de relatório de investigação.

Por fim, era acrescentado que seriam salvaguardados os seus direitos de responder ou não às questões e de expressão do próprio pensamento, intimidade, de anonimato e de confidencialidade.

A partir desse momento, passou-se à fase da entrevista orientada pelo guião, na qual a orientação da mesma surgia naturalmente, dada a articulação prevista para os temas.

## **5.5. Resultados**

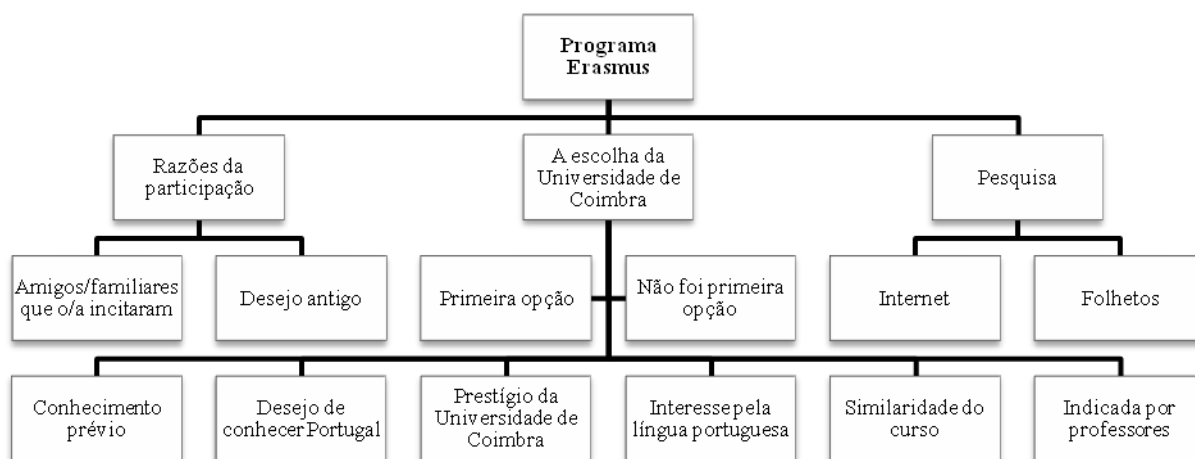
No final das entrevistas foram obtidos aproximadamente 383 minutos de gravação que foram transcritos e alvo de análise. O tempo de cada entrevista variou entre os 12 minutos e 23 segundos (a entrevista mais curta) e 35 minutos e 32 segundos (a entrevista mais longa), sendo que a média do tempo das entrevistas se situou nos 25 minutos. A entrevista mais longa foi realizada em língua inglesa.

Através da exploração do material, de uma leitura flutuante (Bardin, 2008, p. 122), tentámos organizar os dados, os conceitos-chave, impressões e núcleos de sentido, em que os dados brutos foram transformados e associados em unidades que possibilitassem uma descrição fiel e exacta das características pertinentes do conteúdo (Bardin, 2008, p. 128).

O sistema de categorias com as quais trabalhámos não foi fornecido *a priori*. As categorias encontradas resultaram da articulação entre a classificação analógica e progressiva dos elementos retirados das entrevistas e as questões que conduziram a entrevista. Das entrevistas em bruto, e conforme é possível verificar através da organização do Anexo 8, o material recolhido foi organizado por semelhanças, e progressivamente, constituíram-se os diferentes pontos que compõem as subcategorias e das afinidades das subcategorias constituíram-se as categorias. Este é um processo ascendente e organizado do material em bruto recolhido, em articulação com os pontos condutores da entrevista.

Neste processo teve-se em consideração, analogamente, o suporte teórico da investigação e as categorias de análise que por nós foram sendo assumidas como pertinentes e adequadas. Da referida articulação, fluiu a concretização da análise dos

discursos, conforme é possível perceber através do exemplo representado na Figura 1. Deste modo, o título de cada categoria foi apenas definido no final da análise.



**Figura 1** – Esquema da construção da categoria “Programa Erasmus”

Da análise das entrevistas surgiram diferentes categorias e subcategorias, conforme nos mostra o Quadro 1.

<b>Categorias</b>	<b>Programa Erasmus</b>	<b>Expectativas</b>	<b>Receios</b>	<b>Reacções</b>	<b>Experiência Erasmus</b>	<b>Proximidade com familiares</b>
<b>Subcategorias</b>	Razões da participação	Pessoais	Até à chegada	O próprio	Adaptação humana	Contacto pessoal
	A escolha da UC	Sociais	Relativa-mente ao futuro	A família	Adaptação contextual	As tecnologias da comunicação e informação
	Pesquisa	Profissionais		Amigos	Lazer	
Professores			Aconselhava a amigos			

**Quadro 1** – Estrutura das categorias e subcategorias

De seguida são apresentados os resultados da categorização e análise das entrevistas, por categorias.

### Programa Erasmus

A grande maioria dos estudantes Erasmus conhece antecipadamente as linhas orientadoras do Programa Erasmus, informações recolhidas junto de amigos ou amigos que conhecem, que vivem ou viveram situações de estudantes de programas de mobilidade internacional. Pais, familiares ou amigos são quem mais os incita a participar no programa, uma experiência reconhecida unanimemente como sendo única. É do mesmo modo consensual entre os indivíduos entrevistados que as referências dadas pelos familiares e amigos em muito influenciaram a sua participação no programa de mobilidade e participação em universidades portuguesas.

Eu tenho muitos amigos e o meu irmão fez Erasmus e eles disseram que eu preciso fazer. Não pensei muito. Eu quis muito tentar viver noutra país. (L2)

A maioria dos indivíduos entrevistados refere que considerava a participação no programa como uma "oportunidade única", que desejava há muito. Ao longo dos diversos discursos, quando os entrevistados faziam referência à razão pela qual escolheram a Universidade de Coimbra como destino, o prestígio da Universidade de Coimbra foi evidenciado (S1), bem como o desejo de conhecer um país como Portugal, mediterrânico, com similaridades relativas ao curso de alguns dos indivíduos, bem como similaridades relativas à língua da maioria dos entrevistados (latinos). Deste modo, a Universidade de Coimbra foi o destino tomado como primeira opção pela maioria dos estudantes entrevistados, sendo que dois estudantes (B2 e E4) não apontaram a cidade coimbrã como destino preferencial. Um dos indivíduos (S1) escolheu a UC devido aos requisitos subjacentes a outras opções que o estudante podia considerar.

O nome Universidade de Coimbra é muito importante. (S1)

Eu pensei "bem, Coimbra não fica muito longe, eles devem ter alguma coisa assim parecido para eu conhecer!" (E2)

E é como te disse, é uma oportunidade única para os estudantes. (E3)

Não, não. Eu escolhi Coimbra pela Universidade. Toda a Europa conhece o nome "Universidade de Coimbra" (I1)

O meu primeiro foi Espanha, e depois Portugal, e depois Itália. (B2)

Eu tão pouco escolhi Coimbra (risos). Eu escolhi Praga (risos) mas o problema era que a minha média na universidade de Espanha não era muito boa, então "upss! Isto é o que há... Então Coimbra!" É uma outra cidade... (E4)

A... Não tive muitas oportunidades. Tive a Finlândia, que é muito perto, tive a Alemanha e a Espanha. E... em que vão muitos estudantes e... a... E era obrigatório falar já bem espanhol ou alemão. E tive Coimbra em Portugal. (S1)

O papel da pesquisa de informações relativas a Portugal, particularmente no que concerne à UC, facilitou a escolha dos estudantes. A pesquisa, maioritariamente feita recorrendo-se à internet e com algum recurso a folhetos informativos fornecidos pelas universidades de origem foi considerada de extrema importância para a adaptação à cidade, universidade e faculdade que os recebeu.

Sim. Eu fiz na internet um pequeno estudo sobre Coimbra, sobre a universidade, a sua história, a sua cultura, as suas tradições... Eu fiquei a querer ir embora logo! (L1)

### Expectativas

Os estudantes candidatam-se, escolhendo a universidade que mais os atrai e começam a construir expectativas acerca das mudanças que ocorrerão e experiências a vivenciar.

As respostas a esta questão organizam-se em torno de três subcategorias: expectativas pessoais, sociais e de âmbito profissional.

No que concerne às expectativas pessoais, ao longo de muitos discursos é notória a menção à promoção da independência e o afastamento familiar dos estudantes com a participação no programa. Ao longo da estadia as expectativas dos indivíduos relacionam-se sobretudo com o enriquecimento pessoal.

É bom para o futuro porque aprendemos muitas coisas sozinhos como cuidar da casa, cuidar de nós... (B1)

Para a minha “crescida personal”, para a minha maturação “personal” acho que é muito bom. Acho que estou sozinha, não tenho dependência do pai ou da mãe que faz a comida, que limpa, que faz tudo, acho que é muito bom. (I4)

Eu quero provar a viver numa cidade diversa e construir a minha independência dos meus pais. Mas eu pensava que seria piú difficille... (I1)

Relativamente às expectativas de âmbito social, a maioria dos estudantes entrevistados evidenciou o contacto cultural como uma das suas maiores expectativas, em que é favorecido o conhecimento de pessoas e culturas diferentes da sua, a abertura a novas experiências e o conhecimento um novo país.

I like to see cultures and understand cultures. (T1)

Sim, muitas tradições, estudantes, tunas e assim... e capas e festas e... (risos) Cerveja também!

(S1)

Conhecer pessoas diferentes, estar aberto a novas experiências, a diferentes interpretações da realidade, dos dias, percebes? (E3)

Uma outra dimensão da categoria das expectativas dos estudantes Erasmus relaciona-se com o âmbito profissional, em que das entrevistas ressaltam como maiores expectativas o aprofundar de conhecimentos, novas matérias, novos conhecimentos relativos aos estudos que efectuem ou uma visão mais prática dos próprios cursos ou matérias. No entanto, há uma aluna (B1) para quem as expectativas ficaram frustradas. A nível programático, em que considerou que as próprias expectativas estavam um pouco acima da realidade encontrada.

Sim. Sim porque eu vi que aqui se faz muitos trabalhos. (I4)

Eu gostava de estudar numa nova cultura, conhecer mais Psicologia... As cadeiras que eu estudo em Portugal são muitas úteis para desenvolver a minha cultura... Sim...Sim, eu queria aprofundar os meus conhecimentos de Psicologia. (L1)

Sim, isso... Ficou muito longe. Frustradas. Algumas expectativas foram, sobretudo a nível dos programas das matérias. (B1)

Relativamente ao futuro profissional, a maioria dos estudantes manifestou o desejo de terminar o seu curso ou fazer mestrado no seu país de origem, não admitindo a hipótese de que essa continuação dos estudos se realizasse em Portugal. Apenas numa situação (B2), a estudante pretende mudar o âmbito dos seus estudos, sendo que pensa mudar de curso. O voluntariado é uma opção para a estudante L2 após a conclusão dos seus estudos. Embora haja divergências específicas de cada estudante relativamente ao rumo a dar aos seus estudos, é consensual a expectativa do facto da experiência Erasmus permitir melhorar o seu próprio desempenho profissional.

Regressar a Portugal sim, mas para estudar não... Quero continuar os meus estudos em Itália, na minha universidade. (I6)

O meu ideal de profissão mudou completamente. Eu encontrei que prefiro encontrar pessoas com uma cultura, ficar na pessoa, perceber o que ela pensa, como é que fica lá dentro, isso. Gosto isso. (...) Vou fazer o meu mestrado em Antropologia e depois espero fazer um estágio no Brasil. (B2)

Depois quero trabalhar ou fazer voluntário. (L2)

### Receios

Os receios são uma dimensão considerada de relevo no desenvolvimento do processo de candidatura, chegada, adaptação e planos para o futuro dos estudantes que se candidataram à participação no Programa Erasmus.

Até à chegada, os receios dos estudantes Erasmus prendem-se sobretudo com o afastamento da família, a distância que os separa e as saudades sentidas (I3, I4). No caso particular da estudante B1, ela ainda admitiu a hipótese de regressar ao país de origem.

