



Sisyphus - Journal of Education

ISSN: 2182-8474

ISSN: 2182-9640

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Castanheira, Carlos Augusto; Jardim, Jacinto; Oliveira, Carlos Miguel
O Suporte Social na Transição e Inclusão dos Estudantes em ERASMUS
Sisyphus - Journal of Education, vol. 11, núm. 2, 2023, Julho-Outubro, pp. 60-79
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.28373>

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575776249004>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](https://www.redalyc.org)



Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos académica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

O SUPORTE SOCIAL NA TRANSIÇÃO E INCLUSÃO DOS ESTUDANTES EM ERASMUS

CARLOS AUGUSTO CASTANHEIRA

Cátedra CIPSG de Estudos Globais / Centro de Estudos Globais (CEG-CIPSH-UAb),
Universidade Aberta (UAb), Portugal
carlosaugustocastanheira@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-6789-8738>

JACINTO JARDIM

Centro de Estudos Globais (CEG-UAb), Departamento de Ciências Sociais e Gestão (DCSG-UAb),
Universidade Aberta (UAb), Portugal
jacinto.jardim@uab.pt | <https://orcid.org/0000-0002-0600-3128>

CARLOS MIGUEL OLIVEIRA

CEOS.PP - Centre for Organisational and Social Studies,
ISLA - Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia, Portugal
p40037@isla.pt | <https://orcid.org/0000-0003-0166-686X>

RESUMO

A literatura é escassa no que concerne ao Suporte Social na vida académica e em particular nos alunos que convivem com o programa de mobilidade ERASMUS. Colocámos como questões de investigação: (i) As dificuldades associadas aos estudantes face ao ERASMUS estão relacionadas com o Suporte Social? (ii) Quais as dimensões do Suporte Social que interferem na adaptação e inclusão do aluno em ERASMUS? Procurámos respostas numa investigação empírica quantitativa de carácter exploratório. A amostra foi constituída por 413 alunos do Ensino Superior em Portugal que responderam ao questionário socioacadémico e à Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). Os resultados obtidos permitem-nos evidenciar que o Suporte Social demonstrou ser eficaz no processo de adaptação e inclusão em ERASMUS. A comunicação verbal entre os alunos revestiu-se de particular importância, facilitando as dimensões do Suporte Social. São referidas implicações no sentido de promover o desenvolvimento da autonomia e bem-estar dos alunos em ERASMUS, através de mecanismos potenciadores do Suporte Social.

PALAVRAS-CHAVE

erasmus; suporte social; inclusão; ensino superior.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 11, ISSUE 02,

2023, PP 60-79

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.28373>

CC BY-NC 4.0

THE ROLE OF SOCIAL SUPPORT IN THE TRANSITION AND INCLUSION OF ERASMUS STUDENTS

CARLOS AUGUSTO CASTANHEIRA

Cátedra CIPSG de Estudos Globais / Centro de Estudos Globais (CEG-CIPSH-UAb),
Universidade Aberta (UAb), Portugal
carlosaugustocastanheira@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-6789-8738>

JACINTO JARDIM

Centro de Estudos Globais (CEG-UAb), Departamento de Ciências Sociais e Gestão (DCSG-UAb),
Universidade Aberta (UAb), Portugal
jacinto.jardim@uab.pt | <https://orcid.org/0000-0002-0600-3128>

CARLOS MIGUEL OLIVEIRA

CEOS.PP - Centre for Organisational and Social Studies,
ISLA - Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia, Portugal
p40037@islagaia.pt | <https://orcid.org/0000-0003-0166-686X>

ABSTRACT

The literature is poor regarding Social Support in academic life and for students who are involved in the ERASMUS mobility programme. We formulated the following research questions: (i) Are the students' difficulties with ERASMUS related to Social Support? (ii) Which dimensions of Social Support interfere in the students' adaptation and inclusion in ERASMUS? We aimed to find answers in quantitative empirical research of exploratory nature. The sample was composed of 413 Higher Education students in Portugal who answered the socio-academic questionnaire and the Social Support Satisfaction Scale (ESSS). The results obtained have shown that Social Support proved to be effective in the process of adaptation and inclusion in ERASMUS. Verbal communication between students was particularly important, facilitating the dimensions of Social Support. Furthermore, implications are mentioned in terms of promoting the development of the autonomy and well-being of the students in ERASMUS, through mechanisms that enhance Social Support.

KEY WORDS

erasmus; social support; inclusion; higher education.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 11, ISSUE 02,

2023, PP 60-79

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.28373>

CC BY-NC 4.0

APOYO SOCIAL EN LA TRANSICIÓN E INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES EN ERASMUS

CARLOS AUGUSTO CASTANHEIRA

Cátedra CIPSG de Estudos Globais / Centro de Estudos Globais (CEG-CIPSH-UAb),
Universidade Aberta (UAb), Portugal
carlosaugustocastanheira@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-6789-8738>

JACINTO JARDIM

Centro de Estudos Globais (CEG-UAb), Departamento de Ciências Sociais e Gestão (DCSG-UAb),
Universidade Aberta (UAb), Portugal
jacinto.jardim@uab.pt | <https://orcid.org/0000-0002-0600-3128>

CARLOS MIGUEL OLIVEIRA

CEOS.PP - Centre for Organisational and Social Studies,
ISLA - Instituto Politécnico de Gestão e Tecnologia, Portugal
p40037@islagaia.pt | <https://orcid.org/0000-0003-0166-686X>

RESUMEN

La bibliografía es escasa con respecto al Apoyo Social en la vida académica y, en particular, para los estudiantes involucrados en el programa de movilidad ERASMUS. Planteamos como preguntas de investigación: (i) ¿Las dificultades asociadas a los estudiantes ERASMUS están relacionadas con el Apoyo Social? (ii) ¿Cuáles son las dimensiones del Apoyo Social que interfieren en la adaptación e inclusión del estudiante en ERASMUS? Buscamos respuestas en una investigación empírica cuantitativa de carácter exploratorio. La muestra se compuso de 413 estudiantes de Educación Superior en Portugal que respondieron al cuestionario socio-académico y a la Escala de Satisfacción con el Apoyo Social (ESSS). Los resultados obtenidos permiten evidenciar que el Apoyo Social demostró ser efectivo en el proceso de adaptación e inclusión en ERASMUS. La comunicación verbal entre los estudiantes fue de particular importancia, facilitando las dimensiones del Apoyo Social. Se mencionan implicaciones para promover el desarrollo de la autonomía y el bienestar de los estudiantes en ERASMUS, a través de mecanismos que potencien el Apoyo Social.

PALABRAS CLAVE

erasmus; apoyo social; inclusión; educación superior.



