



MIGUEL FERNANDO LOPES PINTO DE OLIVEIRA **Integração de estudantes dos PALOP e Timor-Leste na Universidade de Aveiro**



**MIGUEL FERNANDO
LOPES PINTO DE
OLIVEIRA**

**Integração de estudantes dos PALOP e Timor-Leste
na Universidade de Aveiro**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Administração e Gestão Pública, realizada sob a orientação científica do Doutor Carlos Eduardo Machado Sangreman Proença, Professor Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro

Dedico este trabalho à minha filha Carolina

O júri

Presidente

Doutora Maria Teresa Geraldo Carvalho
Professora auxiliar da Universidade de Aveiro

Vogais

Doutora Ana Soares Barbosa Bénard da Costa
Investigadora auxiliar do Centro de Estudos Africanos do ISCTE, Instituto Universitário de Lisboa

Doutor Carlos Eduardo Machado Sangreman Proença
Professor auxiliar da Universidade de Aveiro

Agradecimentos

Ao Doutor Carlos Sangreman pelo apoio, orientação, paciência e disponibilidade com que sempre me acolheu.

À Doutora Clara Magalhães, Doutor Mário Pacheco, Doutora Paula Vagos e Doutor João Marques pela preciosa e fundamental ajuda que me prestaram.

Ao Mestre Hélder Castanheira pela compreensão e incentivo sempre presentes.

Aos meus amigos Ângelo Ferreira, Diana Silva, Eugénia Taveira, Gustavo Vasconcelos, Lídia Parente, Rosa Nogueira, Rui Patrício e Sara Rocha por toda a colaboração, disponibilidade e inestimável amizade.

Aos meus amigos Fábio Pereira (Angola), Ulisses Gomes (Cabo-Verde), Amílcar Tavares (Cabo-Verde), Canha Bunde (Guiné-Bissau), Ambrósio Carlos (Moçambique), Ineias Fernandes (São Tomé e Príncipe), Evelyn Ekechukwu (São Tomé e Príncipe), Alfreddinho Barros (Timor-Leste), por todo o envolvimento junto das comunidades que representam, fundamental para a concretização deste trabalho, e a todos os restantes estudantes dos vários PALOP e de Timor-Leste que se disponibilizaram a colaborar.

À Dra. Sandra Bastos, Dra. Susana Caixinha por todo o apoio logístico e administrativo.

Em, por fim, um destaque especial, merecido e reconhecido:

Aos meus pais pelo apoio incondicional que sempre me dedicaram e pela firme aposta que desde sempre fizeram na minha educação.

À Patrícia e à Carolina por toda a paciência, espírito de sacrifício, compreensão, incentivo e apoio que sempre demonstraram de maneira a eu poder concretizar mais esta importante etapa da minha/nossa vida.

Bem-haja a todos.

Palavras-chave

Desenvolvimento, Ensino Superior, Mobilidade Internacional de Estudantes, Integração de alunos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa - PALOP e Timor-Leste.

Resumo

O Desenvolvimento surge no âmbito das Ciências Sociais como um dos conceitos mais polémicos com uma multiplicidade de perspetivas e teorizações. A importância que a Educação representa no processo de Desenvolvimento Humano, versão que emerge na década de noventa do século XX, é fundamental no contexto das sociedades modernas, em especial nas menos desenvolvidas. Desempenha um papel preponderante na construção da personalidade do indivíduo e na sua orientação profissional. O fenómeno da mobilidade de estudantes, no domínio do Ensino Superior, é um vetor relevante no quadro político e estratégico de intervenção e cooperação entre Estados e onde as instituições de ensino terciário ocupam um lugar de destaque. O incremento do número de indivíduos que nas últimas décadas acederam ao Ensino Superior, a sua heterogeneidade e diversidade aos mais diversos níveis, obriga a uma análise cuidada, ponderada e multidisciplinar deste fenómeno. Portugal é um dos principais recetores de estudantes de Ensino Superior provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste, realidade potenciada pela institucionalização de acordos de cooperação entre o Estado português e estes países bem como pela própria ação das instituições de ensino, espaço onde a Universidade de Aveiro (UA) se insere e tem destaque. Proporcionar um conjunto de valências com vista à boa integração e sucesso académico destes alunos, é elemento chave no êxito de qualquer programa de acolhimento pelo que será, neste espaço, alvo de especial atenção. Havendo ainda poucas referências sobre esta matéria, torna-se pertinente e oportuno realizar-se um estudo de caso sobre a realidade vivenciada na UA. Esta dissertação visa contribuir para responder à seguinte questão central: ***“Estará a Universidade de Aveiro, do ponto de vista dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste e, a desempenhar um papel relevante no seu acolhimento, apoio e integração quer a nível social quer no contexto académico?”***. Os principais resultados apontam para o facto de muito embora tenham sido diversos os fatores e motivações que condicionaram estes alunos na tomada de decisão de vir estudar para UA, de existirem várias tipologias de variáveis que contribuem para o seu processo de adaptação e integração, o nível de satisfação relativamente ao papel desempenhado pela instituição atinge as expectativas iniciais. Políticos e gestores estão obrigados a uma reflexão atenta e permanente para melhorar as estratégias e respostas institucionais na tentativa de proporcionar uma bem-sucedida integração deste público-alvo, pelo que este documento pretende vir ser útil nesse exercício.

Keywords

Development, Higher Education, International Student Mobility, Integration of students from African Countries of Portuguese Official Language – PALOP and East Timor.

Abstract

Development is associated to social sciences as one of the most polemic concepts integrating a multiplicity of perspectives and theorisations. The importance of Education in the human development process, its emerging version from the ninetieth decade of the XXth century, is fundamental in the context of modern societies, especially the ones underdeveloped. Education is absolutely determinant in the construction of individual's personality and in their professional orientation. Student's mobility phenomenon, especially in higher education, is particular relevant to the intervention and cooperation in political and strategic sceneries among States where tertiary education institutions are also determinant. The increasing number of individuals that have accessed to higher education in the last decades, their multiplicity and diversity at several levels, implies a careful, thoughtful and multidisciplinary analysis of this phenomenon. Portugal is one of the main receiving countries of higher education students originated from PALOP and East Timor. This reality is amplified by the institutionalisation of cooperation agreements between these countries and the Portuguese government, as well as by the action of educational institutions themselves as there is the emphasized example of the University of Aveiro.

To provide a wide range of activities taking into account a good integration and successful academic performance of these students is the key element to the accomplishment of any welcoming programme. For that reason, this issue will receive special attention in our work. Notwithstanding rarely mentions concerning this matter, is particular important and appropriate to do a case study about the UA reality. These dissertation aims to contribute to the answer to the main question: **“From PALOP and East Timor students point of view, is the University of Aveiro performing an important role to their admission, support and integration concerning either social or academic contexts?”** Main results indicate that although many factors and motivations have conditioned these students decision to come to study to UA, there are a lot of different variables typologies that contribute to their adaptation and integration process. in that way, satisfaction level concerning institution performance is according to initial expectations of the students. Politicians and managers are forced to a close and watchful reflexion in order to improve institutional strategies and responses so that they can offer a well-succeed integration to this public. In that way this document intends to be a constructive work to that exercise.