A primeira coisa que pensei foi que tinha muito medo com a distância com o meu pai, minha mãe, minha amiga, meu namorado. (I4)

No início ainda pensei ir logo embora, as saudades eram muitas. Mas logo depois pensei que tinha que vencer... e foi a melhor opção. (B1)

Eu pensei nas saudades da família, eu pensei se era bom ir... (E2)

A língua e a adaptação à mesma foi um outro receio apontado pelos estudantes Erasmus. A barreira linguística foi um dos maiores receios indicados pelos estudantes, sobretudo por aqueles cujo país de origem se encontra geograficamente mais afastado de Portugal, como são os casos dos estudantes T1, S1 e A1.

Eu tive muito medo a... Eu tive muito medo de vir para um país onde eu não posso falar. Eu pensava muito sobre isso porque a... Fiquei muito insegura então." (A1)

I think that I cannot do my exams because I don't understand Portuguese language. It is the main problem." (T1)

Novo país, nova universidade e a eles associado o receio do relacionamento interpessoal. Inicialmente, a maioria dos estudantes receava o facto de não conhecer ninguém, de não ter amigos e o ter de procurar as coisas de que necessitavam sozinho



(I3). No caso particular da estudante I6, a ansiedade também pautou o seu processo de chegada até Coimbra, todavia, ela verificou que não tinha motivos para tal situação, pois tinha uma colega conhecida que participava com ela no programa.

Eu tinha muito medo no início... Eu não conhecia ninguém... Mas em pouco tempo fiz muitos amigos e já não tive medos! (I3)

Inicialmente, eu, um mês antes de partir, de chegar aqui, eu estava com muita ânsia, ansiedade, em Itália, depois foi fazer também controlos porque eu pensava que estava doente! (risos) (I6)

Muito embora houvesse receios por parte de alguns estudantes, outros houve que tentaram não pensar nos temores que poderiam ter, na certeza de que iriam viver uma experiência única, como é o caso da estudante L1.

Eu não tive medos. Eu sabia que eu escolhi e tudo ia ser bom. Coimbra é muito bonita, eu gosto muito. Não tenho ter medos. (L1)

Há estudantes que abordaram a questão dos receios remetendo-a para o futuro profissional como foi o caso da estudante E4, em que evidenciou o receio da chegada ao seu país de origem e as consequências da sua participação no Programa Erasmus (E4).

Não sei... Primeiro tenho que acabar o meu curso, trabalhar ou isso, tenho medo de, como estou aqui, o estágio que eu quero não o posso fazer...E se eu estou aqui não posso escolher, tenho que escolher depois, então... Não sei, não sei. (E4)

### Reacções

No processo de candidatura dos estudantes do ensino superior a estudantes Erasmus são de registar as reacções provocadas no próprio estudante, familiares, professores e amigos relativamente à escolha e participação no Programa Erasmus na UC.

Podemos verificar que a estudante L1 falou da sua própria reacção, intitulando-a como reacção que chamou de felicidade. As reacções dos familiares à partida dos estudantes foram manifestamente diferentes entre si. Houve famílias que estavam preparadas para essa mudança (B1), que estavam receptivas às alterações que se iam registar no percurso académico dos seus filhos (L2), em que se verificou o apoio por parte destes (E1).

Oh! Eu fui muito feliz! (L1)

Sim, eles sempre disseram "sim, filha, vai sonhando, vai, vai..." Eles já estavam preparados, não estranharam e deram apoio. (B1)

Muito bem (risos)...Eles foram felizes também. Eles quiseram que eu vou usar esta oportunidade. Eles sabem que é muito bom para mim, que eu queria muito. Então eles são felizes comigo (risos). (L2)

Sim, sim, eu tenho apoio dos meus pais. (E1)

No caso da estudante A1, ela revela que a sua família reagiu com surpresa à sua candidatura de participação no Programa Erasmus na UC. Por outro lado, também houve famílias que receberam com um certo descontentamento (I1) ou tristeza (I4) a decisão dos seus filhos. No caso particular dos familiares do estudante S1, a sua decisão não os surpreendeu devido a situações de autonomia vividas anteriormente.

Estiveram um pouco surpresa. (A1)

Não era fácil sair... Mas eles perceberam que era importante para mim e apoiam-me. (I1)

Meu pai estava muito triste da minha decisão porque é muito "atacado" a mim, temos uma boa relação. A minha mãe também, mas no geral, eles estão muito contentes para mim. (I4)

Ah... Eu não pergunto apoio (...) Para eles não se importam muito porque já morei sozinho há uns anos e não se preocupam com essa situação. (S1)

O apoio por parte dos professores também se fez sentir nalguns dos estudantes, como ilustra o estudante E1. Todavia, houve professores que ficaram surpreendidos, como é o caso de professores da estudante A1; professores que pensaram que o período de tempo passado em Coimbra não chegaria ao final daquele a que o estudante se candidatou (S1); e quem defendesse a escolha como boa para a progressão nos estudos do aluno (I5).

Então... Realmente se falavas ou tinhas oportunidade, sempre estavam como "Ah! Que boa oportunidade! Desfruta o momento!" (E1)

Surpreendidos também. (A1)

Sim, sim... Eles disseram "Ah, vais voltar!" (S1)

Não, foi positiva. Porque... Não, Coimbra, para os meus estudos, é uma boa universidade. Para os assuntos é boa. Não foi... Ninguém disse “Ah, não tem nada que vais fazer a Coimbra”, não. (I5)

### Experiência Erasmus

Ao longo da maioria dos discursos, os professores são vistos como simpáticos, que auxiliam e motivam os estudantes (S1), muito embora haja quem os considere exigentes (L1) ou que criam distanciamentos com os estudantes Erasmus (E1).

O relacionamento da estudante T1 com os professores é pautado pela débil facilidade comunicacional devido à grande barreira linguística.

Advindas de situações diferentes entre si, há ainda dois estudantes que disseram não gostar de um professor em particular. No caso particular da estudante I3, ela evidencia que não teve muito contacto com os professores, devendo-se ao facto de não assistir a todas as aulas.

Dão motivação para nós aprender mais... Eles dão os textos em quatro línguas. Quatro! Eu vou dizer na minha universidade em Estónia para fazer isso. (S1)

Dão motivação para nós aprender mais... Eles dão os textos em quatro línguas. Quatro! Eu vou dizer isso na minha universidade em Estónia para fazer isso.(S1)

Eles aqui são muito exigentes mas... São exigentes mas quando eu tive problema eles sempre me ajudam. (L1)

Eu acho que pelo facto de ser Erasmus eles tratam de outro jeito a gente. Então... Eu acho que eles tratam como mais distante, mais hierarquia. As pessoas portuguesas, o professor que te fala de “você” e não sei o quê, isso afasta. Em Espanha se formam os dois grupos, mas sempre se falam de muito perto, regularmente, se “precisam de ajuda?” (E1)

The teachers trying help me, it is true, but they cannot. (T1)

Eu não conheci muitos professores (risos)... Porque não venho sempre à aula (risos). É verdade (risos). (I3)

A... Um professor nem sempre ajuda os Erasmus. O exame é o mesmo para todos, claro, pero... Nem sempre todos ajudam. (I6)

As respostas relativas à adaptação indicam-nos que os indivíduos entrevistados não registaram dificuldades de adaptação à vida e cultura académicas, apesar de serem evidenciadas algumas diferenças comparativamente com o seu país de origem, como

ilustra o discurso da estudante L2. Há ainda quem revele desconhecer o facto da Universidade de Coimbra ser tão antiga (I6).

Um pouco, sim... Eu não sabia que a Universidade de Coimbra era tão velha, foi uma das primeiras universidades da Europa! (I6)

No que concerne à adaptação à diferente pedagogia, as opiniões divergem entre si, entre o facto do ensino português ser de âmbito mais teórico ou mais prático. À excepção do estudante I5, que considera o ensino português com uma vertente mais teórica do que aquela a que ele estava habituado no seu país de origem, é consensual entre os restantes cinco estudantes italianos o facto da pedagogia em Portugal ser de âmbito mais prático e envolvente, como ilustra o excerto da entrevista à estudante I3.

De entre os outros estudantes entrevistados, é unânime que as diferentes cadeiras a que assistem na FPCE são enriquecedoras e que lhes amplia o leque de conhecimentos, em que é dada primazia a exercícios práticos, numa óptica de maior abertura ao conhecimento de outras teorias (A1). A estudante T1 refere neste ponto que uma das maiores diferenças pedagógicas que encontrou relativamente ao seu país de origem, foi o facto da língua utilizada na sala de aula da universidade de onde proveio, na presença de estudantes Erasmus, ser a língua inglesa, situação que a estudante aponta como reforço da sua dificuldade com a adaptação ao ensino e língua portuguesa.

É diferente... É um ensino muito diferente, muito mais prático e envolvente. A teoria e a prática se fazem um só. Tu percebes melhor com os casos práticos, é muito bom. (I3)

But in Turkey the lessons are in English to Erasmus students and here is not easy the teacher to speak English to everyone... (T1)

A beleza do nosso país e a facilidade de adaptação ao mesmo, à cidade de Coimbra, à UC e à FPCE são pontos consensuais entre os indivíduos da amostra (I6).

A adaptação a um nível cultural diferente, a novos hábitos, diferentes dos seus, não causou aos indivíduos entrevistados grandes dificuldades, sendo a palavra mais utilizada pelos mesmos para descrever a adaptação à cultura portuguesa a palavra "diferente", em que posteriormente referem as mais significativas diferenças culturais entre a cultura portuguesa e a do seu país, como é possível darmos conta através dos excertos das entrevistas dos alunos I2, L2, A1, S1 e T1.

Ao país? Portugal é um país muito bonito, não foi difícil. (I6)

As pessoas aqui são mais disponíveis... Nos primeiros dias, quando eu perguntava alguma coisa sobre indicações, a rua, a gente é muito mais disponível que em Itália. (I2)

Eu esperei isso... Era diferente... Eu não sabia que era tão rico. Foi surpresa para mim... A cultura portuguesa é muito rico... Rica! (risos) (L2)

Hummm... O tempo é diferente. Em Portugal as pessoas comem muito mais tarde. E... E na Alemanha comemos mais pão, para jantar e não dois refeições... (A1)

Sim... Eu não conhecia muito... As tradições, o tempo é muito diferente. (S1)

Oh... It is not easy... It is a very particular culture. I know the French culture but that is different. Hours, buses, food, it is all different like Turkish culture and I can not see a place or a market with Turkish products. I can not eat in the Bar, for example. They don't are preoccupied with other religion or other culture, not European culture... (T1)

A língua portuguesa foi um obstáculo inicial para alguns estudantes, em particular aqueles cujo país de origem se encontra mais afastado geograficamente de Portugal (L2 e T1). Porém, a maioria dos participantes refere que a barreira linguística foi ultrapassada logo após os primeiros dias (A1 e L2).

Conquistas... Encontrei muitas pessoas, conheci Portugal e a língua! Sim, a língua portuguesa! Foi o mais importante foi a língua. (L2)

Yes, the language are the worst. It is a main problem for me. If I can't speak Portuguese I can't... understand... I can't communicate... (T1)

Porque eu não percebi nada... (risos) Quando eu chegava e as pessoas não perceberam o que eu diz... então... mas sim... já foi. (A1)

No que respeita aos apoios recebidos pelos estudantes, o DRIIC (Departamento de Relações Internacionais, Imagem e Comunicação - UC) e o GRI (Gabinete de Relações Internacionais - FPCE) são considerados departamentos com colaboradores simpáticos e prestáveis para os estudantes, embora os temas tratados com o DRIIC passem por processos mais burocráticos e que padecem de um maior tempo de espera, segundo é possível verificar através dos excertos das entrevistas aos estudantes I3, E4, B2 e L2.