SISYPHUS

JOURNAL OF EDUCATION

VOLUME 11, ISSUE 02,

2023, PP 60-79

DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.28373>

CC BY-NC 4.0

O Suporte Social na Transição e Inclusão dos Estudantes em Erasmus

Carlos Augusto Castanheira¹, Jacinto Jardim, Carlos Miguel Oliveira

INTRODUÇÃO

A sociedade global é palco de entrelaçamentos culturais, religiosos, económicos e políticos onde a mobilidade, seja ela física ou virtual, é o fator mais potenciador de uma convivência multicultural. Neste sentido, a União Europeia (UE), ciente da necessidade de uma convivência sã entre os vários povos e culturas, tem dedicado uma particular atenção à formação académica dos seus jovens, pautada por um crescente investimento na promoção da cidadania, das liberdades fundamentais, da tolerância e da não discriminação (European Commission, 2021a). Do seu vasto número de programas, damos aqui particular destaque ao programa de mobilidade estudantil ERASMUS.

EXPERIÊNCIAS EM ERASMUS

O programa ERASMUS foi criado pela União Europeia como o aglutinador de outros programas de intercâmbio avulsos existentes na Europa no final do século XX de que o *Join Study Programmes* é exemplo incontornável (Calvo, 2017). Para ultrapassar questões como a equivalência de graus académicos e curriculares em 1999, fruto do Tratado de Bolonha, foram introduzidos os ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*), mecanismo capaz de uniformizar e garantir o reconhecimento académico no espaço europeu (Maiworm, 2001; Teichler, 2003).

Ao longo dos seus 35 anos de existência, o programa ERASMUS tem-se pautado por ações em vários eixos como o ensino escolar, o ensino e formação profissional, superior, educação de adultos e desporto onde a inclusão e integração fazem parte dos seus objetivos específicos como forma de preparação de cidadãos europeus e globais (European Commission, 2021b). Os países aderentes ao ERASMUS já não se confinam somente à Europa. Hoje a Comunidade Europeia tem acordos com variados países aproximando-se de um programa global que dá especial atenção à diversidade, à inclusão e à preparação dos seus cidadãos para uma sociedade tecnológica e digital. Algo já contemplado no Tratado de Bolonha onde é salientado que a educação em contexto de Ensino Superior Europeu contemple as novas tecnologias de educação no processo de ensino e aprendizagem (Pereira et al., 2017). O sucesso do ERASMUS está associado a uma forte adesão dos estudantes que encontram neste programa diversas variáveis motivadoras, como o turismo académico, a qualidade da oferta formativa, a empregabilidade, mas também uma experiência única no seu processo de desenvolvimento.

Para além da estrutura formativa, funcionamento e das formalidades processuais em ERASMUS, importa, no entanto, realçar as experiências vivenciadas, as relações interpessoais que permitem, para além do desenvolvimento das *soft skills*, o reforço das

1 Universidade Aberta, Palácio Ceia, Rua da Escola Politécnica, n.º 147, 1269-001 Lisboa, Portugal.



amizades e a importância do suporte social, tão importantes para a saúde e bem-estar em situação de mobilidade (Pawlak et al., 2020). Tal adaptação depende quer das exigências ou fatores académicos, quer dos fatores não académicos ou de variáveis psicossociais.

TRANSIÇÃO E ADAPTAÇÃO DO ESTUDANTE

A adaptação e transição do estudante, que sai do seu país para estudar numa universidade estrangeira (estudantes *outgoing*), tem aspetos comuns ao processo de transição do ensino secundário para o ensino universitário que, na maior parte dos casos, envolve mudança de casa e autonomia, experimentando o jovem novas vivências e desafios. Estes processos de mudança estão estudados por Tinto (1987) e Pascarella (1985) como Desafios Psicossociais da transição e adaptação que alertam para o processo de adaptação nas dimensões estudadas, por esses autores, que dão particular relevo às dimensões sociais, desenvolvimentais e contextuais.

Outros investigadores (Arnett, 2007; Astin, 1984; Chickering & Reisser, 1993) salientam a importância deste processo de passagem à vida adulta denominando-a como *adulthood emergent* ou *in between*, pela sua situação de transição onde o Suporte Social é um fator facilitador de bem-estar (Monteiro et al., 2012). O estudante, enquanto jovem adulto emergente, passa por sucessivas “transformações” conducentes à sua própria identidade, tornando-se mais autónomo da esfera familiar e com crescente interesse da comunidade científica.

De entre as teorias explicativas do desenvolvimento psicossocial do jovem estudante sobressaem as de Chickering e Reisser (1993) que dedicam atenção a esta fase de prolongamento de ensino que se baseia em fatores e vetores sendo que, cada um deles, influencia negativa ou positivamente o vetor seguinte. Os vetores de desenvolvimento do jovem adulto apontados pelos autores são: (i) tornar-se independente, (ii) dominar as emoções, (iii) desenvolver a autonomia, (iv) estabelecer a identidade, (v) promover as relações interpessoais, (vi) desenvolver valores e ideias e (vii) promover a sua integridade pessoal e social. Com base neste processo construtivista do desenvolvimento do jovem estudante, também Pereira e colaboradores (2012) salientam a importância dos fatores pessoais e interpessoais sociais e culturais no processo complexo e multidimensional do desenvolvimento do jovem adulto.

Embora o programa ERASMUS tenha vertentes para todas as idades, é na faixa dos 18 – 25 anos que recai a maior adesão à mobilidade estudantil. Esta forte adesão dos estudantes do Ensino Superior ao programa ERASMUS faz com que alguns vetores anteriormente enumerados sejam potenciados face a uma estadia longe da esfera familiar onde o desenvolvimento da autonomia, o controlo das emoções e as relações interpessoais são exacerbadas.

SUPORTE SOCIAL

Da rede de apoio a que um indivíduo pode recorrer em momentos de necessidade e/ou dificuldade, emerge o conceito de Suporte Social, que permite uma melhor convivência e superação de adversidades. Sarason et al. (1983) definem Suporte Social como a existência ou disponibilidade de pessoas em que se pode confiar e se preocupam connosco.



No que concerne ao Suporte Social, a literatura (Pereira et al., 2012), aponta-nos para a importância do apoio de pares (*peer counselling*), pois, neste contexto estudantil, o estudante procura mais facilmente os seus colegas para partilhar os seus problemas de (in)sucesso escolar e afetivos do que as estruturas de apoio formal e especializado. O Suporte Social poderá ser entendido como âncora de apoio ao equilíbrio emocional, contribuindo assim para o bem-estar pessoal e social do aluno. O Suporte Social tem sido considerado como um *buffer effect* (amortecedor) para combater o stress e a solidão (Ferraz & Pereira, 2002; Pereira & Williams, 2001).