ÍNDICE GERAL

1 INTRODUÇÃO	1
1.1 Domínio, Teorias e Foco da Pesquisa	2
1.2 Campo de Aplicação	3
1.3 Justificação da Pesquisa.....	4
1.4 Metodologia da Pesquisa	5
1.5 Estrutura Geral da Tese	6
2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
2.1 A teoria do Desenvolvimento: conceitos, modelos e enquadramento histórico	7
2.1.1 Dos autores clássicos ao despoletar da <i>Grande Depressão</i>	7
2.1.2 Do surgimento do <i>Keynesianismo</i> ao fenómeno da descolonização.....	9
2.1.3 Das teorias da Modernização ao ressurgimento do pensamento Neoclássico	12
2.1.4 O emergir do conceito de Desenvolvimento Humano	15
2.2 Educação e Desenvolvimento.....	16
2.2.1 A Educação como eixo transversal no contexto do <i>Desenvolvimento Humano</i>	16
2.2.2 A Educação Superior no processo de Desenvolvimento e a sua dimensão política na estratégia da ação governativa.....	20
2.3 Internacionalização do Ensino Superior e Desenvolvimento	22
2.3.1 A mobilidade internacional de estudantes de ensino superior	25
2.3.1.1 Fatores que influenciam o processo de mobilidade internacional de estudantes de ensino superior.....	28
2.3.1.2 A caracterização da mobilidade internacional de estudantes de ensino superior e a realidade específica da África Sub-Sahariana	30
2.4 A realidade portuguesa e o processo de transição e adaptação à Universidade dos estudantes dos vários PALOP e de Timor-Leste.....	32
2.4.1 Os estudantes dos PALOP e de Timor-Leste inscritos no ensino superior público em Portugal - ano letivo 2010/2011.....	33
2.4.2 Transição e adaptação à Universidade	34
2.4.2.1 Desenvolvimento pessoal do jovem adulto.....	35
2.4.2.2 Outros fatores condicionadores da adaptação à Universidade.....	36
2.5 As instituições de ensino superior em Portugal: o caso da Universidade de Aveiro – UA	38
2.5.1 A cooperação para o desenvolvimento no quadro político e estratégico da Universidade de Aveiro.....	40
2.5.2 Caracterização da estrutura orgânica e funcional de apoio no quadro da cooperação para o desenvolvimento na UA.....	42
2.6 Hipóteses de Pesquisa	46
2.7 Modelo do Processo de Investigação	49
3 METODOLOGIA	51

3.1 Paradigma, Método Científico, Tipologia e Metodologia de Pesquisa	51
3.2 Unidade de Análise	52
3.3 Amostra e Procedimentos de Amostragem.....	52
3.4 Métodos e Técnicas de Recolha e Análise de Dados	54
4 ANÁLISE DE DADOS.....	57
4.1 Análise Descritiva.....	57
Tópico A – <i>Dados Demográficos e Académicos</i> e Tópico B – <i>Dados Individuais e Familiares na Origem</i> - caracterização do universo e do conjunto de respondentes	57
Tópico C – <i>Fatores e motivações para a tomada de decisão de prosseguir os estudos superiores no estrangeiro</i>	62
Tópico D – <i>Enquadramento social e institucional</i>	63
Tópico E – <i>Percepções</i>	67
Tópico F – <i>Perspetivas</i>	70
4.2 Inspeção de Dados.....	72
4.3 Cruzamento de Variáveis: análise indutiva.....	73
Fase pré-migratória	74
Fase migratória	76
5 DISCUSSÃO DE RESULTADOS	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
6.1 Verificação das Hipóteses Nulas e Principais Considerações sobre a Questão Central da Pesquisa.....	102
6.2 Principais Contributos do Estudo.....	105
6.3 Limitações.....	106
6.4 Recomendações para Investigações Futuras.....	107
7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	109
8 ANEXOS.....	116
8.1 Anexo 1 – Questionário em formato de papel	116
8.2 Anexo 2 – Questionário em formato digital (primeira página).....	126
8.3 Anexo 3 – Tabela de Frequências QE1 vs QE2.....	127
Cruzamento das variáveis geradas pela questão QE1 – “ <i>Que tipo de dificuldades de adaptação já sentiu?</i> ”, com as variáveis geradas pela questão QE2 – “ <i>Que tipo de dificuldade é que sente atualmente?</i> ”	127
8.4 Anexo 4 – Tabela de Frequências QE2 vs QE3.....	129
Cruzamento das variáveis geradas pela questão QE2 – “ <i>Que tipo de dificuldade é que sente atualmente?</i> ”, com a variável gerada pela questão QE3 – “ <i>Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?</i> ”	129
8.5 Anexo 5 – Tabela de Frequências QE5 vs QE9 / QE5 vs QE10 / QE5 vs QE11	130
Cruzamento da variável gerada pela questão QE5 – “ <i>Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?</i> ”, com as variáveis geradas pela questão QE9 – “ <i>Em sua</i>	

<i>opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreajuda entre os colegas provenientes do seu país?</i>	130
Cruzamento da variável gerada pela questão QE5 – “ <i>Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?</i> ”, com as variáveis geradas pela questão QE10 – “ <i>Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreajuda entre os colegas provenientes do seu país e os restantes alunos provenientes dos países da CPLP (exceptuando Portugal)?</i> ”	130
Cruzamento da variável gerada pela questão QE5 – “ <i>Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?</i> ”, com as variáveis geradas pela questão QE11 – “ <i>Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreajuda entre os colegas provenientes do seu país e os restantes alunos portugueses?</i> ”	130
8.6 Anexo 6 – Tabela de Frequências QE3 vs QE4	131
Cruzamento da variável gerada pela questão QE3 – “ <i>Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?</i> ”, com as variáveis geradas pela questão QE4 – “ <i>Que outros intervenientes têm colaborado mais significativamente na sua integração?</i> ”	131
8.7 Anexo 7 – Tabela de Frequências QD11 vs QE5 / QD11 vs “Sim/Não”	132
Cruzamento das variáveis geradas pela questão QD11 – “ <i>Participa em atividades extracurriculares?</i> ”, com a variável gerada pela questão QE5 – “ <i>Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?</i> ”	132
Cruzamento da variável gerada pela questão QD11 – “ <i>Participa em atividades extracurriculares?</i> ” com a condição “Sim/Não”	132
8.8 Anexo 8 – Tabela de Frequências QE3 / QE5	133
Cruzamento da variável gerada pela questão QE3 – “ <i>Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?</i> ”, com a variável gerada pela questão QE5 – “ <i>Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?</i> ” ..	133
8.9 Anexo 9 – Tabela de Frequências QC6 vs QE5	134
Cruzamento das variáveis geradas pela questão QC6 – “ <i>Qual o fator que entende ter sido relevante para a escolha da área científica e do curso?</i> ”, com a variável gerada pela questão QE5 – “ <i>Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?</i> ”	134
8.10 Anexo 10 – Tabela de Frequências QD10 vs QE3	135
Cruzamento das variáveis geradas pela questão QD10 – “ <i>De que tipo de apoio prestado pela Universidade de Aveiro já beneficiou?</i> ”, com a variável gerada pela questão QE3 – “ <i>Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?</i> ” ..	135
8.11 Anexo 11 – Tabela de Frequências QD20 vs QE3	136
Cruzamento das variáveis geradas pela questão QD20 – “ <i>Onde é que habitualmente toma as refeições principais?</i> ”, com a variável gerada pela questão QE3 – “ <i>Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?</i> ”	136