No DRIIC está sempre muita gente, demora sempre muito tempo. Isso não é muito bom porque muitas vezes nós vamos ao DRIIC e não podemos fazer mais nada porque depois fecha... Isso não é muito bom. (I3)

Mas também, quando perguntaste do DRIIC, para mim eu não vou voltar nunca mais ao DRIIC! Como... Quando estás com eles, eles são pessoas muito gentis, não há problema, mas tens que lá chegar. (E4)

Quando é a tua vez, ela diz “Ah, mas não tens este papel? Tens de ir na Faculdade de Psicologia”, voltas ao DRIIC, “Ah! Mas também precisas de uma, não sei, de uma coisa da Faculdade de Letras!”...”Ok, está bem.” Voltamos para lá... Sempre... Tu fazes a relação entre a tua universidade e a universidade aqui. Mas tu não percebes nada... “O que é que eu tenho que fazer? Ah, deste papel... Ok, deste papel também...” E para mudar as aulas? Eu mudei duas vezes as aulas. Tinha que dizer ao coordenador aqui, tinha que escrever um e-mail ao meu coordenador, tinha que ir na DRIIC, depois ir na faculdade aqui, ir na... Tudo antes de mudar e fazer as coisas da minha faculdade! Ah! Foi horrível! E ali, nós esperamos todos os Erasmus. Nós esperamos sempre a esperar por cerca de duas horas. Podemos encontrar pessoas... Não é muito prático... Acho que não. (B2)

Mas a senhora da nossa faculdade ela sempre ajuda, é muito simpática e ajuda os Erasmus. (L2)

Os estudantes Erasmus entrevistados gostam de viajar em Portugal e fazem-no com relativa frequência. As viagens, sobretudo em grupo, e quase sempre na companhia de outros estudantes Erasmus, são uma das formas de lazer mais utilizadas pelos estudantes entrevistados. Os locais seleccionados são sobretudo centros culturais e históricos do nosso país, conforme elucida o excerto da entrevista às estudantes L1 e E2.

Eu gosto de ir a Lisboa, Sintra, praias, Porto, Braga... Portugal é bonito. (L1)

Nós vamos a Braga, ao Porto, Guimarães, Gerês, é muito bonito... (E2)

Analogamente, as Festas Erasmus e as Festas da Academia mobilizam os estudantes, como é possível verificarmos através do excerto da entrevista à estudante E2. De entre as Festas da Academia, a Latada (recepção aos novos estudantes do ensino superior de Coimbra) e a Semana Académica/ Queima das Fitas (que se realiza geralmente em Maio) são as festas de maior dimensão entre os estudantes. Os estudantes Erasmus vêem estas festas com enorme admiração e vivem-nas com muito entusiasmo conforme nos espelha o excerto da entrevista aos estudantes I1, I4, I6 e E4. Havendo mesmo quem admitisse regressar da Lituânia a Portugal em Maio para assistir à Queima das Fitas (L1).

Sim, gosto muito. Eu queria ter um fato igual (risos)... (I1)

É muito bom este tipo de tradição. Gostei muito dos tra... trajas (risos).”(I4)

Todos os dias tem sempre muitas pessoas! Era difícil encontrar os nossos amigos todos... Ufff... Mas eu gostei muito das músicas, das tradições, dos estudantes com fato a cantar e dançar... (- Das tunas...) Sim, é muito bonito. E eu gosto do fado também, o Fado de Coimbra. (I6)

A... Não... Mas eu sabia que há cultura académica cá mas não sabia as tradições e tudo isso. Mas eu gosto muito disto. Eu, quando tudo ao princípio, quando os caloiros, eu “Uau...!” É surpreen (- Surpreendente) (E4)

Sim, eu vou voltar. Eu vou voltar aqui em Maio... Com a festa (-Queres vir à Queima das Fitas?)  
Sim, sim (L1)

Aquando questionados sobre se aconselhariam os amigos a participar no Programa Erasmus em Coimbra, a resposta foi unânime e todos os estudantes aconselhavam os estudos em Portugal, nomeadamente na Universidade de Coimbra, como ilustra os excertos dos discursos dos estudantes B2, I2, A1 e S1.

Ele tem que ir a Coimbra (fez sinal de “fixe” com as mãos). Tu vais aprender muitas coisas. Precisas de fazer Erasmus! (B2)

Eu digo “Vai! Vai!” (risos) Eu venho contigo! (I2)

Força! Vai! (A1)

É boa escolha (risos). (S1)

### Proximidade com familiares/amigos

O contacto com os familiares, namorado/a e amigos é visto como uma dimensão importante, de suporte, um ponto basilar para grande parte dos indivíduos entrevistados.

A internet é o meio tecnológico mais utilizado no contacto com os familiares e amigos. Há indivíduos, como a estudante L2, que fazem a troca constante de fotografias e e-mails.

Internet (risos) ... Falo com os meus amigos... Coimbra é muito bom e eu mando fotos, falamos muitas vezes, e-mails... (L2)

O telemóvel é também um dos meios utilizados, embora seja menos utilizado que a internet pelos indivíduos entrevistados. A maior desvantagem indicada pela

estudante Erasmus I4 relativamente ao uso do telemóvel foi o facto do custo ser mais elevado.

Com o telemóvel, mas também é muito caro... (I4)

O telefone público é o meio utilizado apenas pelo indivíduo da amostra B2, que o utilizou em alternativa à internet.

Sim, sim, telefone público. (B2)

As visitas pessoais de familiares, namorados/as ou amigos também ocorrem. Há pais que vieram em épocas festivas, como o caso da estudante B1, irmãos e amigos que viajaram até Coimbra de férias, conhecendo o país (B2), embora haja um caso em que não tinha havido, até à data da entrevista, a visita pessoal de familiares ou amigos (I6).

Os meus pais vieram cá na Páscoa. (B1)

Um dos meus irmãos veio para aqui. (B2)

Os meus amigos querem vir a Portugal no Abril ou Maio, quando estiver mais sol, mais calor, para ir às praias de Portugal, ao Algarve. (I6)

No que concerne às idas ao país de origem, as épocas festivas são os períodos que os indivíduos mais indicaram para viajarem até ao seu país de origem (E1).

Sim, claro! Por... Fui no Natal. (S1)



## **Discussão dos resultados**

O principal objectivo que conduziu esta investigação centrou-se nas percepções e expectativas dos estudantes do programa de mobilidade de estudantes do ensino superior, o Programa Erasmus, para compreendermos as suas visões acerca da sua própria experiência. Na presente discussão procuramos interpretar e inferir relativamente aos resultados, de acordo com a ordem seguida na sua apresentação, tendo como base a revisão bibliográfica que sustenta o nosso estudo.

Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que a abordagem realizada, através de entrevistas semi-estruturadas, permitiu obter um conjunto de elementos definidores das percepções e expectativas tidas por estes estudantes Erasmus sobre si próprios, os seus colegas, a FPCE e o seu presente e futuro académico.

Constatou-se que a maioria dos estudantes conhece as principais linhas orientadoras do programa de mobilidade Erasmus. É comum nos indivíduos da amostra que a participação neste programa seja um projecto antigo, reflectido anteriormente, pelo que os estudantes se encontrem esclarecidos e, de certo modo, preparados para a sua realização. Neste processo, o relato de amigos, familiares ou colegas representa uma força impulsionadora para a sua participação no programa de mobilidade.

A Universidade de Coimbra vai ao encontro dos pressupostos pela Declaração de Bolonha ao contribuir para reforçar a Área Europeia do Ensino Superior, proporcionando a massificação na movimentação interfronteiriça de alunos, promovendo e desenvolvendo redes articuladas e coordenadas. O ensino superior vê os seus objectivos de internacionalização alargados, em que são criadas e potenciadas actividades e programas de estudo e qualificação, nunca perdendo de vista a preocupação com a garantia da qualidade do ensino superior, conforme nos referencia Simão et al (2002).

O prestígio da Universidade de Coimbra pesa na escolha dos indivíduos, visto que são apenas quatro dos dezassete estudantes Erasmus da amostra que não a referenciaram como primeira opção, situação que vai ao encontro da estatística que aponta a Universidade de Coimbra como uma das preferidas dos estudantes Erasmus, mobilizando anualmente centenas de estudantes, de acordo com a leitura efectuada ao Anexo 2 e Anexo 3. Tendo sido, para a maioria dos estudantes, a primeira escolha, os que não escolheram a Universidade de Coimbra como destino preferencial referem estar

a gostar de Coimbra, o que se deve às similaridades dos cursos entre a FPCE e a faculdade de origem, das matérias apelativas e também da cultura académica que vivem em Coimbra, sobretudo no que respeita às tradições e festas académicas (Latada, Queima das Fitas e festas Erasmus) que mobilizam milhares de estudantes.

A internet surge como um meio de extrema importância para os estudantes Erasmus. O papel da internet revelou-se precioso quer para a pesquisa de informação relativa a Portugal, Coimbra, quer posteriormente para o contacto com familiares e amigos.

A literatura relevante (anteriormente analisada) demonstrou a necessidade de cada indivíduo estar preparado para enfrentar uma situação, ser questionado sobre as suas expectativas, estar emocionalmente equilibrado para lidar positivamente com as mesmas, segundo as ópticas de Bastos (1998), Pinheiro (1993) e Neves (2007). Como a decisão de participar no Programa Erasmus é um aspecto importante das suas vidas, os estudantes tendem a procurar viver essa situação o mais positivamente possível, quer relativamente a expectativas pessoais, sociais ou profissionais. De acordo com os discursos dos indivíduos entrevistados, estes esforçam-se para manter as expectativas positivas, com sentimentos de capacidade própria e responsabilidade, revelando-nos essa capacidade de manter as expectativas positivas, de encarar o futuro decorrente da sua participação no programa de mobilidade. Estas expectativas de cariz pessoal vão ao encontro da promoção da própria independência, do afastamento familiar, experiências novas de enriquecimento pessoal, segundo nos indica Pinheiro (2003). Como nos refere Perry (1970), os estudantes procuram a afirmação própria e das suas responsabilidades, construindo gradualmente a sua identidade. A nível social nota-se o desejo e procura do contacto cultural, do estar e relacionar-se com o outro, procurando fazer amigos não só no círculo de estudantes Erasmus mas expandindo esse desejo a toda a universidade ou parceiros de casa. No âmbito das expectativas profissionais nota-se uma procura da melhoria profissional e o desejo de regressar ao país de origem mais capacitados profissionalmente, pois sentem-se mais enriquecidos profissionalmente, o que nos conduz a uma procura da responsabilidade profissional.

As mudanças que ocorreram com a vinda dos estudantes para um novo país, para um novo contexto de ensino superior, para a FPCE, foram significativas e os receios fizeram-se sentir nomeadamente no que respeita ao afastamento familiar, à língua e ao contacto interpessoal. Os participantes sentiram a vontade de participar no programa de

mobilidade, a necessidade de se afastar no núcleo familiar, procurando novos desafios. Contudo, rezearam pertencer a um novo grupo, desconhecido deles, com o qual os estudantes teriam de viver durante o seu período de estudos na FPCE. De acordo com o conteúdo das entrevistas dos estudantes da amostra, os receios depressa se desvaneceram e deram lugar a amizades, ao convívio e troca de experiências, como foram as festas ou viagens Erasmus. A nível psicológico os estudantes viram-se confrontados com novos objectivos, procuraram a sua satisfação com o período de estudos passado em Coimbra. Estes objectivos relacionavam-se com a procura de novas amizades (nível social), a busca de novos valores, ideais ou o conhecimento de diferentes culturas (nível cultural), o que vai ao encontro do balanço da experiência de estudante Erasmus de Abreu (2006). Todavia, conforme nos indica Neves (2007) há dificuldades neste processo como o afastamento familiar, a língua utilizada no país que os acolhe e o relacionamento interpessoal. Os estudantes entrevistados mostraram-se peremptórios no ultrapassar essas mesmas dificuldades iniciais por eles apontadas, referindo que esses receios, quando existiram, foram facilmente ultrapassados.

A maioria das famílias reagiu bem à decisão dos seus filhos à participação no Programa Erasmus. Como para a grande maioria esta participação era já um desejo antigo, as famílias terão vindo a preparar psicologicamente a sua saída, isto é, o afastamento do núcleo familiar. Apesar de, no caso particular da família de uma estudante reagir com surpresa, o que vai no sentido do que nos refere Neves (2007), pais e familiares procuram imprimir confiança na decisão dos seus familiares, ambicionando para os estudantes o melhor futuro profissional e satisfação pessoal. Analogamente, no caso da incitação do professor ao estudante espanhol ao benefício da Universidade de Coimbra para o prolongamento dos estudos do referido estudante, verificou-se a situação atrás mencionada de ambição do melhor futuro pessoal e profissional do seu aluno.