Embora exista literatura que se debruce sobre o Suporte Social na vida académica, nomeadamente na transição e adaptação ao Ensino Superior (Jardim, 2007; Pereira et al., 2021; Soares, Pereira, & Canavarro, 2010; Soares, Pinheiro, & Canavarro, 2016; Valente & Lourenço, 2020), encontramos uma lacuna no que concerne a estudos que se debrucem sobre o Suporte Social dos alunos em contexto de mobilidade ERASMUS. Assim, o presente trabalho pretende contribuir para um melhor conhecimento sobre a adaptação e o bem-estar dos estudantes universitários em ERASMUS. Salientam-se os motivos relevantes para a escolha do destino e as dificuldades percecionadas em ERASMUS. A relação entre o Suporte Social com as amizades em situação de ERASMUS, bem como a relação entre o Suporte Social e o rendimento académico são também enfatizados neste estudo.

MÉTODO

AMOSTRA

Este estudo contou com 1398 respostas de alunos de estabelecimentos de ensino superior portugueses, das quais tivemos de descartar 985 por não estarem completas, ficando assim a amostra com 413 respostas válidas. A idade média é de 24,3 anos (DP= 8,69), numa faixa etária compreendida entre os 18 e os 64 anos de idade. Para a caracterização da amostra recorreu-se ao questionário socioacadémico com variáveis como o género, idade, curso que frequenta e nacionalidade. Compreendem 295 (71,4%) estudantes do género feminino e 118 (28,6%) do masculino. São maioritariamente de nacionalidade portuguesa (92,3%) e frequentam o ensino público 392 (94,9%). Em termos de ensino, 17 (4,1%) frequentam um curso profissional (cursos ministrados maioritariamente por Institutos Politécnicos), 263 (63,7%) um curso de licenciatura, 105 (25,4%) um mestrado, 25 (6,1%) um curso de doutoramento e 3 (0,7%) um curso de pós-doutoramento. Relativamente à situação laboral 26,4% (109) são trabalhadores-estudantes. Relativamente à situação no programa de mobilidade ERASMUS, 11 (2,7%), estão em mobilidade, 66 (16%) já estiveram, 170 (41,2%) pretendem fazê-lo num futuro ano letivo e 166 (40,2%) não pretendem ou não podem fazer ERASMUS. Usando um intervalo de confiança de 95% e uma margem de erro de 5% encontramos uma amostra mínima de 385 para que esta se possa considerar representativa da população estudantil matriculada no ano 2021 no Ensino Superior que, segundo a PORDATA era de 411.995 alunos, demonstrando assim que o número de respostas válidas está em conformidade com a definição de Joseph Hair et al. (2014), para análises de fatores. Todos estes dados fazem parte de um projeto mais abrangente onde são descritas com maior pormenor todas as etapas da metodologia (Castanheira, 2022).



INSTRUMENTOS

Para além do questionário socioacadémico que caracteriza a população do nosso estudo, utilizámos o instrumento validado por Pais Ribeiro (1999), denominado Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). Este instrumento avalia a saúde, bem-estar e qualidade de vida (Pais-Ribeiro, 1999) e é composto por quatro dimensões: “satisfação com as amizades”, “intimidade”, “satisfação com a família” e “atividades sociais” com um total de 15 itens. A solução fatorial inclui 4 fatores que explicam 63,1% da variância total com uma consistência interna (alfa de Cronbach) de 0,85. O primeiro fator intitulado “satisfação com amigos” (35% da variância total) tem uma consistência interna de 0,83 e é composto por 5 itens; o segundo, com 4 itens, denominado “intimidade”, tem uma consistência interna de 0,74 e explica 12,1% da variância total. O terceiro fator apelidado “satisfação com a família” é composto por 3 itens e tem uma consistência interna de 0,74 e explica 8,7% da variância total. Por último, o quarto fator explica 7,3% da variância total e tem uma consistência interna de 0,74 foi denominado de “atividades sociais”. É uma escala do tipo *Likert* com cinco opções de resposta “Concordo totalmente”, “Concordo na maior parte”, “Nem concordo nem discordo”, “Discordo a maior parte” e “Discordo totalmente”.

O questionário socioacadémico, por nós construído, identifica as características sociodemográficas e académicas, bem como as suas perceções, vivências, desejos e experiências, sobre aspetos do programa ERASMUS. É um instrumento constituído por questões estruturadas, dicotómicas e mutuamente exclusivas, onde estão presentes, entre outras, a idade, o género, o estado civil e a nacionalidade. A vertente académica deste questionário é dividida em dois grandes grupos. O primeiro caracteriza o estudante, identificando o curso que frequenta, a sua situação face ao programa ERASMUS e também é constituído por questões dicotómicas e mutuamente exclusivas. O segundo aborda questões associadas à autoperceção do rendimento escolar, razões de escolha do destino de ERASMUS e dificuldades que são necessárias superar para uma integração no campus, escola e país de acolhimento. São constituídos por um conjunto de questões suportadas por uma escala do tipo *Likert* de cinco opções de respostas que variam de “Concordo completamente” a “Discordo completamente”. De forma a garantir a validade de conteúdos, os itens foram avaliados e corrigidos por um conjunto de três peritos nas áreas da Educação, Psicologia, Empreendedorismo e Gestão, havendo entre eles uma concordância superior a 95%.

PROCEDIMENTOS

Foram contactadas todas as Instituições de Ensino Superior portuguesas constantes na base de dados da Direção Geral do Ensino Superior (184 Politécnicos e 134 Universidades), no sentido de disseminarem pela sua comunidade discente a bateria de questionários por nós enviada. Esta foi alojada, de uma forma digital, nos servidores da Universidade Aberta e foram suportados pelo software LimeSurvey (Versão 2.06). Os alunos foram convidados a responder de uma forma voluntária e livre. Foi garantido o anonimato e cumprida legislação vigente que regula a proteção de dados pessoais, como o recomendado pela Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia (2012) e o RGPD (Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, 2016). Foi também autorizado o uso da escala ESSS por parte do autor da versão portuguesa (Pais-Ribeiro, 1999), bem como obtivemos parecer favorável da Universidade Aberta no que concerne aos procedimentos

éticos inerentes a este tipo de investigação científica. A opção de pesquisa através de questionários online prendeu-se com coincidência (primeiro trimestre de 2021) com a pandemia gerada pela doença COVID-19, onde as universidades e politécnicos adotaram, no sistema de docência, investigação e administração, planos de contingência orientados pela Direção Geral da Saúde. Estes planos de contingência determinaram a suspensão de toda a atividade letiva presencial, substituindo-a por meios digitais promotores de ensino a distância o que nos orientou, de uma metodologia inicialmente prevista de entrevistas presenciais, para uma pesquisa suportada em meios telemáticos.

ANÁLISE DE DADOS

O tratamento estatístico dos dados foi realizado utilizando o programa de análise estatística IBM® SPSS® (versão 27). Com ele foram feitas análises descritivas, inferenciais (correlações de Pearson), análises de variância e testes Pos-Hoc de Gabriel.