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Hipóteses, Constructos e Sustentação Teórica.....	47
Tabela 2 - Modelo do Processo Investigativo.....	50
Tabela 3 - População e Amostra do Estudo.....	54
Tabela 4 - Ficha Técnica da Investigação.....	54
Tabela 5 – Perfil da População e dos Respondentes – Género e Nacionalidade	57
Tabela 6 - Perfil dos Respondentes - Idade	58
Tabela 7 - Perfil dos Respondentes – Estado Civil	58
Tabela 8 - Perfil dos Respondentes – Língua Materna	58
Tabela 9 - Perfil da População e dos Respondentes – Habilitação conferida pelo curso	59
Tabela 10 - Perfil dos Respondentes – Área de Educação e Formação	59
Tabela 11 - Perfil dos Respondentes – Já efetuou alguma mudança de curso?.....	60
Tabela 12 - Perfil dos Respondentes – Número de Matrículas	60
Tabela 13 - Perfil dos Respondentes – Regime de acesso.....	60
Tabela 14 - Caraterização dos Respondentes – Escolaridade do Pai e da Mãe.....	60
Tabela 15 - Caraterização dos Respondentes – Profissão do Pai e da Mãe	61
Tabela 16 - Teste de hipóteses (H_0 (1.1) a H_0 (1.7)): Fatores e motivações que condicionaram o conjunto de alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na tomada de decisão de realizar os estudos superiores em Portugal e, em particular, na UA	75
Tabela 17 - Teste de hipóteses (H_0 (2.1) a H_0 (2.9)): variáveis que têm condicionado o processo de integração dos estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na UA	76
Tabela 18 - Teste de hipóteses (H_0 (2.10) a H_0 (2.19)): variáveis que têm condicionado o processo de integração dos estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na UA	78
Tabela 19 - Teste de hipóteses (H_0 (2.20) a H_0 (2.25)): variáveis que têm condicionado o processo de integração dos estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na UA	80
Tabela 20 - Teste de hipóteses (H_0 (2.26) a H_0 (2.33)): variáveis que têm condicionado o processo de integração dos estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na UA	82
Tabela 21 - Teste de hipóteses (H_0 (3.1) a H_0 (3.6)): Análise da opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente ao papel desempenhado pela UA no seu processo de adaptação e integração social.....	84
Tabela 22 - Teste de hipóteses (H_0 (4.1) a H_0 (4.10)): Análise da opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente às suas perspetivas de futuro aquando do término dos seus cursos	86
Tabela 23 - Teste de hipóteses (H_0 (4.11) a H_0 (4.18)): Análise da opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente às suas perspetivas de futuro aquando do término dos seus cursos	88
Tabela 24 - Matriz de Conclusões.....	104

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultados para QC1: Por influência de quem é que decidiu ir estudar para Portugal?	62
Gráfico 2 - Resultados para QB2 e QB5: O pai e/ou a mãe e/ou o irmão(s) estudam ou estudaram no estrangeiro?	62
Gráfico 3 - Resultados para QC2: Qual o fator que o/a motivou para estudar em Portugal?	63
Gráfico 4 - Resultados para QC3: E para a Universidade de Aveiro?	63
Gráfico 5 - Resultados para QC6: Qual o fator que entende ter sido relevante para a escolha da área científica e do curso?	63
Gráfico 6 - Resultados para QD1: Onde se encontra alojado?	64
Gráfico 7 - Resultados para QD2: Com quem vive nesse alojamento?	64
Gráfico 8 - Resultados para QD20: Onde é que habitualmente toma as refeições principais?	64
Gráfico 9 - Resultados para QD19: Que refeições toma por dia?	64
Gráfico 10 - Resultados para QD3: Atualmente, como é que se financia para estudar em Aveiro?	65
Gráfico 11 - Resultados para QD4: Se recebe ou já recebeu alguma bolsa de estudo, especifique a sua origem.	65
Gráfico 12 - Resultados para QD7: Sente ou já sentiu dificuldades financeiras para se sustentar em Aveiro?	65
Gráfico 13 - Resultados para QD8: Por que motivo é que sente ou sentiu tais dificuldades?	65
Gráfico 14 - Resultados para QD9: A qual dos seguintes apoios prestados pela UA já recorreu?	66
Gráfico 15 - Resultados para QD10: De que tipo de apoio prestado pela UA já beneficiou?	66
Gráfico 16 - Resultados para QD11: Participa em atividades extra-curriculares?	67
Gráfico 17 - Resultados para QD12: Costuma conviver com colegas provenientes do seu país?	67
Gráfico 18 - Resultados para QE1: Que tipo de dificuldades já sentiu?	67
Gráfico 19 - Resultados para QE2: Que tipo de dificuldades é que sente atualmente?	67
Gráfico 20 - Resultados para QE8: Em seu entender, quais as valências mais relevantes do apoio prestado pela UA aos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste?	68
Gráfico 21 - Resultados para QE7: Em que medida é que a assistência ao aluno e o envolvimento dos responsáveis da UA tem sido relevante no processo de integração dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste?	68
Gráfico 22 - Resultados para QE3: Acha que a UA tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?	69
Gráfico 23 - Resultados para QE4: Que outros intervenientes têm colaborado mais significativamente na sua integração?	69
Gráfico 24 - Resultados para QE9: Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreatajuda entre os colegas provenientes do seu país? / QE10: E entre os colegas provenientes do seu país e os restantes provenientes dos países da CPLP? / QE11: E entre os colegas provenientes do seu país e os restantes alunos portugueses?	69
Gráfico 25 - Resultados para QE5: Neste momento, como avalia o facto de ter vindo estudar para a UA?	70

Gráfico 26 - Resultados para QF1: O que pretende fazer depois de terminar o curso na UA?	70
Gráfico 27 - Resultados para QF2: Quais os motivos que o/a levou a tomar essa decisão?	70
Gráfico 28 - Resultados para QE6: Em seu entender, com o que conta poder vir a beneficiar com a formação na UA?	71
Gráfico 29 - Resultados para QF4: Se surgisse uma oportunidade de iniciar um percurso profissional na sua área de formação em Portugal, o que faria?.....	71
Gráfico 30 - Resultados para QF5: É conhecedor do atual contexto político-social no seu país?.....	72
Gráfico 31 - Resultados para QF6: É conhecedor do atual contexto laboral/mercado de trabalho no seu país?	72

ÍNDICE DE SIGLAS

AAAUA - Associação de Antigos Alunos da Universidade de Aveiro
AECAv - Associação de Estudantes Cabo-Verdianos de Aveiro
AESTPAV - Associação de Estudantes de São Tomé e Príncipe em Aveiro
AEISCA - Associação de Estudantes do Instituto Superior Contabilidade e Administração da Universidade de Aveiro
APTU - Associação dos Países e Territórios Ultramarinos
BM - Banco Mundial
CUFC - Centro Universitário de Fé e Cultura
CITED/ISCED - Classificação Internacional Tipo de Educação/ International Standard Classification of Education
CNTP - Classificação Internacional Tipo de Profissões
CPP - Classificação Portuguesa das Profissões
CEAUA - Comissão de Estudantes Angolanos da Universidade de Aveiro
CEPAL - Comissão Económica para a América Latina e o Caribe
CAD - Comité de Ajuda ao Desenvolvimento
CPLP - Comunidade de Países de Língua Portuguesa
CEE - Comunidade Económica Europeia
CNE - Conselho Nacional de Educação
CSE - Conselho Superior de Estatística
CET - Curso de Especialização Tecnológica
FSU - Fórum Social Universitário dos Serviços de Ação Social da Universidade de Aveiro
FCG - Fundação Calouste Gulbenkian

FMI - Fundo Monetário Internacional

GEPP - Gabinete de Estudos, Planeamento e Prospecção dos Serviços de Ação Social da Universidade de Aveiro

GPEARI-MCTES - Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

UIS - Instituto de Estatísticas da UNESCO

INE - Instituto Nacional de Estatística

IPAD - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

MEC - Ministério da Educação e Ciência

NCFMI - Núcleo de Cooperação e Mobilidade Internacional dos Serviços de Ação Social da Universidade de Aveiro

NEMUA - Núcleo de Estudantes Moçambicanos da Universidade de Aveiro

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

OUA - Organização de Unidade Africana

ONU - Organização das Nações Unidas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

OCDE - Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PMD - Países Menos Desenvolvidos

PIB - Produto Interno Bruto

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PIC - Programa Indicativo de Cooperação

RJIES - Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior

RAIDES - Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior

RDH - Relatório de Desenvolvimento Humano

SASUA - Serviços de Ação Social da Universidade de Aveiro

SN - Sociedade das Nações

SPSS - Statistical Package for the Social Sciences

UNCIO - United Nations Conference on International Organization

UA - Universidade de Aveiro

1 INTRODUÇÃO

O conceito de Desenvolvimento, sendo um dos mais importantes e polémicos nas Ciências Sociais, é mobilizador de vontades e transformação das sociedades, proporcionando o estabelecimento de ligações ou ruturas entre a teoria e a prática. Nos últimos 30 anos o conceito conheceu várias versões, tornando-se mais complexo na sua conceção, gerando novas polémicas e com capacidade de criar novos desafios. A renovação do conceito de Desenvolvimento, em articulação com as ruturas paradigmáticas da Ciência pós-moderna, descortina uma nova forma de organizar o conhecimento científico. Em vez de se organizar por disciplinas, poderá fazê-lo por temas transversais. Assim, as Ciências do Desenvolvimento poderão ilustrar esse processo inovador, visto que o conceito de Desenvolvimento é portador dessa mesma transversalidade epistemológica, teórica, metodológica e prática. Tal multidimensionalidade teórica e operacional implica a exigência das Ciências do Desenvolvimento (Amaro, 2003).