Indo ao encontro do preconizado por Heath (1965) (cit por Felizardo, 2003) as experiências Erasmus permitem e potenciam o desenvolvimento psicológico, maturação, reflexão, competências interpessoais e de integração nos estudantes. A adaptação a um nível cultural diferente não causou dificuldades à maioria dos estudantes. Todavia, como referimos na secção em que apresentámos os resultados, a palavra mais utilizada pelos mesmos para descrever a adaptação à cultura portuguesa foi a palavra "diferente", o que deve ser encarado como o ultrapassar desigualdades

culturais de forma positiva. Os estudantes através desta experiência vão ao encontro da sua própria maturação, uma experiência que os enriquece, quer pessoal, intelectual, social e profissionalmente, Indo ao encontro do preconizado por Abreu (2007).

No que concerne aos relacionamentos interpessoais, os estudantes entrevistados referem que a adaptação humana se fez de modo positivo, as amizades construíram-se progressivamente, embora tivesse havido dificuldades em certos relacionamentos ou construção de amizade intraturma. Todavia, entre estudantes Erasmus travaram amizades de forma fácil, tornando-se uma “família”, a Família Erasmus, como nos disseram em algumas entrevistas. Conforme nos indica Chickering e Reisser (1993), estes relacionamentos interpessoais são ligações com os outros que têm extrema importância e impacto na vida dos estudantes. O grupo Erasmus fortalece-se pois com o relacionamento interpessoal, em que existe a compreensão da própria identidade social de cada estudante. O grupo joga, assim, com a sua auto-estima, fortalecendo-a e intensificando a sua identidade social positiva através de festas académicas, saídas e viagens que organizam. A Latada e a Queima das Fitas são, sem dúvida, marcos da vida do estudante de Coimbra. Para os estudantes Erasmus entrevistados estas festas são também elas uma referência de tradição e cultura portuguesa com a qual simpatizam tanto ao ponto de, no caso de uma estudante, admitir o regresso a Portugal para o evento académico da Queima das Fitas.

Estes estudantes recém-chegados à Universidade de Coimbra lidaram com a língua portuguesa, ouvem a música portuguesa, inseriram-se no ambiente académico, relacionaram-se progressivamente com outros estudantes, não só com outros estudantes mas também com aqueles que lhes dão a conhecer a “nova” cultura, o que vai ao encontro do pensamento de Pinheiro (1994).

Tal como Baxter-Magolda (1992) chamou a atenção para o papel desempenhado pelos professores, nas entrevistas também foi notória a referência ao mesmo. O papel desempenhado por eles é sobretudo o de professores simpáticos que motivam e querem proporcionar aos alunos a melhor qualidade de ensino possível.

A língua portuguesa foi também um obstáculo apontado por alguns estudantes. Para a maioria dos estudantes Erasmus entrevistados este foi um obstáculo inicial que rapidamente foi ultrapassado. Porém, no caso particular de uma estudante, todo o seu discurso se desenrola em torno de um referente que é a barreira linguística, tratando-se de um tema-eixo em torno do qual o seu discurso se organiza. Percebe-se que esta

estudante, apesar de estar a gostar de participar no Programa Erasmus na UC, tem enormes dificuldades de adaptação ao novo contexto, sendo o principal entrave a barreira linguística, o que a conduz a uma atitude de fechamento. Esta atitude de fechamento de um grupo sobre si mesmo deve ser compreendida como uma reacção espontânea ao seu primeiro contacto com um outro grupo do qual se sente predominância.

No que respeita aos apoios recebidos pelos estudantes, os mesmos revelam que se sentem apoiados pelo DRIIC (UC) e pelo GRI (FPCE), todavia, eles tendem a procurar um apoio mais particular junto do GRI, que não implica momentos de muita espera e burocracia.

Confrontados com a situação de aconselhamento a familiares, amigos ou colegas para efectuarem um período de estudos ao abrigo do Programa Erasmus, tendo como destino a UC, os estudantes manifestaram o seu apelo positivo a essa participação e escolha do destino.

A procura do apoio dos familiares faz-se sentir, o que vai ao encontro do referido pelos estudos de Rebelo (2002) e Abreu (2007), em que a distância é promotora do desenvolvimento da comunicação, fortalecendo os laços afectivos entre familiares e amigos. A internet é o meio mais utilizado pela facilidade e rapidez das comunicações. Porém, sempre que possível, e sobretudo em altura de férias escolares há a procura de reunião dos estudantes com a sua família ou amigos, em que há a procura de dar a conhecer o nosso país. Esta situação é promotora da comunicação, afecto e satisfação familiar.

Outras limitações que importa ter em consideração dizem respeito à dimensão da amostra (dezassete indivíduos) e aos critérios que presidiram a selecção dos sujeitos inquiridos. A amostra utilizada neste estudo é, de facto, de dimensão reduzida, escolhida por conveniência e com base em critérios de ordem prática. A amostra é maioritariamente feminina, sendo que as conclusões do nosso estudo devem ter em consideração esse aspecto de sub-representação dos discursos masculinos. Todavia, como foi possível verificarmos através do Gráfico 6, a distribuição do número de estudantes Erasmus da FPCE (UC) por sexo é de predominância feminina, justificando, deste modo, a escassa representatividade masculina. Um outro aspecto ainda que importa ter em consideração diz respeito à heterogeneidade que caracteriza os estudantes do ensino superior, tendo em conta que são oriundos de diferentes extractos

sócio-culturais, de vários grupos etários, apresentando estilos de aprendizagem diversificados, percursos escolares, classificações de entrada, objectivos e expectativas distintas. Deste modo, a aleatoriedade da amostra foi comprometida, tendo sido apenas entrevistados estudantes que se conheciam e relacionavam entre si e aqueles que passavam algum do seu tempo nos claustros da FPCE. É de referir que os estudantes entrevistados se manifestaram animados para a realização das entrevistas, sentindo que podiam contribuir para a investigação. Todavia, houve situações em que outros estudantes Erasmus da FPCE, por razões que desconhecemos, não se mostraram disponíveis para a realização das entrevistas, o que pode ter condicionado a amostra, em que entrevistámos apenas estudantes Erasmus que não se importaram de falar abertamente acerca da sua experiência na FPCE.

Há ainda que referir, como limitação, o facto de as categorias de descrição encontradas pelos investigadores resultarem das nossas próprias construções e que outros investigadores podiam chegar a conclusões diferentes com base nos mesmos dados. Foi nosso intuito fazer testes de validação das categorias assumidas junto de categorizadores exteriores à investigação, com o intuito de perceber como seria a categorização feita por outra pessoa exterior ao estudo. Porém, não foi possível a realização dos referidos testes. Neste sentido, devemos ler os dados com precaução, não assumindo que se trata de realidades objectivas isentas de erro e às quais podemos aceder através de observações imparciais e objectivas. Pelo contrário, devemos entendê-los simplesmente como formas de discurso resultantes das vivências e do quotidiano dos entrevistados. Devemos ser cautelosos nas interpretações, lembrando que se trata de um estudo exploratório.

## Conclusão

A partir das considerações até aqui desenvolvidas, podemos concluir que as percepções e expectativas por partes dos estudantes que vêm para a FPCE divergem entre si nuns pontos (como o facto de poder ser ou não um desejo antigo, a primeira opção como destino ou nem tanto assim) mas convergem noutros, como é o caso de todos os estudantes apelidarem a experiência de estudantes Erasmus como única e enriquecedora (tanto para as suas vidas pessoal, académica, social ou profissional).

A revisão da literatura, em paralelo com as entrevistas realizadas permitiu-nos concluir que a frequência do ensino superior por parte dos estudantes implica o desenvolvimento psicossocial dos mesmos em diversos domínios, nomeadamente ao nível da construção da identidade pessoal (valores, interesses, objectivos, aspirações) e da identidade ocupacional (desenvolvimento profissional, aspirações académicas). É possível verificar-se um forte investimento dos estudantes em tarefas relacionadas com o sucesso académico, a promoção de competências de independência e autonomia, bem como de competências sociais.

Uma primeira visão abrangente permite-nos constatar que esta é uma experiência que os estudantes perspectivam como única, em que se esforçam por manter as expectativas positivas, com sentimentos de capacidade, enriquecimento pessoal, cultural e social. Os sentimentos dos estudantes Erasmus entrevistados são de eficácia e responsabilidade. Eles não se intimidam com a nova experiência num país desconhecido, para a maioria deles. A própria literatura relevante (anteriormente analisada) demonstrou que o estudante do ensino superior, o jovem adulto que está no processo de transformação para adulto jovem, sente a necessidade de desafios, de lidar com as emoções, de forma a conquistar autonomia para lidar com a dependência, na procura do desenvolvimento de relações interpessoais maduras, da sua própria identidade pessoal, social, cultural e profissional (Abreu, 2007; Bastos, 1998; Pinheiro 1994, 2003; Neves, 2006).

Os resultados gerais do nosso estudo levam-nos a considerar que a conquista da autonomia e independência dos jovens adultos é uma das principais forças motrizes que os estudantes indicam para a sua participação no Programa Erasmus, a par com o desejo de conhecer pessoas, culturas, países e experiências diferentes. O prestígio da UC é um dos “cartões-de-visita” para os estudantes Erasmus, em que as tradições académicas e a

história da UC, bem como as experiências de familiares e amigos pesam nessa escolha. No que concerne ao futuro profissional, é unânime entre os estudantes que se sentem mais enriquecidos com a experiência na FPCE, que lhes permitiu melhorar o desempenho profissional.

Os receios existem no estudante Erasmus. A língua, as relações sociais, o afastamento familiar, são aspectos pelos quais receiam os estudantes Erasmus. Através das entrevistas evidenciou-se que o que mais temem os estudantes é a língua, a expressão numa língua (por vezes muito) diferente da sua. Deste modo podemos concluir que este é um ponto essencial para a integração e relacionamento dos mesmos nos diversos grupos (turma, colegas de casa, grupo Erasmus). Como corolário do que acima dissemos e como sugestão pedagógica, apraz-nos referir que a adopção do sistema de professores ou estudantes tutores dos estudantes Erasmus, à semelhança das Universidade de Aveiro e Universidade do Minho, seria uma mais-valia para a integração do estudante Erasmus na FPCE. O estudante teria então alguém que o auxiliaria na adaptação aos novos contextos, não só académico como social (caso dos estudantes tutores).

Uma das estratégias adoptadas por alguns dos estudantes entrevistados foi a procura do afastamento dos receios ou expectativas negativas, com o intuito de retirar da experiência o maior partido possível, de que o discurso da estudante L1 é exemplo. Para a grande maioria dos estudantes o receio “língua” acaba por se desvanecer, dando lugar a um certo conforto na utilização da mesma. Prova disso foi o facto das entrevistas realizadas serem realizadas em português, à excepção de uma, que se realizou em língua inglesa.

Podemos analogamente concluir que a adaptação dos estudantes Erasmus que entrevistámos aos diversos contextos (país, cidade, universidade, faculdade, métodos de estudo, professores, colegas de turma) é feita de forma harmoniosa. O papel dos professores e dos serviços (DRIIC-UC e GRI-FPCE) que apoiam os estudantes Erasmus é de relevo nessa adaptação, facilitando-a.

A integração do estudante passa também pela partilha de experiências, perspectivas ou emoções. As festas da academia (Latada e Queima das Fitas), as Festas Erasmus promovidas pelos estudantes ou as viagens que estes realizam frequentemente, quer em grandes grupos ou grupos mais reduzidos, são experiências que enriquecem o estudante que está a realizar um período de estudos ao abrigo do Programa Erasmus na



FPCE. Estas experiências reforçam o seu desejo de voltar a Portugal, ou de convidar os seus familiares e amigos a conhecer o país, as suas tradições, a sua cultura, a sua história.

Numa experiência de conquista da autonomia e desenvolvimento da identidade, o papel das famílias e amigos no país de origem não é descorado. O contacto com estes é realizado, de forma mais ou menos frequente. A troca de correspondência, fotografias é importante para ambas as partes e na maioria dos casos há visitas dos ou aos familiares nos períodos de interrupções lectivas.

Uma conclusão importante a realçar é também o facto de não haver divergência entre os discursos dos estudantes do sexo feminino e masculino. As suas percepções e expectativas são muito semelhantes entre si.

Considerando o propósito do nosso estudo – conhecer as percepções e expectativas dos estudantes na FPCE – não queremos concluir este trabalho sem realçar que este se trata de um estudo exploratório, com estudantes apenas da FPCE, em que embora possamos encontrar nos seus discursos uma certa normatividade, deve haver alguma prudência relativamente à generalização dos presentes resultados e conclusões pois este estudo não é representativo de todo o universo de estudantes Erasmus da UC.