RESULTADOS

ESCOLHA DO DESTINO ERASMUS

As razões apontadas pelos estudantes que aderiram ao nosso estudo, no que concerne à razão da escolha do destino ERASMUS, por ordem decrescente de importância, foram as seguintes: “Turismo” (5,90%); “Conselho de colegas” (5,81%); “Clima” (5,80%); “Vida afetiva” (5,78%); “Língua” (5,52%); “Conselho dos pais” (5,41%); “Status social” (5,37%); “Segurança face à pandemia COVID-19” (5,34%); “Custo de vida” (5,21%); “Qualidade educativa” (5,10%); “Empregabilidade” (4,86%); “Novos amigos” (4,66%); “Conselho de professores” (4,64%); “Contraste cultural” (4,50%); “Cidade de acolhimento” (4,49%); “Currículo” (4,44%); “Proximidade geográfica” (4,41%); “Vida social” (4,34%); “Facilidade de obtenção de ECTS” (4,28%) e “Estabelecimento de ensino” (4,15%).

País de destino e duração do ERASMUS

Analisando a frequência do item escolha do “País de destino”, onde também foram incluídos os países parceiros da União Europeia no que concerne ao programa de mobilidade ERASMUS, encontramos: Itália com 16,95% (N=70), Espanha com 16,46% (N=68), Reino Unido com 15,25% (N=63), Alemanha com 6% (N=25), Polónia com 5,57% (N=23), França com 5,23% (N=22), Países Baixos com 5,08% (N=21), Noruega com 2,66% (N=11). Todos os outros países apresentam uma percentagem de escolha inferior a 2%.

Relativamente à duração do período letivo em mobilidade, 96 (23,24%) indicaram a sua preferência por um trimestre, 249 (60,29%) por um semestre e 68 (16,46%) por um ano letivo.



RELAÇÃO ENTRE A ESCOLHA ERASMUS E O SUPORTE SOCIAL

Correlacionámos todas as variáveis obtidas, utilizando Coeficiente de Correlação de Pearson que averigua se duas (ou mais) variáveis intervalares estão associadas. Das correlações encontradas destacamos que o Suporte Social Total se relaciona com o “estabelecimento de ensino” e o “conselho dos colegas” (Tabela 1).

Aprofundámos a relação das várias dimensões do Suporte Social com as razões que influenciam a escolha do local de ERASMUS (Tabela 1). Relativamente à “satisfação com amizades” encontrámos correlações com a “Qualidade de oferta educativa”, “Segurança face à pandemia COVID-19” e conselho de colegas, professores e pais. No que concerne à “Intimidade” observamos correlação positiva com o “Currículo”, “Estabelecimento de ensino”, a “Língua”, o “Conselho dos colegas” e o “Conselho de professores”. Não encontrámos qualquer relação com a dimensão “Satisfação familiar”. A “Atividade social” relaciona-se negativamente com razões “Turísticas”, “Novos amigos”, “Empregabilidade” e “Vida social”.

Tabela 1

Correlações de Pearson entre razões de escolha ERASMUS e Suporte Social

Razões de escolha	Dimensões				Suporte Social Total
	Satisfação com amizades	Intimidade	Satisfação familiar	Atividade social	
Turísticas	0,082	0,031	0,013	-0,178**	0,002
Conselho colegas	0,163**	0,127**	0,053	-0,024	0,103*
Clima	0,044	0,078	-0,022	-0,014	0,027
Vida afetiva	0,063	-0,036	0,063	-0,046	0,038
Língua	0,042	0,099*	-0,055	0,013	0,042
Conselho dos pais	0,101*	0,110*	0,059	-0,023	0,072
Status social	0,017	-0,013	0,012	-0,135**	-0,041
Segurança face pandemia COVID-19	0,116*	0,040	0,030	-0,056	0,042
Custo vida	0,062	0,047	0,014	-0,065	0,024
Qualidade oferta educativa	0,119*	0,050	0,025	-0,072	0,060
Empregabilidade	0,040	0,001	0,028	-0,103*	-0,016
Novos amigos	0,082	0,004	0,069	-0,110*	0,031
Conselho de professores	0,105*	0,184**	0,087	-0,114*	0,075
Contraste cultural	0,022	-0,043	-0,020	-0,048	-0,010
Cidade acolhimento	0,060	0,068	-0,015	-0,066	0,027
Currículo	0,070	0,104*	0,054	-0,002	0,084
Proximidade geográfica	0,052	0,029	0,081	0,010	0,057
Vida social	0,035	0,023	0,014	-0,117*	-0,013
Facilidade obtenção ECTS	0,050	0,057	0,038	0,024	0,051
Estabelecimento de Ensino	0,094	0,136**	0,050	-0,006	0,104*

Nota: **p <0,01, *p < 0,05



DIFICULDADES ASSOCIADAS AO ERASMUS

No que concerne às dificuldades percebidas em fazer ERASMUS, as respostas dos inquiridos, por ordem decrescente de importância, foram as seguintes: “Económicas”, “Receio face à pandemia COVID-19”, “Língua”, “Afetivas”, “Famíliares” e “Institucionais”. Esta ordenação teve como referência o grau de importância dado por cada inquirido aos respetivos itens (Tabela 2).

Tabela 2

Correlação dificuldades associadas à experiência ERASMUS e Suporte Social

Dificuldades	Dimensões				Total
	Satisfação com amizades	Intimidade	Satisfação familiar	Atividade social	
Económicas	-0,044	-0,040	-0,036	-0,007	-0,038
Receio COVID-19	-0,039	0,031	0,011	-0,055	-0,004
Língua	-0,112*	-0,086	-0,110*	-0,041	-0,121*
Afetivas	-0,019	-0,021	0,105*	0,049	0,051
Famíliares	-0,005	0,008	0,124*	0,083	0,074
Institucionais	0,894	-0,051	-0,023	0,038	0,006

Nota: * $p < 0,05$

Das dificuldades associadas ao programa ERASMUS (linguísticas, económicas, familiares, afetivas, institucionais e receio face à COVID-19), apenas a dificuldade associada à língua está negativamente correlacionada com o Suporte Social dos estudantes ($r = 0,121$, $p = 0,014$), o que traduz que uma menor dificuldade na língua está associada a um maior Suporte Social.

Não se encontrou qualquer correlação entre as dificuldades económicas ($r = -0,038$, $p = 0,442$), familiares ($r = 0,074$, $p = 0,131$), afetivas ($r = 0,051$, $p = 0,229$), institucionais ($r = 0,006$, $p = 0,897$), receio face à COVID-19 ($r = -0,004$, $p = 0,927$) e o Suporte Social Total (Tabela 3).