Até finais da década de oitenta do século XX, as teorias de Desenvolvimento assentam maioritariamente no entendimento desse fenómeno como um processo de Crescimento económico, marcado pela ideia da modernização e deixando para segundo plano outros critérios relevantes. Desde então, algumas outras teorias surgem em alternativa expressando a necessidade de ampliar a noção de Desenvolvimento à componente social, ambiental e humana. É o caso da teoria do Desenvolvimento Humano.

O papel que a Educação desempenha neste processo, versão que emerge na década de noventa do século XX, é fundamental no contexto das sociedades contemporâneas, em especial nas menos desenvolvidas. Enquanto direito humano fundamental, a Educação representa um dos principais fatores de redução da pobreza e um meio para alcançar um Desenvolvimento sustentável, constituindo ela própria uma das necessidades essenciais do ser humano. Segundo Arroteia (2008) a Educação desempenha um papel preponderante na construção da personalidade do indivíduo e na sua orientação profissional, colocando-se no centro do próprio Desenvolvimento Humano.

É na *“preparação intelectual dos cidadãos”* que a Educação e a Formação vão incidir, *“criando só por si mais Desenvolvimento, ao conferir aos membros da comunidade (...) novas capacidades, as quais por sua vez se multiplicam, tornando os países (...) mais capazes”* para se desenvolverem (AULP, 1995, p. 91). É neste contexto que o presente estudo dá especial atenção ao papel do Ensino Superior.

A problemática da mobilidade de estudantes, especialmente em formação superior, enquadra-se num âmbito mais alargado da mobilidade de quadros altamente qualificados, sendo, numa outra perspetiva, um dos vetores tidos, em regra, como prioritários no quadro da intervenção e cooperação das instituições de Ensino Superior. Tendo consciência da importância que reveste o investimento destas instituições no apoio aos estudantes provenientes de países terceiros, mais propriamente dos países em Desenvolvimento, torna-se pertinente analisar este fenómeno de forma mais aprofundada.

O incremento do número de indivíduos que ao longo das últimas décadas foram acedendo ao nível do ensino terciário, a sua heterogeneidade cultural e étnica, a diversidade de proveniências, entre outros, implica uma maior relevância na análise deste fenómeno por parte destas instituições. Desde o desenvolvimento pessoal e social até ao suporte institucional e ao papel de outros atores de cariz formal ou

informal, vários são os que concorrem para o sucesso ou insucesso deste processo. Para a maioria dos jovens, o início da vida universitária coincide com a conquista da sua própria independência e é nessa fase que se desenham vivências e sentimentos de expectativa, ansiedade, deslumbramento, solidão, mal-estar, felicidade, depressão, etc. (Pereira, 1997). A mudança que ocorre na vida do estudante é de diversa índole, um verdadeiro salto para o desconhecido até pelo facto de que para muitos desses jovens, como se referiu, ser essa a primeira vez que vivenciam uma separação física relativamente aos sistemas de apoio que sempre lhe foram próximos, como são a família e os amigos (Bernardino, 2003).

Portugal é um dos principais países recetores de estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste, com particular incidência dos que pretendem prosseguir uma formação superior. A institucionalização de acordos de cooperação entre o Estado português e estes países, bem assim como no âmbito da própria cooperação interuniversitária para níveis de ensino superiores, permite que anualmente uma grande parte dos candidatos possa cumprir esse propósito no sistema de ensino público português.

Nos últimos anos, neste quadro político e organizacional, a Universidade de Aveiro tem-se envolvido de uma forma crescente na cooperação institucional com entidades parceiras, vindo a acolher um conjunto significativo de estudantes provenientes destes países. Enquanto instituição que assume a internacionalização como um fator do seu próprio desenvolvimento e a cooperação enquanto promotora do progresso das comunidades mais desfavorecidas, deve atender às expectativas dos seus diversos intervenientes, nomeadamente dos alunos deslocados, confrontando-as com as suas próprias políticas de desenvolvimento e internacionalização. Proporcionar um conjunto de valências capazes de prestar o apoio necessário a estas comunidades com vista à sua boa integração e ao sucesso académico, é elemento chave no êxito de qualquer programa de acolhimento pelo que será um foco de atenção do presente estudo.

Através desta pesquisa procura-se realizar um trabalho de fundo acerca da realidade vivenciada na UA, do aprofundamento do conhecimento deste público-alvo, nomeadamente as suas motivações, perceções e perspetivas de futuro. Atendendo ao que foi referido, bem como à pouca incidência de estudos similares aplicados a esta temática, espera-se com o presente trabalho contribuir para uma melhor compreensão e conhecimento da realidade. Além disso, considera-se reunir um conjunto de recomendações com valor prático que se espera poderem ser úteis aos responsáveis da Universidade de Aveiro na reflexão sobre esta problemática e, posteriormente, na própria tomada de decisão.

1.1 Domínio, Teorias e Foco da Pesquisa

Mattar (1996) refere a necessidade de uma clara definição do problema de pesquisa. Malhotra (2002, p. 78) especifica que este não deve ser colocado nem de forma ampla nem demasiado restrita. As questões de pesquisa são *“enunciados aprimorados dos componentes específicos do problema. O problema deve ser dividido através de questões de pesquisa que evidenciem a informação requerida à clarificação do mesmo”*.

Desde logo, a pesquisa na temática da mobilidade de estudantes de Ensino Superior, nomeadamente dos oriundos dos vários PALOP e de Timor-Leste em Portugal, nas principais bases de dados académicas e científicas devolve relativamente poucos artigos científicos desenvolvidos sobre esta matéria. Tal evidencia,

logo *a priori*, uma falha na literatura sobre o tema que se pretende abordar, nomeadamente no que concerne à análise das suas motivações, perceções e perspetivas de futuro. Acresce a isto o interesse prático relacionado com a importância que este tipo de pesquisa assume, nomeadamente no quadro estratégico da UA.

Assim, para efeitos do presente estudo, o problema central da pesquisa consiste em determinar se ***“Estará a Universidade de Aveiro, do ponto de vista dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste, a desempenhar um papel relevante no seu acolhimento, apoio e integração quer a nível social quer no contexto académico?”***.

Além desta questão central, outras questões se procuraram responder com esta investigação, tais como: a) conhecer o perfil social e académico dos estudantes oriundos dos PALOP e de Timor-Leste matriculados na Universidade de Aveiro no ano letivo 2010/2011 em Cursos de Especialização Tecnológica – CET’s, Licenciatura, Mestrado e de Doutoramento; b) conhecer os fatores e as motivações que os levaram a escolher Portugal para realizar os seus estudos superiores e, em particular, a UA (período pré-migratório); c) conhecer a dinâmica individual e as perceções dos inquiridos sob o ponto de vista da sua adaptação ao contexto social e académico; d) analisar a opinião dos inquiridos sobre o papel dos apoios e da intervenção das estruturas da instituição no seu processo de integração; e e) perceber quais as perspetivas e intenções dos inquiridos no término do seu percurso escolar.