Uma análise global dos resultados obtidos conduz-nos, inevitavelmente, a uma reflexão sobre as limitações inerentes às características da nossa amostra. Em virtude da forma como as entrevistas foram recolhidas, os estudantes entrevistados possuíam, provavelmente, características particulares e podem ter ajustado as suas respostas para satisfazer os objectivos da investigação. Neste sentido, aconselha-se a replicação das questões da entrevista a outras instituições universitárias.

Em suma, a pedagogia não se deve dissociar do sucesso académico. Como tal, na nossa óptica, a nível pedagógico, o papel desempenhado pelo professor do ensino superior deve passar pelo estímulo à aprendizagem auto-dirigida dos seus alunos, tentando trazer os estudantes para o centro da comunidade de aprendizagem, reconhecendo as implicações emocionais (ansiedade e auto-estima) que acompanham o estudante do ensino superior ao longo dos seus estudos e encorajando-os a pensar e trabalhar de forma mais reflexiva. No sentido de auxiliar a adaptação do estudante Erasmus no novo contexto académico (FPCE) há medidas que podem ser tomadas, medidas essas que se prendem com, por exemplo, à semelhança de outros países europeus, a utilização da língua inglesa nas aulas em que participam estudantes

oriundos de outras culturas; como ao professor cabe a orientação/mediação do processo de aprendizagem dos seus alunos, o material por ele cedido (textos, artigos, bibliografia) pode encontrar-se em várias línguas (como em inglês, francês e alemão), facilitando desta forma a aprendizagem do estudante; a realização de trabalhos de grupo, trabalhos experimentais, com grupos de estudantes de diferentes culturas, estudantes Erasmus, com o intuito de fomentar a adaptação académica e social dos mesmos; a realização de intercâmbios de correspondência relativa a temas abordados nas aulas com estabelecimentos de ensino superior de outros países, de modo a dar-se a conhecer diversas realidades sociais e culturais e fomentando-se a discussão de aspectos característicos das culturas ou pontos de vista; e a construção e divulgação de projectos ou trabalhos na língua materna do estudante do ensino superior, como por exemplo a divulgação de artigos elaborados por alunos estrangeiros em jornais, páginas na internet, brochuras ou cartazes do estabelecimento de ensino superior.

Apesar de se tratar de um estudo exploratório, com algumas limitações, consideramos que é, todavia, relevante ao permitir uma reflexão acerca das percepções e expectativas dos estudantes Erasmus e em que procura ajudar estes alunos e os professores a encarar e a lidar com a situação, facilitando e apoiando a transição de uma forma mais positiva, estimulante e desafiante.

Do que não resta dúvidas é de que as instituições de ensino superior precisam de ter equipas de docentes, funcionários e discentes sensibilizadas, preparadas para as mudanças, culturais e não só, numa perspectiva de melhoria da qualidade educativa, reconhecendo as diferentes culturas em presença, que interajam entre si, convertendo os estabelecimentos de ensino superior em num lugares de participação, partilha e de enriquecimento cultural e social. Deste modo, todos nós somos agentes da melhoria da qualidade do ensino superior.

## Bibliografia

- Abreu, F. (2006). *Confissões dum Erasmus*. Linda-a-Velha: Escritas Jovens.
- Alferes, J. (1999). *Investigação científica em Psicologia*. Coimbra: Almedina.
- Almeida, M. (2007). *A qualidade e as percepções de qualidade no ensino universitário*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra
- Almeida, L., Soares, A. & Ferreira, J. (2000). Transição e adaptação à universidade. Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *Psicologia*. XIV, 2, 189-208.
- Andrews, F., Klem, L., Davidson, T., O'Malley, P., Rodgers, W. (1981). *A guide for selecting statistical techniques for analyzing social science data*. Survey Research Center. Michigan: University of Michigan.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições Setenta.
- Basseches (1984). Dialectical thinking as a metasystematic form of cognitive organization. In S. Felizardo. *A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia em contexto de ensino superior*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do Ensino Superior: contributos da teoria, investigação e intervenção*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Baxter-Magolda (1992) In S. Felizardo. *A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia em contexto de ensino superior*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Bernardino, O., Pereira, A. & Gomes, J. (2005). “Transição e Adaptação à Universidade: que tipos de suporte social?”, in A. Pereira & E. Motta (Eds.). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção*. Actas do Congresso Nacional. Coimbra: SASUC Edições.
- Cardoso, C. (2006). *Os Professores em Contexto de Diversidade*. Porto: Profedições.

- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia de auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carneiro, J. (1999). *Adaptação à Universidade e rendimento académico em alunos do 1º ano*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Castro, M. (1993). *O desenvolvimento da autonomia no estudante universitário: um estudo transversal*. Dissertação de Mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Chickering, A. (1969). *Education and Identity*. San Francisco: Josey-Bass.
- Chickering, A. & Reisser, A. (1993). *Education and identity*. 2<sup>nd</sup> edition. San Francisco: Josey Bass. In S. Felizardo. *A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia em contexto de ensino superior*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Conselho Económico e Social (2005). *Futuro da Europa (estudo)*. Disponível em <http://www.ces.pt/file/doc/113>. Consultado em Setembro de 2009.
- Conselho Económico e Social (2008). Disponível em <http://ces.pt/file/doc/68>. Consultado em Maio de 2008.
- Costa, J. (2001). *A Universidade no seu labirinto*. Lisboa: Caminho.
- Cuche, D. (2003). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século.
- Delors (org) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Dupont, P. & Ossandon, M. (1998). *A Pedagogia Universitária*. Colecção Psicopedagogia. Coimbra: Coimbra Editora.
- Erikson, E. (1959). *Childhood and society*. 2<sup>nd</sup> edition. New York: Norton. In S. Felizardo. *A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia em contexto de ensino superior*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton. In S. Felizardo. *A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia em contexto de ensino superior*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.

- Eurydice (2005). *Focus sur les structures de l'enseignement supérieur en Europe 2004/2005 – Évolutions nationales dans le cadre de Bologne*. Commission Européenne.
- Felizardo, S. (2003). A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia em contexto de ensino superior. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Ferreira, J. & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXIV, 391-406.
- Ferreira, J., Medeiros, M. & Pinheiro, M. (1997). A teoria de Chickering e o estudante do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. XXI, nº 1, 2 e 3, 139-164.
- Heath, D. (1965). *Explorations of maturity*. New York: Appleton Century-Crofts. In S. Felizardo. *A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia em contexto de ensino superior*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Kitchener e King (1994). In S. Felizardo. *A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia em contexto de ensino superior*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Kumar, M. (2006). Os projectos de vida nos estudantes do ensino superior. Dissertação de mestrado em Psicologia. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Marchand, H. (2008). Desenvolvimento intelectual e ético em estudantes do ensino superior – implicações pedagógicas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07, pp. 9-18. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt>. Acedido em Abril de 2010.
- Mascia, J. (1966). In *Sucesso Académico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Concepções de Aprendizagem*. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve: Faro.
- Medeiros, M. (2007). O desenvolvimento cognitivo do estudante do ensino superior. *Psychologica*, 44, 261-284.

- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2008a). *UMIC: Agência para a Sociedade do Conhecimento*. Disponível em <http://www.unic.pt/>. Acedido em Dezembro de 2009.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2008b). Direcção Geral de Ensino Superior. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt>. Acedido em Janeiro de 2009.
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2008c). National Report – Portugal 2007-2009. Disponível em <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/stocktaking.htm>. Acedido em Junho de 2009).
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (2009). *Estratégia de Lisboa*. Disponível em <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/>. Acedido em Dezembro de 2009).
- Neves, C. (2007). *Sucesso Académico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Concepções de Aprendizagem*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve: Faro.
- OECD (2008a). *Tertiary Education for the Knowledge Society – OECD Thematic Review of Tertiary Education: Synthesis Report*. OECD.
- OCDE (2008b). *Education at a Glance 2008: OECD Indicators*. Disponível em [www.oecd.org/edu/eag2008](http://www.oecd.org/edu/eag2008). (consultado em Janeiro de 2010)
- Pereira, A. (2005). *Para obter sucesso na vida académica – apoio dos estudantes pares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Perry, W. (1970). *Forms of intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart and Wilson. In S. Felizardo. *A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia em contexto de ensino superior*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Pinheiro, M. (1994). *O domínio das emoções e o desenvolvimento da autonomia: contributos para o estudo do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.

- Pinheiro, M. (2003). *Uma época especial: suporte social e vivências na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de Doutoramento em Ciências da Educação. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Raposo, N. (2001). A educação na sociedade do conhecimento. Oração de sapiência proferida na Abertura Solene das Aulas da Universidade de Coimbra. Serviço de Documentação de Publicações da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Ramos, N. (2001). Comunicação, cultura e interculturalidade: Para uma comunicação intercultural. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 35, 2, 68-75.
- Rebello, H. (2002). *Discursos de pais e filhos em torno da transição para o ensino superior*. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Rodrigues, R. & Strey, M. (2006). Os atravessamentos do gênero no processo de aculturação de universitários(as) estrangeiros(as) latino-americanos(as). *Anais do VII Seminário Fazendo Gênero*. Disponível em <http://www.fazendogenero7.ufsc.br/artigos/>. Acedido em Abril de 2010.
- Sacristán, J. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Porto: Edições Asa.
- Sanford, N. (1962). *The American College*. New York: Atherton Press. In S. Felizardo. *A construção da identidade e o desenvolvimento da autonomia em contexto de ensino superior*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Santos, L. (2001). *Adaptação Académica e Rendimento Escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- Seixas, A. (2003). *Políticas educativas e ensino superior em Portugal: a inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto.
- Silva, C. (1999). *Escolhas escolares, heranças sociais*. Oeiras: Celta.
- Silva, M. (2008). *Diversidade Cultural na Escola – Encontros e desencontros*. *Colecção Pedagogia e Educação*. Lisboa: Edições Colibri.
- Simão, J., Santos, S. & Costa, A. (2002). *Ensino Superior: Uma visão para a próxima década*. Lisboa: Gradiva.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (1994). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO (2001). *Open File on Inclusive Education*. Paris: Unesco.
- Universidade de Aveiro. (2004). *Serviços de Relações Externas*. Disponível em [http://www2.adm.ua.pt/sre/gri/programas\\_europeus.asp](http://www2.adm.ua.pt/sre/gri/programas_europeus.asp). Acedido em Abril de 2010.
- Universidade de Coimbra (2006). *Processo de Bolonha*. Disponível em [http://www.uc.pt/bolonha\\_uc/o\\_quee.htm](http://www.uc.pt/bolonha_uc/o_quee.htm). Acedido em Março de 2006.
- Universidade de Coimbra (2008). *Associação Sócrates Erasmus*. Disponível em <http://www.uc.pt/ciuc/ase/>. Acedido em Setembro de 2008.
- Universidade de Coimbra (2009). *A UC em Números 2008*. Disponível em [http://www.uc.pt/informacaosobre/universidadecoimbra/documentos/UC\\_em\\_numeros\\_08.pdf](http://www.uc.pt/informacaosobre/universidadecoimbra/documentos/UC_em_numeros_08.pdf). Acedido em Maio de 2009.
- Universidade do Minho. (2010). Gabinete de Relações Internacionais. Disponível em <http://www.gri.uminho.pt/>. Acedido em Abril de 2010.
- Valadas, S. (2007). *Sucesso académico e desenvolvimento cognitivo em estudantes universitários: estudo das abordagens e concepções de aprendizagem*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Universidade do Algarve.
- Valentim, J. (1997). *Escola, Igualdade e Diferença*. Porto: Campo das Letras.
- Valentim, J. (2003). *Identidade e Lusofonia nas Representações Sociais de Portugueses e de Africanos*. Tese de doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Veiga, F., Moura, H., Sá, L. & Rodrigues, A. (2006). *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Vieira, R. (1999). *Ser Igual, Ser Diferente – Encruzilhadas da Identidade*. Profedições.