Tabela 3

Relação entre as dificuldades associadas e o Suporte Social

	1	2	3	4	5	6	7
Dificuldade na língua	1	0,138**	0,209**	0,207**	0,213**	0,206**	-0,121*
Dificuldades económicas		1	0,283**	0,180**	0,162**	0,196**	-0,038
Dificuldades familiares			1	0,596**	0,259**	0,199**	0,074
Dificuldades afetivas				1	0,309**	0,282**	0,051
Dificuldades institucionais					1	0,308**	0,006
Dificuldades/receio à COVID-19						1	-0,004
Suporte Social							1
M	3,05	3,88	2,98	3,12	2,94	3,70	49,10
DP	1,16	0,962	1,18	1,13	1,04	1,22	7,11

Nota: ** $p < 0,01$, * $p < 0,05$



RELAÇÃO ENTRE A SATISFAÇÃO COM AMIZADES E SITUAÇÃO DE ERASMUS

Foram encontradas diferenças significativas ao nível da subescala satisfação com amizades em função da situação face ao ERASMUS (estou em mobilidade ERASMUS /já fiz ERASMUS, pretendo fazer ERASMUS noutro ano letivo e não pretendo ou não posso fazer ERASMUS), $F(2,410) = 3,30$, $p = 0,038$. O teste *Post-Hoc de Gabriel* revelou que os alunos que estão em mobilidade ou que já fizeram ERASMUS, isto é, que têm experiência ERASMUS, relatam maior satisfação com amizades do que os alunos que não pretendem ou não podem fazer ERASMUS (Tabela 4).

Tabela 4

Diferenças entre a subescala satisfação com amizades, em função da situação face ao ERASMUS

	Situação face ao ERASMUS			F (2,410)
	Com experiência (N=77)	Pretende fazer (N=170)	Não pretende/não pode fazer (N=166)	
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Satisfação com amizades (score total)	18,59 (2,88)	17,68 (3,65)	17,34 (3,66)	3,30*

Nota: * $p < 0,05$

Há diferenças significativas ao nível da subescala “atividades sociais” em função da situação face ao ERASMUS (estou em mobilidade ERASMUS/já fiz ERASMUS, pretendo fazer ERASMUS noutro ano letivo e não pretendo ou não posso fazer ERASMUS), $F(2,410) = 4,58$, $p = 0,011$. O teste *Post-Hoc de Gabriel* revelou que os alunos que não pretendem ou não podem fazer ERASMUS relatam maior nível de atividades sociais do que os alunos que pretendem fazer ERASMUS noutro ano letivo (Tabela 5).

Tabela 5

Diferenças entre a subescala atividades sociais, em função da situação face ao Erasmus

	Situação face ao ERASMUS			F (2,410)
	Com experiência (N=77)	Pretende fazer (N=170)	Não pretende/ não pode fazer (N=166)	
	Média (DP)	Média (DP)	Média (DP)	
Atividades Sociais (score total)	6,77 (2,10)	6,15 (2,25)	6,87 (2,44)	4,58**

Nota: ** $p < 0,01$



Não há diferenças significativas ao nível da situação face ao ERASMUS (estou em mobilidade ERASMUS/já fiz ERASMUS, pretendo fazer ERASMUS noutra ano letivo e não pretendo ou não posso fazer ERASMUS) em função da intimidade, $F(2,410) = 2,71$, $p = 0,067$, da satisfação com a família, $F(2,410) = 0,877$, $p = 0,417$ e do Suporte Social, $F(2,410) = 2,54$, $p = 0,080$.

RELAÇÃO ENTRE O RENDIMENTO ESCOLAR E O SUPORTE SOCIAL

Encontrámos uma correlação, estatisticamente significativa, entre o rendimento escolar percebido pelo aluno e o Suporte Social. Assim, considera-se que um melhor rendimento escolar está associado a maior Suporte Social (Tabela 6).

Tabela 6

Correlações de Pearson entre o rendimento escolar e o Suporte Social

	1 Rendimento escolar	2 Suporte Social
1 Rendimento escolar	1	0,181**
2 Suporte Social	0,181**	1

Nota: ** $p < 0,01$

DISCUSSÃO

Procurámos, neste estudo, encontrar uma relação fundamentada entre as dificuldades percebidas pelos alunos do Ensino Superior face ao programa de mobilidade ERASMUS e o Suporte Social, bem como a sua relação com os fatores de escolha do local de destino. Também fizeram parte das questões de investigação, explicar quais são as dimensões do Suporte Social que interferem na adaptação e inclusão do estudante e ERASMUS.

A forte adesão dos alunos ao estudo desta temática ($N=1.398$), traduzida pela grande dimensão da amostra global que obtivemos, foi para nós muito gratificante e traduz o esforço de colaboração dos Estabelecimentos de Ensino com nosso estudo, num período tão difícil de confinamento obrigatório causado pelo surto pandémico gerado pela COVID-19.

No que concerne às razões que determinariam o destino ERASMUS (Tabela 1), verificámos um predomínio do “Turismo”, “Conselhos dos colegas, o “Clima” e a “Vida afetiva” sendo por último a “Facilidade de obtenção de ECTS” e o “Estabelecimento de Ensino”. Autores como David Cairns (2017) advogam o desperdício de tempo e de recursos que o programa de mobilidade ERASMUS toma, pois, o motivo de adesão a esta mobilidade passa tão somente por decisões de carácter lúdico. Esta dimensão lúdica do programa ERASMUS deverá ser entendida como turismo cultural e académico como advogado por Marin-Pantelescu et al. (2022), vetor alicerçado na Declaração de Sorbonne de 1998 (Rich, 2009), que preconiza a mobilidade do estudante como um provedor de intercâmbio cultural. Assim, o facto de o turismo estar em primeiro lugar nas razões de escolha, poder-se-á explicar pela similaridade à postura do turista do



século XXI que deixa de ter um papel contemplativo sobre o destino turístico e pretende experiências que o complementem, fazendo jus aos objetivos de criação de um Cidadão Europeu (Calvo, 2013; Cavalcanti et al., 2012; Jorge et al., 2016; Lourenço et al. 2018; Padrão et al., 2012).

O apoio dos pares, aqui explicitado pelo Conselho dos Colegas, vai ao encontro dos investigadores que salientam a importância do *peer counselling* no processo de apoio, equilíbrio e bem-estar do estudante (European Commission, 2021b; Ferraz & Pereira, 2002; Pereira et al., 2012; Soares et al., 2016).

Relativamente ao país escolhido para fazer ERASMUS existe uma clara preferência por países latinos e de proximidade geográfica com o país de origem do estudante. De notar também a existência de uma coincidência dos países de destino com a sua oferta e vocação turística, espalhadas nos relatórios da Eurostat sobre destinos turísticos europeus (EUROSTAT, 2023) indo também ao encontro dos estudos de Lesjak et al. (2015) e de Benedito e Infante (2019).