1.2 Campo de Aplicação

A UA é uma fundação pública em regime de direito privado que tem como Missão: criar conhecimento, expandir o acesso ao saber em benefício das pessoas e da sociedade, através da investigação, do ensino e da cooperação; assumir um projeto de formação global do indivíduo; ser ator na construção de um espaço europeu de investigação e educação, e de um modelo de desenvolvimento regional assente na inovação e no conhecimento científico e tecnológico (UA, 2012a). Criada em 1973, rapidamente se transformou numa das mais dinâmicas e inovadoras universidades do país.

Frequentada por cerca de 15.000 alunos em programas de graduação e pós-graduação, a UA desde cedo assumiu um papel de relevância no panorama universitário do país, inserindo-se no grupo da frente no que diz respeito à qualidade das infraestruturas que oferece, à qualidade da sua investigação e à excelência do seu corpo docente. A UA é um parceiro privilegiado de empresas e de outras entidades nacionais e internacionais, com as quais coopera em diversos projetos e programas e às quais presta importantes serviços, sendo por isso um espaço de investigação onde se desenvolvem produtos e soluções inovadoras que contribuem para o avanço da ciência e tecnologia.

A UA tem representado um exemplo de uma Universidade que assume a internacionalização como um vetor chave da sua Missão, sendo que a mobilidade de estudantes oriundos de países terceiros, em particular dos vários PALOP e de Timor-Leste, representa, nesse capítulo, um dos eixos centrais da sua política de Cooperação para o Desenvolvimento. No ano letivo 2010/2011, encontravam-se matriculados na UA, em Cursos de Especialização Tecnológica – CET’s, Licenciatura, Mestrado e de Doutoramento, 225

estudantes provenientes destes países pelo que se entende tratar-se de um número suficientemente representativo que permite o suporte necessário aos objetivos inerentes à pesquisa ora proposta.

A unidade de observação considerada para efeitos do presente estudo assentou, como se referiu, nos estudantes da UA provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste consultados entre os meses de Abril a Setembro de 2011, período correspondente ao final do ano letivo 2010/2011. A população é constituída pelos 225 estudantes que a 31 de Dezembro de 2010 estavam matriculados nos CET's, Licenciaturas, Mestrados e Doutoramentos na UA¹. Muito embora a definição do tipo de amostragem aplicada no presente estudo não tenha gerado consenso, é de assumir que inicialmente o procedimento tenha assumido um carácter aleatório estratificado (probabilístico), dado que para além do questionário ter sido entregue a todos os membros da população de forma a garantir que cada um tivesse a mesma probabilidade de fazer parte da amostra (Ghiglione e Matalon, 2005), ainda se estratificou por "*Nacionalidades*" visto haver interesse em se garantir a representatividade em todas elas. Posteriormente, com base nestes pressupostos mas por questões práticas do processo de amostragem (obter mais respostas num curto espaço de tempo), adotou-se simultaneamente uma prática com características de conveniência (não probabilística). Desta forma procurou-se obter uma amostra de elementos convenientes, uma vez que os inquiridos foram escolhidos por se encontrarem "*no lugar exacto no momento certo*" (Malhotra, 2002, p. 306) para esse fim.

No entanto, e dado que os respondentes prefizeram mais de $\frac{2}{3}$ da população (174 em 225), o mesmo acontecendo em cada uma dos estratos (nacionalidades), os potenciais riscos e enviesamentos são mínimos. Nos métodos de amostragem não aleatórios verifica-se a ausência de um conjunto de regras claras e objectivas que determinam a forma de seleccionar os elementos para a amostra (Pinto, 2009), fazendo com que se mostrem bastante dependentes das circunstâncias de quem efectua esta selecção. Uma vez que a presente pesquisa (características detalhadas no ponto 3.3), obteve uma percentagem muito elevada de respostas, entende-se que o método de recolha não comprometeu a aleatoriedade que se pretendia inicialmente, mitigando eventuais fragilidades que uma amostragem não probabilística poderia encerrar. Os pormenores serão abordados mais adiante.

Esta opção foi consequência do objetivo de estudo, já que se pretendia conhecer as motivações, percepções e perspetivas de futuro dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste, tendo o autor do presente estudo, por motivos pessoais e profissionais, alguma facilidade no contacto com todos os indivíduos da população.

1.3 Justificação da Pesquisa

Segundo Carson, Gilmore, Gronhaug e Perry (2001), a justificação para um problema de pesquisa deriva da área geral do tópico de pesquisa. Em complemento ao referido anteriormente, onde se constata que os trabalhos de investigação sobre este assunto escasseiam, torna-se suficientemente pertinente realizar-se

¹ Dados oficiais cedidos pelo Gabinete de Cooperação da UA para o ano letivo 2010/2011 e recolhidos no âmbito do RAIDES - *Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior*¹¹.

um estudo de caso sobre a realidade vivenciada na UA. Do ponto de vista do contributo para o estudo desta matéria a nível nacional parece poder vir a constituir uma boa ferramenta de análise pelo seu conteúdo abrangente e multietápico, mas também se assume como um instrumento capaz de ajudar a tomar consciência da realidade vivida na instituição. Possibilita, ainda, conhecer as motivações, as perceções e as perspetivas dos indivíduos inclusos na população bem assim como auxilia numa futura reflexão sobre essa mesma realidade e sobre o atual desenho da orgânica interna, das estruturas de apoio e das políticas e prioridades defendidas pela e para a instituição. Desta forma, parece haver evidências quer práticas, quer na literatura, quanto à relevância do tema e à necessidade de pesquisas adicionais, algo que esteve na origem deste projeto de investigação. O resultado traduz-se, como se referiu, numa ferramenta útil para a UA na definição das suas políticas e na coordenação das estruturas que prestam apoio a estes estudantes, numa perspetiva de implementação de possíveis melhorias para uma bem-sucedida integração.

1.4 Metodologia da Pesquisa

Após a apresentação do tema e a sistematização bibliográfica, é exposta a estratégia metodológica adotada. Para Fortin (1999), a fase metodológica torna o estudo operacional, definindo as variáveis, o contexto da pesquisa, a população e a amostra.

Numa pesquisa científica podem ser seguidos dois grandes tipos de investigação: a qualitativa e a quantitativa. A pesquisa qualitativa é, normalmente, baseada no construtivismo, ao passo que as perspetivas quantitativas se baseiam mais no positivismo. O construtivismo conjectura múltiplas realidades construídas pelos indivíduos e análises numa perspetiva holística, enquanto o positivismo tem por base uma realidade real e apreensível. O enquadramento num dado paradigma dependerá do tipo de fenómeno social a analisar, dos objetivos do estudo, das bases de conhecimento correspondentes à realidade e de qual a relação do indivíduo com o seu meio ambiente (Malhotra, 2002).

A pesquisa assumiu a forma de estudo de caso, sendo esta reconhecida na literatura por Kiser (1997) e Whitley (1932), que referem tratar-se de uma metodologia válida em Ciências Sociais e que permite obter informações sobre casos particularizados. Por outro lado, Phillips e Pugh (1998) referem que estamos perante estudos exploratórios quando se procura conhecer novos problemas pouco explorados e respondem a questões de pesquisa do tipo “qual/quais”. Em suma, dada a dimensão e relevância da UA no quadro do Ensino Superior em Portugal, o estudo assumiu um carácter exploratório, quantitativo e de estudo de caso.