## **Anexos**

# Anexo 1 – Mobilidade de estudantes Erasmus por país no ano lectivo 2007/2008

		Host Country																																		
		BE	BG	CZ	DK	DE	EE	GR	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	TOTAL	%		
Country of home institution	BE(fr) - Belgique		3	30	59	145	6	23	616	124	77	235	11	1	5	0	35	5	164	46	38	48	22	11	1	77	80	218	0	0	43	18	2.145	1,9%		
	BE(nl) - België		9	46	61	189	7	26	603	544	43	194	6	1	10	0	23	12	150	62	32	129	9	16	5	136	84	132	1	2	45	39	2.636	1,6%		
	BE - Total		12	76	120	334	13	49	1.239	668	120	429	17	2	15	0	62	17	314	108	70	177	31	27	6	213	164	350	1	2	88	57	4.781	2,9%		
	BG - Belgija		77	58	30	201	12	48	86	113	10	75	7	1	14	2	13	1	37	33	59	47	19	9	17	23	20	49	1	1	4	11	1.078	0,7%		
	CZ - Česká republika		172	25	170	1.038	22	115	459	663	77	245	6	10	49	2	43	9	227	287	140	248	13	101	78	334	166	428	9	5	83	111	5.335	3,3%		
	DK - Danmark		35	0	21		314	4	12	268	233	18	75	5	4	7	0	15	14	114	71	23	26	2	3	1	10	21	306	18	0	37	21	1.674	1,0%	
	DE - Deutschland		356	23	339	637		70	187	4.984	4.212	879	1.630	17	67	114	22	351	29	777	464	602	371	67	56	44	1.042	2.030	2.953	60	7	717	427	23.553	14,5%	
	EE - Eesti		15	0	9	33	84		22	71	62	1	44	4	0	3	0	9	0	34	20	12	12	3	3	0	75	17	47	2	0	4	9	595	0,4%	
	GR - Ellas		110	7	112	38	328	7		438	422	8	175	15	0	8	0	30	1	117	69	21	87	8	5	4	79	74	103	1	0	17	20	2.308	1,4%	
	ES - España		1.226	25	425	680	2.446	36	206		3.253	569	5.461	18	35	77	4	168	26	1.150	416	592	1.370	140	93	95	726	895	2.584	26	9	329	47	23.107	14,2%	
	FR - France		384	39	410	614	2.618	62	254	5.281		1.177	1.656	13	28	104	5	254	46	836	385	533	278	215	87	52	861	1.439	4.299	27	0	432	167	22.556	13,9%	
	IE - Éire / Ireland		57	8	36	34	226	0	2	269	408		98	4	0	1	0	8	20	66	41	23	12	0	4	1	36	76	60	0	2	21		1.514	0,9%	
	IT - Italia		612	16	142	357	1.752	53	146	6.460	2.748	265		17	16	56	1	144	97	615	298	267	792	163	19	21	386	473	1.364	21	1	182	88	17.962	10,7%	
	CY - Kypros		4	0	2	0	4	2	19	34	23	0	12		0	3	0	1	0	0	0	0	4	0	0	0	10	4	12	0	0	0	6	148	0,1%	
	LV - Latvija		58	1	24	67	183	9	7	49	77	5	56	8		55	1	2	1	48	33	32	39	1	2	12	77	43	42	8	0	22	11	968	0,6%	
	LT - Lietuva		104	16	72	249	310	17	38	144	146	33	130	23	41		0	31	0	64	84	97	134	7	30	33	208	134	81	5	0	52	109	2.392	1,5%	
	LU - Lëtzebuerg/Luxembourg		36	2	2	1	192	0	0	13	59	1	6	0	0	0	1	0	5	8	1	8	1	0	0	4	6	19	0	1	1	0	367	0,2%		
	HU - Magyarország		196	7	45	97	753	9	45	243	367	23	262	3	3	5	0		0	222	178	79	100	28	25	15	245	79	153	3	5	49	50	3.292	2,0%	
	MT - Malta		5	0	1	4	0	0	0	3	1	14	30	0	0	0	0	0		5	0	3	2	0	1	0	9	5	21	0	0	2	1	167	0,1%	
	NL - Nederland		182	10	56	190	364	14	33	825	485	107	251	3	5	19	0	83	8		134	51	90	4	7	0	304	537	603	11	0	168	155	4.696	2,9%	
	AT - Österreich		80	9	85	139	273	32	38	736	523	136	389	2	16	31	2	45	11	225		64	100	11	34	10	274	363	346	21	0	91	48	4.133	2,5%	
	PL - Polska		532	85	406	698	2.261	51	194	1.392	1.149	128	994	29	80	130	1	150	10	456	310		610	33	104	179	461	348	643	20	0	149	316	11.875	7,3%	
	PT - Portugal		178	15	240	85	170	22	41	1.113	254	18	798	2	16	81	1	99	6	207	63	395		97	88	45	120	112	139	0	0	41	24	4.471	2,7%	
	RO - Romania		151	0	15	70	374	1	74	352	907	17	442	2	1	10	0	55	1	70	70	53	130		5	9	31	26	70	0	0	4	12	2.953	1,8%	
	SI - Slovenia		29	3	57	40	153	3	18	165	68	6	69	0	4	13	0	13	1	48	99	47	79	0		10	33	29	21	1	1	4	14	1.018	0,6%	
	SK - Slovenská republika		69	7	195	27	201	3	31	128	160	8	90	6	5	15	2	20	6	42	79	78	64	6	16		81	24	45	4	0	22	18	1.452	0,9%	
	FI - Suomi / Finland		88	8	120	42	507	37	44	422	341	97	139	17	5	9	0	95	16	261	239	60	66	8	28	16		102	434	17	1	23	24	3.265	2,0%	
	SE - Sverige		69	1	39	47	327	10	19	252	432	66	121	1	3	5	0	24	19	190	109	25	43	1	5	0	13		456	2	0	16	24	2.348	1,4%	
	UK - United Kingdom		135	9	129	172	991	17	49	1.759	2.196	32	670	11	4	1	2	22	20	361	121	63	91	15	10	14	212	276		22	1	90	28	7.523	4,6%	
	<b>EUR27 total</b>		<b>4.560</b>	<b>328</b>	<b>3.116</b>	<b>4.641</b>	<b>16.404</b>	<b>506</b>	<b>1.651</b>	<b>27.204</b>	<b>19.970</b>	<b>3.834</b>	<b>14.341</b>	<b>228</b>	<b>316</b>	<b>825</b>	<b>45</b>	<b>1.739</b>	<b>359</b>	<b>6.491</b>	<b>3.727</b>	<b>3.390</b>	<b>4.978</b>	<b>863</b>	<b>772</b>	<b>626</b>	<b>5.867</b>	<b>7.483</b>	<b>15.637</b>	<b>274</b>	<b>36</b>	<b>2.649</b>	<b>1.795</b>	<b>155.078</b>	<b>95,3%</b>	
	IS - Island		6	0	1	54	21	2	7	13	10	5	14	0	1	0	0	6	0	13	4	0	0	0	6	0	4	29	14					210	0,1%	
	LI - Liechtenstein		1	0	0	2	0	0	0	4	5	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	5	4					30	0,0%
	NO - Norge		20	0	17	56	192	4	9	177	143	19	70	0	5	6	0	14	4	80	47	14	21	0	0	2	2	31	170					1.163	0,7%	
	<b>EFTA - EEA total</b>		<b>27</b>	<b>0</b>	<b>18</b>	<b>112</b>	<b>213</b>	<b>6</b>	<b>16</b>	<b>154</b>	<b>158</b>	<b>25</b>	<b>84</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	<b>93</b>	<b>51</b>	<b>14</b>	<b>21</b>	<b>0</b>	<b>6</b>	<b>2</b>	<b>12</b>	<b>65</b>	<b>188</b>					1.343	0,8%	
	TR - Türkiye		267	39	274	213	1.184	34	104	433	375	18	557	0	31	158	0	220	4	418	205	731	268	71	47	65	185	223	150					6.274	3,9%	
	<b>TOTAL</b>		<b>5.254</b>	<b>367</b>	<b>3.408</b>	<b>4.965</b>	<b>17.601</b>	<b>546</b>	<b>1.811</b>	<b>27.831</b>	<b>20.503</b>	<b>3.877</b>	<b>14.982</b>	<b>228</b>	<b>354</b>	<b>985</b>	<b>45</b>	<b>1.990</b>	<b>367</b>	<b>7.002</b>	<b>3.983</b>	<b>4.135</b>	<b>5.267</b>	<b>934</b>	<b>825</b>	<b>693</b>	<b>6.094</b>	<b>7.751</b>	<b>15.975</b>	<b>274</b>	<b>36</b>	<b>2.649</b>	<b>1.795</b>	<b>162.695</b>	<b>100,0%</b>	
	<b>%</b>		<b>3,2%</b>	<b>0,2%</b>	<b>2,1%</b>	<b>3,1%</b>	<b>16,9%</b>	<b>0,3%</b>	<b>1,1%</b>	<b>17,1%</b>	<b>12,8%</b>	<b>2,4%</b>	<b>9,2%</b>	<b>0,1%</b>	<b>0,2%</b>	<b>0,6%</b>	<b>0,0%</b>	<b>1,2%</b>	<b>0,2%</b>	<b>4,3%</b>	<b>2,4%</b>	<b>2,5%</b>	<b>3,2%</b>	<b>0,6%</b>	<b>0,5%</b>	<b>0,4%</b>	<b>3,7%</b>	<b>4,8%</b>	<b>9,8%</b>	<b>0,2%</b>	<b>0,0%</b>	<b>1,6%</b>	<b>1,1%</b>	<b>100,0%</b>		
			BE	BG	CZ	DK	DE	EE	GR	ES	FR	IE	IT	CY	LV	LT	LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR	TOTAL	%	

**Anexo 2** – Mobilidade de estudantes Erasmus para a Universidade de Coimbra no ano lectivo 2007/2008

Incoming Erasmus Student Mobility for Studies by Institution in 2007/08			
---	--	--	--

Top 500	Host Institution Name	Country	Incoming
1	UNIVERSIDAD DE GRANADA	ES	1822
2	UNIVERSITAT DE VALENCIA	ES	1706
3	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	ES	1625
4	UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE VALENCIA	ES	1558
5	UNIVERSITA DI BOLOGNA	IT	1453
6	UNIVERSIDAD DE SEVILLA	ES	1256
7	UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	ES	1186
8	UNIVERSITAT AUTONOMA DE BARCELONA	ES	1146
9	UNIVERSITAT DE BARCELONA	ES	1100
10	UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI FIRENZE	IT	1055
11	UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI ROMA 'LA SAPIENZA'	IT	1032
12	UNIVERSIDAD DE ALICANTE	ES	891

29	UNIVERSIDAD DE SANTIAGO DE COMPOSTELA	ES	566
30	UNIVERZA V LJUBLJANI	SI	564
31	UNIVERSIDADE DE COIMBRA	PT	561
32	UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA	IT	551
33	HELSINGIN YLIOPISTO	FI	542
34	UNIVERSIDAD DE MALAGA	ES	536
35	UNIVERSITE DE PARIS-SORBONNE (PARIS IV)	FR	531
36	UNIVERSIDADE DO PORTO	PT	525
37	UNIVERSITE LIBRE DE BRUXELLES	BE	522
38	UNIVERSIDAD POLITECNICA DE MADRID (UPM)	ES	517
39	UNIVERSIDAD DE CÁDIZ	ES	514
40	UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA	PT	508
41	UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA	ES	503



**Anexo 3 – Mobilidade de estudantes Erasmus da Universidade de Coimbra no ano lectivo 2007/2008**

**Outgoing Erasmus Student Mobility for Studies by Institution in 2007/08**

Top 500	Home Institution Name	Country	Outgoing
1	UNIVERSITÀ DI BOLOGNA	IT	1398
2	UNIVERSIDAD DE GRANADA	ES	1316
3	UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID	ES	1311
4	UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE	CZ	1130
5	UNIVERSIDAD POLITECNICA DE VALENCIA	ES	1129
6	UNIVERSITAT DE VALENCIA	ES	1058
7	UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI ROMA 'LA SAPIENZA'	IT	1040
8	UNIwersytet Warszawski	PL	1020
9	UNIVERSITAET WIEN	AT	894
10	UNIwersytet Jagiellonski	PL	851
11	UNIVERSIDAD DE SEVILLA	ES	825
12	UNIVERSIDAD DE VALLADOLID	ES	802

31	UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI FIRENZE	IT	592
32	KATHOLIEKE UNIVERSITEIT LEUVEN	BE	577
33	UNIVERSITEIT MAASTRICHT	NL	576
34	ALBERT-LUDWIGS-UNIVERSITAT FREIBURG IM BREISGAU	DE	559
35	ARISTOTELEIO PANEPISTIMIO THESSALONIKIS	GR	557
36	UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO	IT	540
37	UNIVERSIDADE DE VIGO	ES	529
38	UNIVERSIDADE DO PORTO	PT	528
39	GEORG-AUGUST-UNIVERSITAET GOETTINGEN	DE	527
40	UNIVERSIDAD DE SALAMANCA	ES	515

148	UNIVERSIDADE DE COIMBRA	PT	272
149	UNIVERSITE DE BOURGOGNE - DIJON	FR	270
150	UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA	ES	268
151	UPPSALA UNIVERSITET	SE	267
152	UNIVERSITE DE CAEN BASSE-NORMANDIE	FR	266
153	UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PAVIA	IT	265

## **Anexo 4 – O acolhimento dos estudantes Erasmus em Coimbra**

### **O acolhimento dos estudantes ERASMUS em Coimbra**

A Universidade de Coimbra é, no contexto europeu, aquela que recebe mais estudantes Erasmus, ou seja, alunos do ensino superior que optam por estudar um ano lectivo ou um semestre num país estrangeiro. Para promover este intercâmbio, a Universidade de Coimbra estabeleceu até ao momento presente 340 acordos com universidades e instituições de ensino, públicas e privadas, estrangeiras. São estes acordos que permitem desenvolver parcerias entre áreas de estudo e modalidades de mobilidade tanto de alunos, como de professores.