A literatura que aborda a relação do Suporte Social e a escolha do destino do ERASMUS é atualmente reduzida e a publicada aborda, maioritariamente, o Suporte Social e a adaptação do aluno ao Ensino Superior (Pascarella, 1985; Pereira et al., 2012; Tinto, 1987). No nosso estudo verificámos que o Suporte Social, de uma forma geral, relacionava-se com razões de “Turismo”, “Conselho dos colegas”, “Língua”, “Conselho dos pais”, “Segurança face ao COVID-19”, “Qualidade de oferta educativa”, “Empregabilidade”, “Novos amigos”, “Conselho de professores”, “Curriculum”, “Vida social” e “Estabelecimento de ensino” (Tabela 1).

Assim, quanto maior a atividade social maior a valorização das ofertas turísticas o que vai ao encontro dos estudos de Lesjak e colaboradores (2015), como anteriormente referido, que sugerem que o destino escolhido pelo estudante está relacionado com a oferta turística e também com o desejo de crescimento profissional e pessoal que encontra eco na correlação negativa, deste estudo, entre a Atividade Social e “Empregabilidade” (quanto maior o Atividade Social menor expressão tem a “empregabilidade” como razão de escolha do destino ERASMUS).

Verificámos também que o Suporte Social se relaciona com o Estabelecimento de Ensino e Conselho de Colegas reforçando que, quanto maior o Suporte Social Total, maior a valorização do Estabelecimento de Ensino e Conselho de Colegas. Por analogia com os projetos de mobilidade ERASMUS KA1 (Os projetos visam a afirmação das instituições em contextos internacionais de educação ou formação), verificámos que quanto maior o Suporte Social oferecido pelo estabelecimento de ensino maior é a satisfação do participante. Assim, o Suporte Social prestado aos alunos poderá ser uma das razões mais válidas para a satisfação dos estudantes (Erasmusplus-it, 2017).

No que concerne às dimensões como o Suporte Social, satisfação com amigos e familiares, verificou-se uma relação entre o conselho dos pais, professores e amigos (Tabela 1) evidenciando assim a importância das relações com os pares e família. Esta evidência vem de encontro aos estudos de Kumar et al. (2012), que se debruçam sobre o Suporte Social de voluntários e a perceção da saúde num estudo que envolveu 139 países. Nesse estudo foi evidenciado que a autoavaliação da saúde estava diretamente relacionada com o Suporte Social vindo de amigos e familiares. Estes dados, apesar de reduzidos, realçam a importância que o Suporte Social tem numa situação de mobilidade.

Relativamente às dificuldades associadas ao programa ERASMUS (Tabela 2), verificámos que quanto maior o Suporte Social menor é a dificuldade com a língua. Esta relação poderá ser explicada pela mitigação das dificuldades linguísticas por via do apoio sentido no Suporte Social ou, por um lado oposto, a dificuldade de comunicação poderá fazer diminuir a amplitude do Suporte Social experimentado.

Por outro lado, a dificuldade associada à língua poderá estar relacionada com a formação deficiente de aprendizagem de língua estrangeira em Portugal (92,3% dos estudantes que responderam aos nossos questionários são de nacionalidade portuguesa). Os dados apontados pela União Europeia colocam os portugueses como aqueles que apresentam um menor número de línguas estrangeiras aprendidas por aluno no ensino secundário, quando comparados com os outros países da União Europeia (European Union, 2023). Esta dificuldade poderá também influenciar a escolha do país de acolhimento.

Destacamos o facto que o ensino da língua inglesa tem merecido uma particular atenção por parte dos Estabelecimentos de Ensino Superior portugueses, consubstanciada na criação de Unidades Curriculares obrigatórias ou em cursos livres de línguas que oferecem estudos complementares aos estudantes *incoming* e consequentemente potenciam a sua inclusão no *campus* e no país (Barbosa & Freitas, 2021). No entanto, a dificuldade linguística poderá ter duas dimensões: a língua falada no *campus* e a utilizada no processo educativo e, dentro desta última, ainda poderemos acentuar a especificidade da linguagem académica. As universidades europeias têm aderido ao programa EMI (*English Medium Instruction*) (Doiz & Lasagabaster, 2020; Taquini et al., 2017) definido como “O uso da língua inglesa para ensinar disciplinas académicas em países ou jurisdições onde a primeira língua (L1) da maioria da população não é o inglês” (Dearden, 2015). As dificuldades linguísticas apontadas corroboram o descrito na literatura (Cairns, 2018; Gabriels & Benke-Aberg, 2020; Peter & Kata, 2018), que poderá explicar, também, a correlação entre a língua e o Suporte Social.

Os estudantes que têm experiência ERASMUS, isto é, aqueles que estavam em ERASMUS ou que já tinham tido essa experiência, apresentam um maior nível de satisfação com as amizades (Tabela 4). Esta relação poderá ser explicada por uma das seguintes hipóteses: (i) a satisfação com as amizades foi um potenciador da adesão ao programa ERASMUS; ou (ii) ter tido experiência ERASMUS fez aumentar a sua satisfação com as amizades. Em ambos os casos, como refere Bryla (2015), no seu estudo efetuado com estudantes que haviam feito ERASMUS 5 a 6 anos antes, o efeito do programa de mobilidade traduziu-se muito positivamente na conquista de novas amizades e no aumento da autoconfiança, sabendo que as amizades são evidência da inclusão e integração no meio.

Por outro lado, os estudantes que não podem ou não pretendem fazer ERASMUS revelam maior atividade social, o que poderá ser explicado pelo nível de satisfação com as suas atividades sociais que poderão tolher uma necessidade ou desejo de estudar num país estrangeiro. Contudo, e atendendo que os nossos questionários foram disseminados em pleno confinamento motivado pela pandemia COVID-19, os nossos resultados poderão estar influenciados por esse facto, pelo que serão necessários mais estudos versando este tema num contexto não pandémico.

No que concerne ao rendimento escolar, verificou-se uma relação positiva entre o Suporte Social e o rendimento escolar (Tabela 6). Assim, quanto maior Suporte Social, maior rendimento escolar. A perceção dos recursos e adaptação dos alunos (estudantes com maior Suporte Social têm maior adaptação à universidade) promovem a integração e uma maior realização (Cutrona et al., 1994; Pawlak et al., 2020).