Em termos das principais técnicas de pesquisa empregues, importa referir que foram analisadas referências bibliográficas e aplicado um inquérito por questionário. Para Fortin (1999), as fontes bibliográficas podem ser primárias (próprio autor); secundárias e terciárias (obras especializadas). Nesta pesquisa recorreu-se à observação documental e de conteúdo (catálogos das bibliotecas; bases de dados de revistas científicas; bases de dados secundários) e análise de outra documentação diversa.

Para recolha dos dados primários foi aplicado um inquérito por questionário, assente essencialmente em questões fechadas, permitindo, nalgumas situações espaço para respostas personalizadas. Baranano (2004)

e Hill e Hill (2002) referem que os inquéritos devem seguir um conjunto de etapas desde a definição de objetivos, métodos de amostragem e recolha de dados até ao relacionamento das variáveis, recolha e interpretação da informação. Nesta vertente quantitativa a análise fez-se através de técnicas estatísticas (univariada e bivariada), como sejam estatísticas descritivas, cruzamento e correlação de variáveis com recurso ao SPSS 18.0. Em síntese, este estudo assentou no paradigma positivista, tendo para o estudo de caso sido utilizado o inquérito por questionário como técnica quantitativa de recolha de dados.

1.5 Estrutura Geral da Tese

Este projeto foi dividido em sete capítulos. A primeira parte é introdutória ao projeto apresentando o tema, o domínio, teorias e foco da pesquisa, o problema e questões de pesquisa, o campo de aplicação, a justificativa teórico-prática, a metodologia da pesquisa e a estrutura geral. Na segunda parte consta a revisão de literatura, recaindo no estudo sobre o conceito de Desenvolvimento, na importância da Educação e em especial na educação superior; a identificação do papel das instituições de ensino superior e a análise do fenómeno da mobilidade internacional de estudantes do ensino terciário bem assim como os fatores que a influenciam; a caracterização do contexto nacional e internacional através de indicadores de mobilidade e de frequência do Ensino Superior; o processo de transição e adaptação à universidade e suas variáveis e fatores condicionantes; a descrição da estrutura orgânica e funcional de apoio no quadro da Cooperação para o Desenvolvimento na UA. Definem-se ainda as hipóteses de pesquisa bem como o Modelo do Processo de Investigação. Na terceira parte é apresentada a metodologia utilizada, visando o alcance dos objetivos propostos, bem como o trabalho de campo a desenvolver, à qual se segue a componente da análise dos resultados (quarta parte). Na quinta parte, discutem-se esses resultados e no sexto são apresentadas algumas considerações finais sobre a pesquisa realizada e sugeridas recomendações, assim como apresentadas as limitações do processo de investigação e contributos para trabalhos futuros. Por último, apresentam-se as referências bibliográficas (sétimo capítulo) e os anexos.

2 ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No presente capítulo, que reporta a uma revisão de literatura sobre o tema estudado é efetuada uma abordagem conceptual da teoria do Desenvolvimento, apresentando a sua perspetiva histórica, a relevância da Educação, em especial no contexto do Desenvolvimento Humano, o ensino terciário e o papel das instituições de ensino superior neste processo. É ainda abordada a realidade portuguesa e a problemática da mobilidade internacional de estudantes de ensino superior, bem como os fatores que as influenciam, enquadradas pelos indicadores nacionais e internacionais disponíveis e a transição e adaptação à Universidade. Por fim, uma caracterização das estruturas de apoio a estes alunos existentes no quadro da Universidade de Aveiro.

2.1 A teoria do Desenvolvimento: conceitos, modelos e enquadramento histórico

2.1.1 Dos autores clássicos ao despoletar da *Grande Depressão*

A problemática do Desenvolvimento sempre foi encarada com preocupação, constituindo um eixo político prioritário para grandes civilizações do passado como a asteca, a egípcia, a chinesa, a grega ou a romana. No entanto, o pensamento contemporâneo sobre esta matéria, desde os conceitos, teorias, modelos e estratégias de ação é de influência marcadamente europeia. Esta tradição, que tem no progresso o seu foco predominante, tem origem no pensamento grego e perpassa transversalmente épocas mais recentes marcadas indelevelmente por alguns episódios históricos que moldaram o pensamento contemporâneo sobre esta matéria. É exemplo disso o período da revolução industrial no século XIX, a grande depressão na década de trinta do século vinte, a segunda guerra mundial, o processo de descolonização, a emergência do socialismo e sua influência em algumas regiões do globo, que contribuíram para alterar o paradigma da visão eurocêntrica dominante (Haque, 1999).

As teorias em torno do conceito de Desenvolvimento vão variando consoante o indivíduo, condicionado pelos seus referenciais ideológicos, pela posição social que ocupa e pelo sistema de valores das entidades singulares ou coletivas presentes neste sistema dinâmico e na sociedade em que se insere. Como nos diz Milando (2005) não existe uma única conceptualização teórica ou operacional, de contornos objetivos e claros, para a noção de Desenvolvimento, prestando-se todas a variadíssimas representações. Não pode, por isso, ser definido de forma atemporal e carece ser contextualizado em cada momento da história, com especial atenção para o período correspondente à segunda metade do século vinte.

Ao longo da história vários foram os estudiosos que investigaram e teorizaram em torno deste conceito, nomeadamente numa perspetiva de Crescimento económico, tais como Adam Smith, Thomas Malthus, David Ricardo, Karl Marx, John Keynes ou Joseph Schumpeter. A noção de Desenvolvimento estava já contida no pensamento dos economistas e pensadores do século XVIII e século XIX. Porém, algo transversal ao seu pensamento e que de alguma maneira perdeu até à década de sessenta do século XX, foi o facto de não ter havido uma distinção clara entre o conceito de Desenvolvimento e de Crescimento. Como afirma Kindelberger, citado por Diniz (2010), estes dois conceitos caminham de mãos dadas até ao ponto em que a economia perde a sua capacidade de adaptação a novas condições. É, contudo, impossível pensar-se em

Desenvolvimento sem Crescimento económico. Desenvolvimento pressupõe Crescimento a partir de um determinado *status quo* e tem, por isso, subjacente a ideia de progresso. É um processo de mudança para um estado qualitativamente, e não só quantitativamente, superior.

Nos finais do século XVIII, o apelidado *pensamento económico Clássico* servia de base ao conceito de Crescimento/Desenvolvimento, e tinha em Adam Smith (1723-1790) a sua primeira grande referência. Sucederam-lhe alguns outros autores que desenvolveram trabalho em torno da sua obra e que passaram, também eles, a constituir uma referência, tornando mais rigorosa e completa a doutrina Clássica. São os casos de David Ricardo (1772-1823), Thomas Malthus (1766-1834), Jean-Baptiste Say (1767-1832) ou John Mill (1806-1873). Muito embora tenha perdurado durante muitas décadas, esta perspetiva não foi, em si mesma, uma obra acabada. Foram surgindo algumas críticas, abordagens mais ou menos incisivas, o que originou o aparecimento de outras correntes de pensamento. Destaca-se a *Marxista*², a *Neoliberal*³ e a *Keynesiana*⁴ (Sangreman, 2009).

O conceito de Crescimento/Desenvolvimento visto à luz do *pensamento económico Clássico* ou, como se constatará mais adiante, pela teoria *Neoclássica* que se lhe seguiu, pressupunha que o sistema produtivo não seria suficientemente eficaz se não originasse Crescimento económico (na perspetiva do crescimento do Produto Interno Bruto – PIB), desenvolvimento tecnológico, acumulação de capital, aumento da produção de bens e serviços. Nesta perspetiva, o Desenvolvimento económico é produto da atuação exclusiva das forças produtivas ficando tudo o resto (fatores sociais, Educacionais, as instituições, a cultura ou o poder político, entre outros) delas, dependente.