Este ano lectivo a nossa Universidade recebeu 530 estudantes Erasmus, a maioria dos quais veio frequentar a Faculdade de Letras, que alberga os cursos de Línguas, História, Jornalismo, Geografia e Filosofia. Grande parte destes alunos chega de Espanha; no entanto, muitos outros países marcam também a sua presença, nomeadamente a Suécia, a Polónia, a Finlândia, a França, a Itália, etc.

O acolhimento oficial destes estudantes é feito através de um “Welcome Day” que se realiza no dia 1 de Setembro no Centro de Relações Internacionais de Coimbra. Este dia tem por objectivo não só promover a sua integração, mas também pôr à sua disposição um curso intensivo de Língua Portuguesa, de âmbito não curricular.

É neste centro que se processa a matrícula de todos os estudantes Erasmus na Universidade, e é também aqui que lhes é fornecida toda a ajuda para encontrar alojamento. Trata-se de um processo no qual colaboram não só o Centro de Relações Internacionais, através do estabelecimento de contactos com as diversas residências universitárias e da elaboração de listas com as casas para alugar, mas também a Associação de Estudantes da Universidade de Coimbra e ainda a Associação de Estudantes Erasmus. Esta última reúne os estudantes que já participaram no programa Erasmus, bem como os que pretendem vir a participar, para que, juntando esforços, possam contribuir para o sucesso do acolhimento dos que chegam a Coimbra.

A integração dos estudantes Erasmus é desenvolvida ao longo de todo o período da sua permanência, através de actividades culturais e lúdicas que promovem a troca de experiências e vivências, bem como através de uma assistência contínua prestada pelo Centro de Relações Internacionais e outros organismos a que podem recorrer para resolver os eventuais problemas que tenham. Dentro de cada faculdade existe também um núcleo responsável pelo acompanhamento mais directo deste

estudantes, lidando concretamente com as questões relativas aos seus estudos e avaliação.

O SPES- Serviço Pastoral do Ensino Superior - tem também as suas portas abertas para os receber. No início de cada ano realiza em evento exclusivamente orientado para o acolhimento a todos os que integram este projecto com o objectivo de os informar sobre as possibilidades de participar em grupos de debate , oração, voluntariado, conferências e encontros recreativos. Além disso, disponibiliza também salas de estudo e espaços para que eles próprios possam organizar eventos, como por exemplo ciclos de cinema.

O acontecimento que maior projecção dá à presença dos estudantes de Erasmus na nossa Universidade é a “Semana Cultural Erasmus”, totalmente dedicada ao intercâmbio de experiências e divulgação de práticas culturais específicas de cada país, na qual são convidados a participar todos os estudantes de Coimbra, quer sejam estrangeiros ou portugueses.

Concluindo, ser estudante Erasmus em Coimbra é, sem dúvida, uma oportunidade de crescer como pessoa, pelo confronto com uma realidade que suscita e implica novos desafios e pela diversidade humana que, do Brasil ao Japão, preenche o quotidiano académico desta cidade, tornando-a mais rica e verdadeiramente internacional.

Universidade de Coimbra  
Outubro, 2008

**Anexo 5** - Acordos de mobilidade da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra relativos ao curso de Ciências da Educação, no ano lectivo 2008/2009

<b>País</b>	<b>Universidade</b>
Alemanha	Technische Univers. Dresden
Alemanha	Libre de Bruxelles
Alemanha	Vrije Univ. Brussel
Bélgica	Katholieke Univ. Leuven
Bélgica	Karel De Grote – Hogeschool (Antwerpen)
Eslováquia	Matej Bel Univ.
Espanha	Autónoma de Barcelona
Espanha	Barcelona
Espanha	Complutense de Madrid
Espanha	Pontificia de Comillas
Espanha	Autónoma de Madrid
Espanha	Léon
Espanha	Málaga
Espanha	Salamanca
Espanha	Santiago Compostela
Espanha	La Laguna (Tenerife)
Espanha	Valência
Estónia	Tallin
Finlândia	Jyvaskia
Finlândia	Helsínquia
França	Lumière (Lyon II)
França	Provence (Aix- Marseille I)
França	Paris Sud (Paris XI)
França	Poitiers
França	Toulouse Le Mirail (Toul. II)
França	René Descartes (Paris V)
Grécia	Kritis
Holanda	Amsterdam
Holanda	Groningen
Holanda	Maastricht
Itália	Bolonha
Itália	Degli studi di Firenze
Itália	Degli studi di Cagliari

Itália	Degli studi di Chieti
Itália	Pádua
Itália	Parma
Itália	Pavia
Itália	Roma – La Sapienza
Lituânia	Vilnius
Noruega	Tromso
Polónia	Warsaw
Reino Unido	Sunderland
Rep. Checa	Carlos de Praga
Suíça	Genève
Suíça	Lausanne
Turquia	Ondokuz Mayıs

Fonte: Gabinete de Relações Internacionais da FPCE-UC 2008/09



Acordos de mobilidade da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra relativos ao curso de Ciências da Educação, no ano lectivo 2008/2009

<b>País</b>	<b>Universidade</b>
Alemanha	Freie Universitat Berlin
Alemanha	Padag. Hochs. Heidelberg
Bélgica	Katholieke Univ. Leuven
Bélgica	Karel De Grote – Hogeschool (Antwerpen)
Eslováquia	Matej Bel Univ.
Espanha	Almería
Espanha	Autónoma de Madrid
Espanha	Complutense de Madrid
Espanha	Granada
Espanha	Huelva
Espanha	Pontificia de Salamanca
Espanha	Santiago Compostela
Espanha	Salamanca
Espanha	Vigo
Itália	Degli studi di Firenze
Itália	Degli studi di Palermo
Reino Unido	Institute of Educ.
Rep. Checa	Carlos de Praga
Turquia	Ondokuz Mayıs
Turquia	Cumhuriyet

Fonte: Gabinete de Relações Internacionais da FPCE-UC 2008/09

Acordos de mobilidade da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra relativos ao curso de Serviço Social, no ano lectivo 2008/2009

<b>País</b>	<b>Universidade</b>
Bélgica	Libre de Bruxelles
Eslováquia	Trnava
Espanha	Barcelona
Espanha	Granada
Espanha	Salamanca
Espanha	Santiago Compostela
Espanha	La Laguna (Tenerife)
Espanha	Vigo
França	Nantes UFR Sociologie
Holanda	Hogeschool Zuyd
Hungria	Eótvos Loránd
Lituânia	Vilnius Pedag. Univ
Suíça	Sion
Suíça	Fribourg

Fonte: Gabinete de Relações Internacionais da FPCE-UC 2008/09

## **Anexo 6 – Guião da entrevista semi-estruturada**

### **Identificação**

Nome: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_ Ano: \_\_\_\_\_

País de origem : \_\_\_\_\_ Nacionalidade: \_\_\_\_\_

Nacionalidade da mãe: \_\_\_\_\_

Nacionalidade do pai: \_\_\_\_\_

### **Dados relativos ao estudante - programa de mobilidade Erasmus**

- O que o(a) leva a participar no programa Erasmus?
- O que o(a) levou a escolher a Universidade de Coimbra?
- Como surge a entrada no programa de mobilidade Erasmus na vida do estudante e qual a sua relação com o seu projecto de vida?
- Quais eram/são as suas expectativas em termos pedagógicos ou profissionais? O que encontrou quando chegou?
- Quais eram/são as suas expectativas em termos pessoais? Como se vê agora?
- Quais eram/são os seus maiores receios?
- Como está a lidar com a multiplicidade de tarefas que tem vindo a ser sujeito (académicas, sociais, pessoais, vocacionais, ...)?
- Como está a ser a adaptação aos diversos contextos (país, cidade, Universidade, ensino superior português, professores, outros estudantes Erasmus, amigos, ...)
- Quais os factores que facilitaram/dificultaram essa adaptação?
- Como é actualmente o contacto com os seus familiares e amigos?

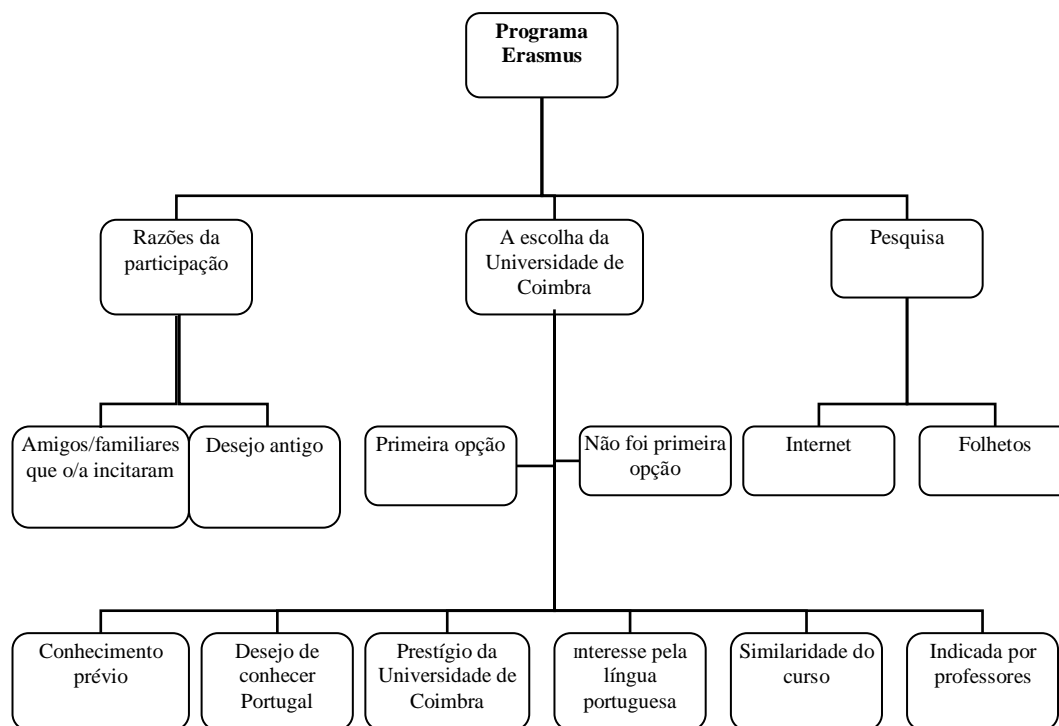
**Muito obrigado pela sua colaboração!**