Todos os resultados do presente estudo apontam para a importância do Suporte Social na escolha e nas dificuldades percebidas pelos estudantes, influenciando assim a adaptabilidade dos jovens aos desafios gerados pelo ERASMUS, tal como o apontado nos estudos realizados por Berger et al. (2019). Também poderão contribuir para uma melhor compreensão e acompanhamento dos alunos em mobilidade ERASMUS facilitando a inclusão social e a sua adaptação, indo, assim, ao encontro dos anseios e recomendações da União Europeia espelhados no *2021 annual work programme “Erasmus+”: the Union Programme for Education, Training, Youth and Sport* (European Commission, 2021a) onde é apontada a inclusão como um objetivo determinante para o



desenvolvimento do Cidadão Europeu e elemento chave para o desenvolvimento económico da Europa cumprindo assim os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável emanados pelas Nações Unidas (United Nations, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Encontrámos neste estudo uma relação entre as dificuldades percecionadas pelos alunos do Ensino Superior, o programa ERASMUS e o Suporte Social, bem como a sua relação com os fatores de escolha do local de destino. O Suporte Social revelou-se particularmente importante na perceção do rendimento escolar, na valorização do Estabelecimento de Ensino, como na valorização da cidade destino. Salientamos que o Suporte Social potencia a relação interpares favorecendo uma maior inclusão estudantil. A barreira linguística, fator de relevo no processo inclusivo, é evidenciada pelos estudantes que percebem um menor Suporte Social e uma menor adesão ao programa ERASMUS.

Conscientes das limitações inerentes a este estudo, realça-se o facto de se tratar de um estudo transversal e da situação pandémica e confinamento causado pelo COVID-19, experienciados aquando da resposta aos questionários.

São escassos os estudos que relacionam o programa ERASMUS e o Suporte Social do estudante do Ensino Superior. Assim emerge a necessidade de novos e complementares estudos para uma melhor compreensão desta temática. São sugeridas investigações futuras que poderão abordar a comparação dos estudantes *outgoing* e *incoming*, as razões de escolha do destino e dificuldades percecionadas na experimentação deste programa de mobilidade.

CONTRIBUIÇÃO DE AUTORES

Concetualização: C. A. C.; Metodologia: C. A. C., J. J. e C. M. O.; Software: C. C.; Validação: C. A. C., C. M. O. e J. J.; Análise formal: C. A. C., C. M. O. e J. J.; Investigação: C. A. C., J. J. e C. M. O.; Redação do rascunho original: C. A. C.; Redação – revisão e edição: C. A. C., J. J. e C. M. O.; Visualização: C. A. C., J. J. e C. M. O.; Supervisão: J. J. e C. M. O.; Administração do projeto: J. J.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem à Professora Doutora Anabela Pereira o desafio à inovação e a operacionalização do projeto de investigação em que se enquadra este trabalho e à Doutora BLEZI MENEZES, O SEU APOIO NO PROCESSO DE ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO estatística avançada DOS DADOS RECOLHIDOS.

REFERÊNCIAS

- Arnett, J. J. (2007). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good For? *Child Development Perspectives*, 1(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2007.00016.x>
- Astin, A. W. (1984). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Personnel*, 25(4), 297-308.
- Barbosa, J. B., & Freitas, V. T. (2021). Como os estudantes em mobilidade ERASMUS na Universidade de Aveiro percebem as variedades do português? *Entretextos*, 21(3Esp.), 25. <https://doi.org/10.5433/1519-5392.2021v21n3esp.p25>
- Benito, G., & Infante, A. (2019). Looking Into Erasmus with Demographic Lens: An Analysis of Key Factors Affecting the Destination Choice of Spanish Exchange Students. COF SPANISH. https://www.academia.edu/42819428/LOOKING_INTO_ERASMUS_WITH_DEMOGRAPHIC_LENS_AN_ANALYSIS_OF_KEY_FACTORS_AFFECTING_THE_DESTINATION_CHOICE_OF_SPANISH_EXCHANGE_STUDENTS
- Berger, R., Safdar, S., Spieß, E., Bekk, M., & Font, A. (2019). Acculturation of Erasmus students: Using the multidimensional individual difference acculturation model framework. *International Journal of Psychology*, 54(6), 739-749. <https://doi.org/10.1002/ijop.12526>
- Bryła, P. (2015). Self-reported Effects of and Satisfaction with International Student Mobility: A Large-scale Survey among Polish Former Erasmus Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191(June), 2074-2082. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.248>
- Cairns, D. (2017). The Erasmus undergraduate exchange programme: a highly qualified success story? *Children's Geographies*, 15(6), 728-740. <https://doi.org/10.1080/14733285.2017.1328485>
- Cairns, D. (2018). Researching social inclusion in student mobility: methodological strategies in studying the Erasmus programme. *International Journal of Research and Method in Education*, 1-11. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1446928>
- Calvo, D. M. (2013). Procesos de revalorización patrimonial en el barrio de Alfama: el papel de los estudiantes Erasmus en la tematización de la ciudad. *Etnográfica*, 17(1), 31-50.
- Calvo, D. M. (2017). Globalización e internacionalización educativa. Una historia institucional del Programa ERASMUS, 1987-2014. *OpenEdition Journals*, 71, 75-100. <https://doi.org/10.4000/lerhistoria.2885>
- Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia, Pub. L. No. 2012/C 326/02, 391 (2012). <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:12012P/TXT&from=PT>
- Castanheira, C. A. (2022). *Competências empreendedoras do jovem adulto em contexto global de mobilidade ERASMUS+ | The global youth and entrepreneurial competencies in ERASMUS*. (Tese de doutoramento). Universidade Aberta, Portugal. <http://hdl.handle.net/10400.2/13422>



- Cavalcanti, G., Brambilla, A., & Lage, E. L. (2012). Caso dos movimentos turísticos dos estudantes que realizaram o Programa Erasmus no Instituto Superior da Ciência do Trabalho e da Empresa (ISCTE / IUL) – Lisboa, Portugal no ano letivo 2007 / 2008. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, 19-21.
- Chickering, A. W., & Reisser, L. (1993). *Education and Identity*. (Second Edition). The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Inc.
- Cutrona, C. E., Cole, V., Colangelo, N., Assouline, S. G., & Russell, D. W. (1994). Perceived Parental Social Support and Academic Achievement: An Attachment Theory Perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 369-378. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.66.2.369>
- Dearden, J. (2015). *English as a medium of instruction: A growing global phenomenon*. British Council.
- Doiz, A., & Lasagabaster, D. (2020). Dealing with language issues in English-medium instruction at university: a comprehensive approach. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23(3), 257-262. <https://doi.org/10.1080/13670050.2020.1727409>
- Erasmusplus-it. (2017). *Mobility in Erasmus +; First results in the fields of school education, higher education and adult education - Executive summary*. http://www.erasmusplus.it/wp-content/uploads/2017/01/2_Quality-impact-KA1-Erasmus-mobility.pdf
- European Commission. (2021a). *2021 annual work programme “Erasmus+”: the Union Programme for Education, Training, Youth and Sport* (Issue November 2021). <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/2021-annual-work-programme-erasmus-the-union-programme-for-education-training-youth-and-sport>
- European Commission. (2021b). *Implementation guidelines Erasmus+ and European Solidarity Corps Inclusion and Diversity Strategy*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/document/implementation-guidelines-erasmus-and-european-solidarity-corps-inclusion-and-diversity-strategy>
- European Union. (2023). *Número médio de línguas estrangeiras aprendidas por aluno de ensino secundário (nível 3 da classificação Internacional Tipo da Educação)*. https://european-union.europa.eu/principles-countries-history/key-facts-and-figures/life-eu_pt
- EUROSTAT. (2023). *Trips by detailed country/world region of main destination*. https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/tour_dem_totot/default/bar?lang=en
- Ferraz, M., & Pereira, A. (2002). Personality and homesickness in young university students. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 3(2), 149-164. ISSN 1645-0086
- Gabriels, W., & Benke-Aberg, R. (2020). *Student Exchanges in Times of Crisis - Research report on the impact of COVID-19 on student exchanges in Europe*. Erasmus Student Network AISBL.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate Data Analysis*. (7th Edition). Pearson Education Limited.