Também as teorias Neoclássicas fizeram escola⁵. O seu foco centrou-se no desenvolvimento de instrumentos de análise cujo objetivo era o de aprofundar aspetos parciais da conceção Clássica e explicá-la de uma forma mais satisfatória, fazendo um enfoque, entre outros, na análise microeconómica. Os fundadores desta corrente ideológica, como J.B. Say ou Frederic Bastiat (1801-1850), rejeitam a teoria do *valor-trabalho* por não considerarem, tal como Jeremy Bentham (1748-1832), o trabalho como a única fonte que geraria valor. Posteriormente, foram autores como Carl Menger (1840-1921), Leon Walras (1834-1910) ou Alfred Marshall (1842-1924) que ajudaram a construir uma visão Neoclássica mais independente e autónoma da corrente ortodoxa. Note-se que o Desenvolvimento da sociedade numa perspetiva de Crescimento económico tem na produção e, conseqüentemente, no consumo, aspetos relevantes a considerar (Haque, 1999). O excesso de intervenção dos Estados seria a causa central do fraco Crescimento/Desenvolvimento económico dos países menos desenvolvidos.

Dos autores que até à primeira metade do século vinte se evidenciam nas diversas correntes de pensamento destaca-se Joseph Schumpeter (1883-1950). Schumpeter trilha os mesmos caminhos de Smith ou Marx no sentido em que procurou compreender as dinâmicas associadas ao processo económico.

² Que nasce em meados do século XIX.

³ Que surge no final do século XIX como que um prolongamento da teoria clássica.

⁴ Que emerge do contexto da grande depressão da década de trinta do século XX.

⁵ A sua conceção de Desenvolvimento tem a sua raiz no pensamento liberal da escola Clássica do século XVIII, cuja hegemonia percorre o século XIX até ao aparecimento do Keynesianismo nos anos trinta do século XX. Já na década de oitenta do século XX reapareceu em força e tem o seu auge com o surgimento do *Consenso de Washington* em 1989.

A sua obra *Teoria do Desenvolvimento Económico*, editada em 1911 é, disso, exemplo. Na sua opinião, e do ponto de vista económico, o fator determinante para impulsionar o Desenvolvimento centrar-se-ia na tecnologia e na inovação pelo desequilíbrio que, inevitavelmente, causariam ao mercado. O enfoque emprestado à componente inovação é um dos fatores que o distingue dos economistas Neoclássicos. O surgimento de uma inovação fosse ela qual fosse seria, desde logo, um ato de Desenvolvimento e isso implicaria um conhecimento fundeado na Educação e formação dos cidadãos. O ato empreendedor implícito nesse contexto, promovido pelo empresário (personagem que se distingue na sociedade pela sua capacidade de realização), seria fundamental para se quebrar o equilíbrio económico e para aumentar os níveis de Desenvolvimento. É pela alusão ao papel do empresário que Schumpeter representa, na opinião de Furtado (1976), um enorme progresso dentro da economia Neoclássica.

O dealbar do século XX foi marcado no quadro das relações internacionais pelo eclodir da primeira guerra mundial. Findo o conflito armado, a comunidade internacional assume o paradigma do Desenvolvimento como missão “*sagrada da civilização*”, promovendo o bem-estar dos povos, nomeadamente dos territórios ocupados pelas potências coloniais. O artigo 22.º da Carta Constitutiva da Sociedade das Nações – SN, refere que “*to those colonies and territories which as a consequence of the late war have ceased to be under the sovereignty of the States which formerly governed them and which are inhabited by peoples not yet able to stand by themselves under the strenuous conditions of the modern world, there should be applied the principle that the well-being and Development of such peoples form a sacred trust of civilisation and that securities for the performance of this trust should be embodied in this Covenant. (...)*” (*Pacto da Sociedade das Nações*, 1919).

Muito embora a expressão *Desenvolvimento* tivesse sido utilizada por diversos autores e em contextos diferenciados no passado mais distante, poder-se-á considerar que a obra de Schumpeter, *Teoria do Desenvolvimento Económico* (1911), o discurso do presidente norte-americano Woodrow Wilson (Sangreman, 2004) na mensagem enviada em 1918 ao Congresso norte-americano, conhecido como *Catorze Pontos* (com as bases para a paz mundial e a reorganização das relações internacionais no pós-guerra), e o próprio documento fundacional da SN, foram os primeiros marcos na construção do conceito.

Com a *Grande Depressão* nos anos trinta, os pressupostos até então defendidos pelas teorias Clássica e Neoclássica de Crescimento/Desenvolvimento económico, foram postos em causa. Mostraram-se desadequados para explicar a realidade que se vivera, o que levou as economias ditas desenvolvidas a repensarem o papel do Estado na sociedade. Por outro lado, os novos países que emergem do processo de descolonização verificado no período pós segunda guerra mundial sentem como centro das suas prioridades a necessidade de serem criadas as condições necessárias para o seu Crescimento/Desenvolvimento (Haque, 1999). Destas duas realidades distintas, surge um conjunto de teorias intervencionistas com objetivos distintos.

2.1.2 Do surgimento do *Keynesianismo* ao fenómeno da descolonização

No caso dos países ditos desenvolvidos, e para se ultrapassarem os problemas originados pela crise dos mercados da década de trinta, destaca-se o contributo de John Keynes (1883-1946), no que comumente é

apelidado de teoria Keynesiana. Segundo Haque (1999), Keynes elaborou uma explicação sistemática sobre a crise económica nos países capitalistas e estabeleceu uma base teórica para o intervencionismo estatal, de perfil social, nas economias de mercado.

Já no período pós-Segunda Guerra Mundial, com a Europa e muitas outras regiões do globo a recuperar das feridas provocadas pelo conflito, as marcas profundas deixadas um pouco por toda a parte, bem como as dinâmicas que se foram gerando no contexto geoestratégico internacional, não se perspetivava um futuro fácil, de rápida recuperação e reconstrução física e social, especialmente da sociedade europeia. O desafio maior dos dirigentes políticos europeus era o de congregar os vários povos e nações em torno de um conjunto de objetivos promotores da democracia, de liberdade, da estabilidade, do progresso, do Desenvolvimento, da solidariedade e, principalmente, da Paz global.

É neste ambiente que a 26 de Junho de 1945 é assinada, na Conferência de S. Francisco, a carta magna que institui a *Organização das Nações Unidas* - ONU. Com o aparecimento da ONU intensifica-se o debate acerca do conceito, dos objetivos e dos meios para se alcançar o Desenvolvimento. Contribuir para a manutenção da paz mundial e para a promoção da cooperação internacional na busca de soluções para os problemas económicos, sociais e humanitários, nomeadamente daqueles mais desfavorecidos, fomentando a estabilidade e o bem-estar necessários às relações pacíficas e amistosas entre as nações, baseadas no respeito do princípio da igualdade de direitos e da autodeterminação dos povos, é o desígnio fundador da organização. Tal, vem plasmado no Artigo 55º, do Capítulo IX, da *Carta das Nações Unidas*, onde se refere ser objetivo da organização promover “*a) higher standards of living, full employment, and conditions of economic and social progress and Development; b) solutions of international economic, social, health, and related problems; and international cultural and educational cooperation; and c) universal respect for, and observance of, human rights and fundamental freedoms for all without distinction as to race, sex, language, or religion*” (UNCIO, 1945).

Nesse contexto histórico, surgem programas de ajuda e criam-se outros organismos internacionais que, independentemente da forma vão acabar por desempenhar papéis relevantes no quadro global do Desenvolvimento. É o caso, por exemplo, da *Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* – UNESCO ou mesmo o *Banco Mundial* - BM ou o *Fundo Monetário Internacional* - FMI, criados nas conferências de *Bretton Woods* ainda em 1944.