**Anexo 7** - Curso, sexo, nacionalidade, nacionalidade dos pais dos estudantes Erasmus que participaram na investigação

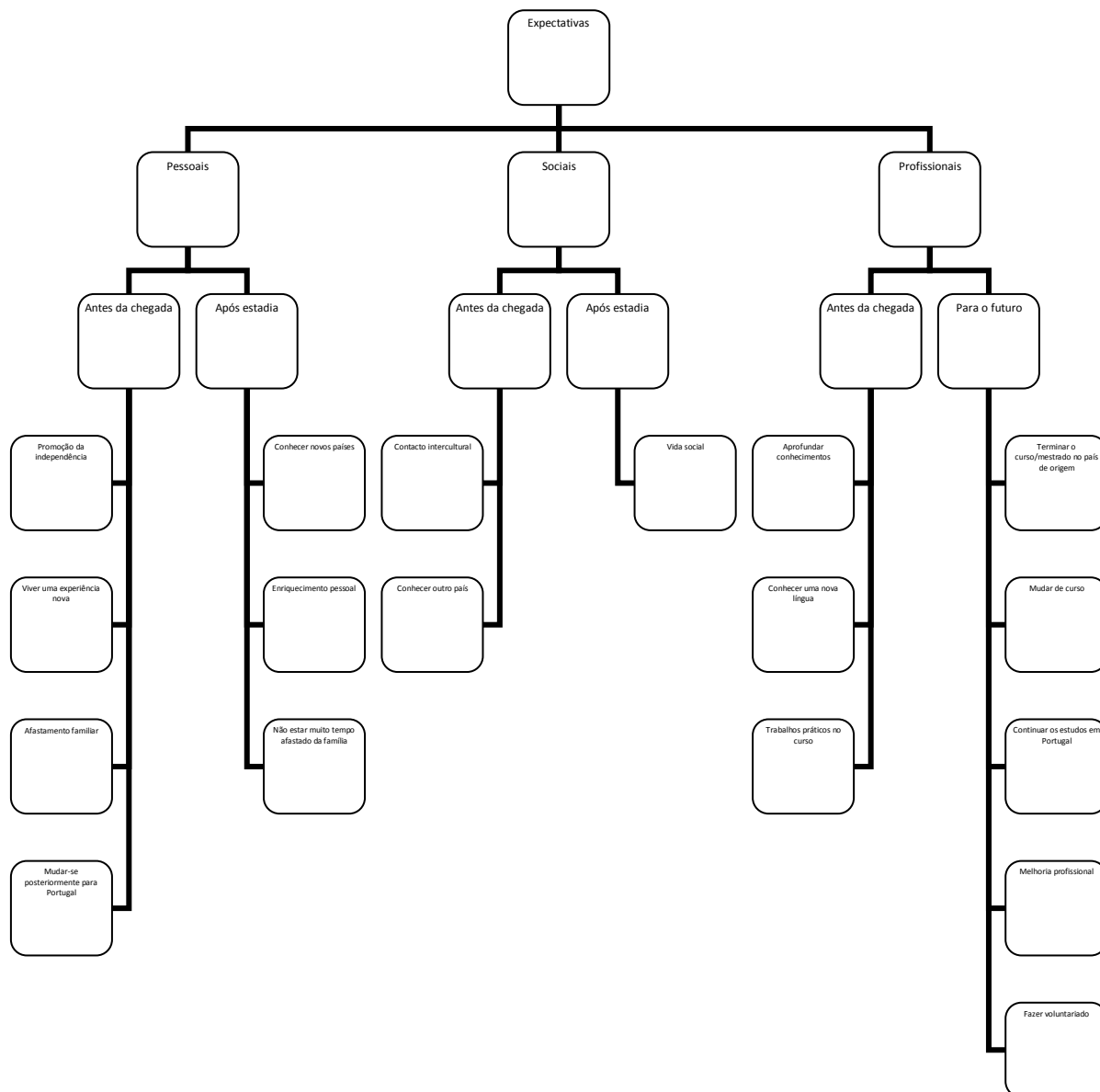
<b>Código</b>	<b>Curso</b>	<b>Sexo</b>	<b>Nacionalidade</b>
<b>I1</b>	Psicologia	F	Itália
<b>B1</b>	Psicologia	F	Bélgica
<b>T1</b>	C. Educação	F	Turquia
<b>L1</b>	S. Social	F	Lituânia
<b>I2</b>	Psicologia	F	Itália
<b>E1</b>	Psicologia	F	Espanha
<b>I3</b>	Psicologia	F	Itália
<b>I4</b>	Psicologia	F	Itália
<b>B2</b>	Psicologia	F	Bélgica
<b>L2</b>	S. Social	F	Lituânia
<b>E2</b>	Psicologia	F	Espanha
<b>I5</b>	Psicologia	M	Itália
<b>A1</b>	Psicologia	F	Alemanha
<b>S1</b>	Psicologia	M	Estónia
<b>E3</b>	Psicologia	M	Espanha
<b>E4</b>	Psicologia	F	Espanha
<b>I6</b>	Psicologia	F	Itália

## Anexo 8 - Esquema da construção das categorias e subcategorias

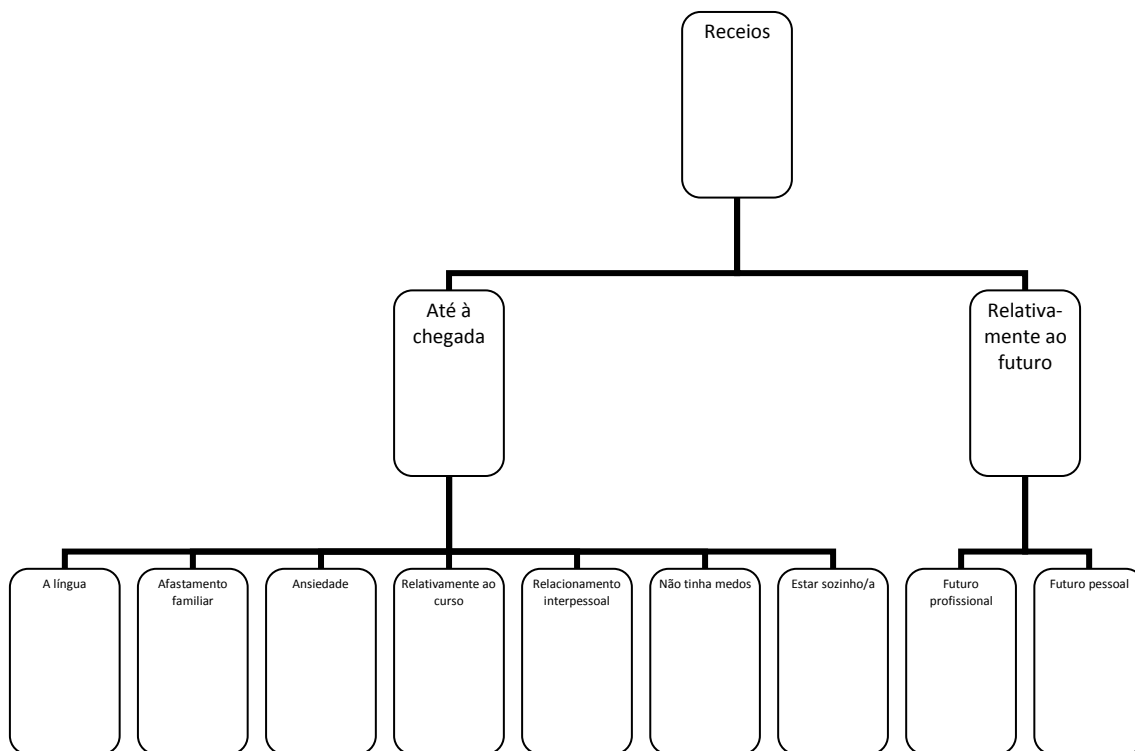
### Categoria “Programa Erasmus”



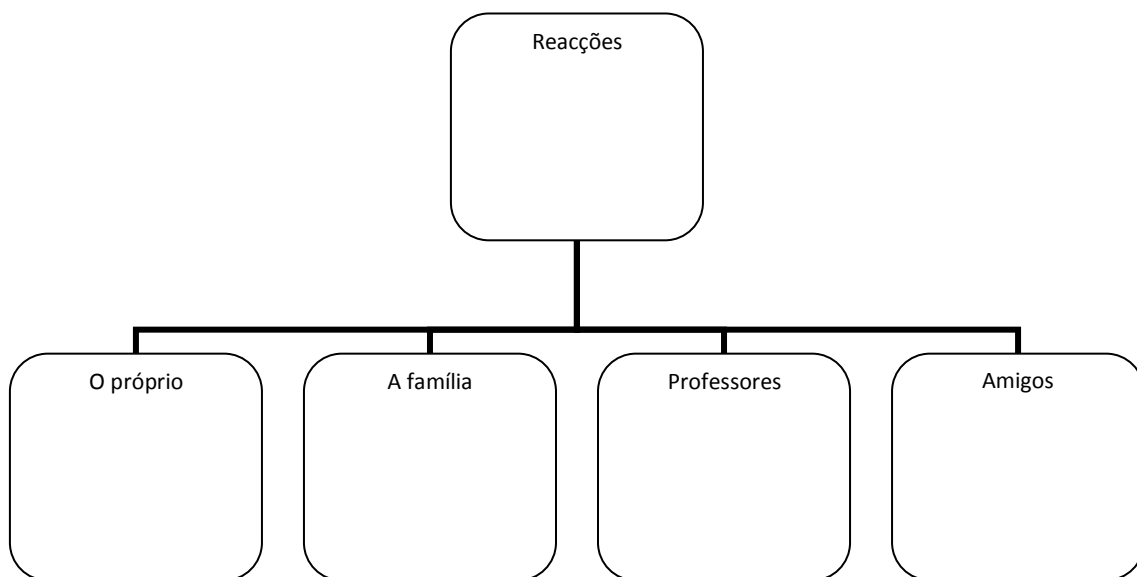
## Categoria “Expectativas”



## Categoria "Receios"

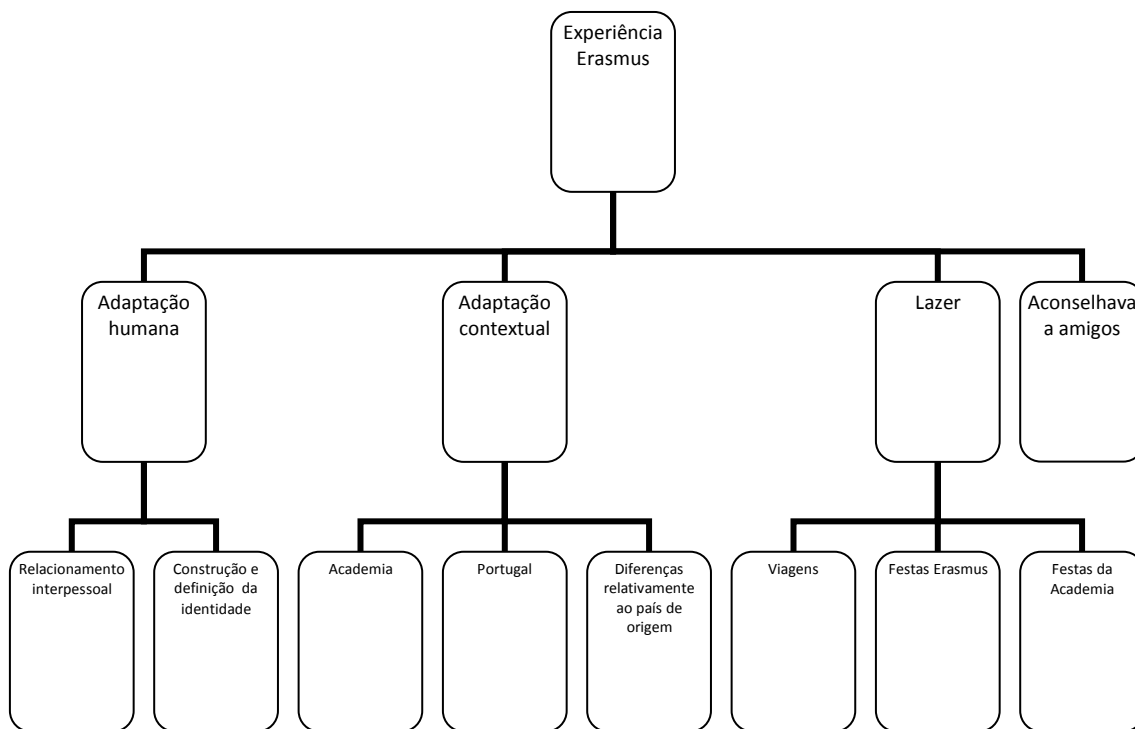


Categoria "Reacções"





## Categoria “Experiência Erasmus”



Categoria “Proximidade com familiares”