- Jardim, J. (2007). *Programa de Desenvolvimento do Competências Pessoais e Sociais: Estudo para a Promoção do Sucesso Académico*. (Tese de Doutoramento). Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro, Portugal. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/1107/1/2008001310.pdf>
- Jardim, J. (2010). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e Sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico*. Instituto Piaget.
- Jorge, M. do R., Baptista, L. V., & Nofre, J. (2016). As dinâmicas de residência e de usufruto lúdico da população jovem na cidade de Lisboa. In *IX Congresso Português de Sociologia*, 1-15.
- Kumar, S., Calvo, R., Avendano, M., Sivaramakrishnan, K., & Berkman, L. F. (2012). Social support, volunteering and health around the world: Cross-national evidence from 139 countries. *Social Science and Medicine*, 74(5), 696-706. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.017>
- Lesjak, M., Juvan, E., Ineson, E. M., Yap, M. H. T., & Axelsson, E. P. (2015). Erasmus student motivation: Why and where to go? *Higher Education*, 70(5), 845-865. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9871-0>
- Lourenço, S., Breda, Z., & Pereira, E. (2018). Turismo académico: Um estudo sobre os estudantes Erasmus na Universidade de Aveiro. *Revista Turismo & Desenvolvimento*, (29), 107-123. <https://doi.org/10.34624/rtd.v0i29.1564>
- Maiworm, F. (2001). ERASMUS: Continuity and Change in the 1990s. *European Journal of Education*, 36(4), 459-472. <https://doi.org/10.1111/1467-3435.00082>
- Marin-Pantelescu, A., Tăchiciu, L., Oncioiu, I. S., & Stefan-Hint, M. (2022). Erasmus Students' Experiences as Cultural Visitors: Lessons in Destination Management. *Sustainability*, 14(5), 2553. <https://doi.org/10.3390/su14052553>
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adulterez emergente: Na fronteira entre a adolescência e a adulterez. *Revista @mbienteeducação*, 2(1), 129-137.
- Padrão, M. H., Guerra, I., Marnoto, S., Padrão, R., & Oliveira, C. (2012). Erasmus students in portugal: The perception and the impact of international crisis. *Regional and Sectoral Economic Studies*, 12(2), 133-148.
- Pais-Ribeiro, J. L. (1999). Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS). *Análise Psicológica*, 3(XVII), 547-558.
- Pascarella, E. T. (1985). Students' affective development within the college environment. *Journal of Higher Education*, 56(6), 640-663. <https://doi.org/10.2307/1981072>
- Pawlak, M., Csizér, K., & Soto, A. (2020). Interrelationships of motivation, self-efficacy and self-regulatory strategy use: An investigation into study abroad experiences. *System*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102300>
- Pereira, A. S., Gomes, R. M., Marques, D. R., & Walker, S. L. (2021). Psychometric Properties of the European Portuguese Version of the Distance Education Learning Environments Survey (DELES). *Current Psychology*, 40(1), 367-378. <https://doi.org/10.1007/s12144-018-9919-2>



- Pereira, A. S., Moreira, A. A., Chaló, P., Sancho, L., Varela, A., & Oliveira, C. (2017). Development Challenges of a Full Integrated App in Higher Education. In I. Management Association (Ed.), *Gaming and Technology Addiction: Breakthroughs in Research and Practice* (pp. 117-139). IGI Global. <https://psycnet.apa.org/doi/10.4018/978-1-5225-0778-9.ch007>
- Pereira, A. S., Motta, E., Luzio-Vaz, A., Pinto, C., Bernardino, O., Melo, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., Medeiros, A., & Lopes, P. (2012). Sucesso e desenvolvimento psicológico no Ensino Superior: Estratégias de intervenção. *Análise Psicológica*, 24(1), 51-59. <https://doi.org/10.14417/ap.152>
- Pereira, A. S., & Williams, D. (2001). Stress and coping in helpers on a student “nightline” service. *Counselling Psychology Quarterly*, 14(1), 43-47. ISSN 0951-5070. <https://doi.org/10.1080/09515070110038019>
- Peter, H., & Kata, T. (2018). *Erasmus Student Exchange: Key Motivations and Future Expectations of Participants*. [https://www.academia.edu/36843272/Erasmus Student Exchange Key Motivations and Future Expectations of Participants](https://www.academia.edu/36843272/Erasmus_Student_Exchange_Key_Motivations_and_Future_Expectations_of_Participants)
- Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho de 27 de abril de 2016, (2016). <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/2016-05-04>
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127-139.
- Rich, D. (2009). *The Bologna Process in European Higher Education*. In *International Encyclopedia of Education*. (3rd Edition). <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-044894-7.00848-4>
- Soares, A., Pereira, M., & Canavarro, J. (2010). Competências do século XXI, transição para o Ensino Superior e sucesso académico: Estudo do nível de proficiência linguística em Inglês e Português dos estudantes do 1o ano da Universidade de Coimbra. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 44(2), 107-130. https://doi.org/10.14195/1647-8614_44-2_7
- Soares, A. M., Pinheiro, M. D. R., & Canavarro, J. M. P. (2016). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica*, 58(2), 97-116. https://doi.org/10.14195/1647-8606_58-2_6
- Taquini, R., Finardi, K. R., & Amorim, G. B. (2017). English as a Medium of Instruction at Turkish State Universities. *Education and Linguistics Research*, 3(2), 35. <https://doi.org/10.5296/elr.v3i2.11438>
- Teichler, U. (2003). Mutual Recognition and Credit Transfer in Europe: Experiences and Problems. *Journal of Studies in International Education*, 7(4), 312-341. <https://doi.org/10.1177/1028315303257118>
- Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. The University of Chicago Press.

- United Nations. (2015). Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. In *General Assembly - Seventieth session- a/Res/70/1*.
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). Questionário de inteligência emocional do professor: adaptação e validação do “Emotional Skills and Competence Questionnaire.” *Revista de Estudios e Investigación En Psicología y Educación*, 7(1), 12-24. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.1.5480>

*

Received: October 26, 2022

Revisions Required: March 7, 2022

Accepted: March 30, 2023

Published online: June 30, 2023