Com o fim da segunda grande guerra, tornou-se evidente a necessidade de se encontrar uma solução de reorganização do mapa político europeu. Uma Europa *organizada* seria requisito indispensável para a manutenção de relações pacíficas entre os seus membros e um caminho para se garantir a paz e o Desenvolvimento global, transformando-a num espaço mais livre, justo e próspero. Para além do contributo prestado pelo Congresso de Haia em 1948, presidido por Winston Churchill, um outro momento decisivo no contexto de cooperação internacional é personalizado por Robert Schuman, Ministro dos Negócios Estrangeiros francês que em 1950 profere um importante discurso onde assume que os territórios ultramarinos com ligações históricas a países europeus deveriam ser, desde logo, tidos e referenciados como atores relevantes no contexto da edificação de uma Europa unida. Desejava-se que este novo quadro político pudesse contribuir para a melhoria do nível de vida dos cidadãos, pelo que com mais meios se

ambicionava “*continuar a cumprir uma das suas [da Europa] tarefas principais: o Desenvolvimento do continente africano*” (Schuman, 1950).

Entretanto, o papel da Europa no mundo sofre uma profunda transformação uma vez que se torna insustentável a manutenção da relação entre países colonizadores e as próprias colónias. A guerra havia abalado a solidez dos impérios europeus e com o redesenhar de um novo quadro geoestratégico internacional gerou-se uma conjuntura favorável ao processo de descolonização, alterando o mapa das nações, transformando-se num dos fenómenos políticos mais relevantes da segunda metade do século XX. Com os impérios coloniais a fragmentarem-se e a conseqüente independência da maioria das ex-colónias africanas e asiáticas, tomou-se consciência dos problemas que estes novos países passariam a enfrentar muito embora, segundo Milando (2005), parafraseando Midgley, o conceito de Desenvolvimento ser visto como o próprio processo de libertação do jugo colonial. As independências políticas não significaram, na maioria dos casos, independência económica ou social, gerando crises e conflitos, com grande parte destes Estados a continuar sob forte influência das ex-potências colonizadoras. Como afirma Afonso (1995), à medida que a tensão Leste-Oeste e a Guerra Fria se intensificam, o auxílio externo a estes países era uma forma de promover a estabilidade e orientação política, de acordo com os blocos políticos dominantes e não era tanto o processo de Desenvolvimento em si que estava em causa.

Apostados essencialmente em África, quer pelas relações históricas quer por interesses económicos, acreditava-se ser possível potenciar um forte Desenvolvimento destes países e territórios quer pelas suas condições naturais, quer pelo seu dinamismo político. Esta intenção enquadra-se num contexto de cooperação estratégica, assente numa perspetiva mais ampla de Desenvolvimento económico e social baseada no pressuposto da promoção da dignidade humana.

Isso é visível nos Tratados de Roma que em 1957 instituiu a *Comunidade Económica Europeia* - CEE e que cria a *Associação dos Países e Territórios Ultramarinos* - APTU, passando esta a ser o foco imediato da política de Desenvolvimento da comunidade. O artigo 131.º que enquadra esta matéria refere que “*a finalidade da associação é promover o Desenvolvimento económico e social dos países e territórios e estabelecer relações económicas estreitas entre eles e a Comunidade no seu conjunto*”, favorecendo os “*interesses dos habitantes desses países e territórios*” e fomentando “*a sua prosperidade de modo a conduzi-los ao Desenvolvimento económico, social e cultural que aspiram*” (UE, 1957). No entanto, e com o decorrer dos anos, com a independência de parte destes países e territórios e com o evoluir da realidade internacional, o âmbito da cooperação alarga-se a outros países e regiões de grande carência, abrangendo atualmente o conjunto dos países em Desenvolvimento, assim o sejam designados pela ONU.

Com a aprovação em 1960 pela ONU da Resolução n.º 1514 (XV)⁶, dá-se início a um período de maior clarividência onde os países europeus deixam de deter a soberania direta sobre a grande maioria desses territórios ultramarinos. Depois do Reino Unido e numa fase posterior da França, da Bélgica, da Holanda e da Espanha, Portugal acabou por reconhecer a independência das suas ex-colónias, tendo sustentado

⁶ Sobre a *Autodeterminação dos Povos*, esta Resolução condena os países que reprimem os movimentos independentistas e declara que “*All peoples have the right to self-determination; by virtue of that right they freely determine their political status and freely pursue their economic, social and cultural Development.*” (ONU, 1960)

conflitos armados até meados da década de setenta do século XX (Angola, Guiné-Bissau e Moçambique). O emergir dos novos países independentes revelou as débeis estruturas económicas e sociais que haviam sido criadas nestes territórios durante o período colonial, bem assim como as mais do que previsíveis dificuldades que estas novas nações iriam viver para atingirem os níveis de progresso desejado. A par dessa realidade, num contexto da Guerra Fria e na tentativa de evitar a influência do socialismo nos territórios entretanto independentes (Haque, 1999), tentam-se exportar quer os valores quer os próprios modelos de Desenvolvimento económico e político dos países ocidentais para os países emergentes. Todavia, reconhecendo-se algumas fragilidades na argumentação teórica então vigente, nomeadamente no enquadramento de questões de outra índole que não apenas a componente económica, e na tentativa de as ultrapassar, que se popularizam as denominadas *teorias da Modernização*.

2.1.3 Das teorias da Modernização ao ressurgimento do pensamento Neoclássico

As *teorias da Modernização*, dominantes até à década de sessenta do século XX representam, na sua generalidade, a visão ocidental de progresso, sendo utilizadas para explicar e avaliar a realidade vivida nestes países no domínio psicossocial, cultural ou político (Haque, 1999). Emanam das ideias evolucionistas de Charles Darwin (1809-1882) e Herbert Spencer (1820-1903), influenciadas que foram, em graus distintos, pelas ideias económicas de autores como o próprio Adam Smith, John Keynes e outros. Estas teorias, *reformistas* na sua essência, surgem como resultado de se perceber que quer a *teoria Neoclássica* quer a *teoria Keynesiana* seriam modelos inadequados e insuficientes para se alcançar o Desenvolvimento nestes países. Esta corrente parte do pressuposto de que as sociedades humanas vivenciam um ciclo de vida próprio, análogo aos seres vivos: nascem, crescem, amadurecem, passam por um período de apogeu e de decadência. As sociedades ocidentais enquadrar-se-iam no topo da civilização e as outras, mais atrasadas, teriam de criar soluções para atingir o mesmo nível *evolutivo* (Milando, 2005). Durante este período e nesta linha de pensamento, destacaram-se autores como Rosenstein-Rodan (1902-1985), François Perroux (1903-1987), Ragnar Nurkse (1907-1959), Arthur Lewis (1915-1991) ou Walt Rostow (1916-2003), entre outros. Têm em comum, para além de partilharem uma moldura teórica de base semelhante, o facto de considerarem o Desenvolvimento sinónimo de Crescimento económico (o aumento do PIB manteve-se como seu objetivo central) e defenderem o Crescimento nos países subdesenvolvidos essencialmente como um processo que requer investimento em larga escala (Tarp, 2000).

No entanto, segundo Thorbecke parafraseado por Tarp (2000), a mudança mais significativa se fez sentir na preocupação em se compreender melhor a estrutura intersectorial das sociedades de então e o seu funcionamento. Internacionalmente, este período é marcado pela criação, em 1960, da *Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Económico* - OCDE e no ano seguinte, dentro desta estrutura, do *Comité de Ajuda ao Desenvolvimento* - CAD cuja função passará por coordenar e procurar melhorar a eficácia da ajuda ao Desenvolvimento dos Estados-Membros. No quadro da ONU, a importância dos resultados de todas as grandes conferências e cimeiras nos domínios económico e social e a aprovação de diversa documentação complementar, desempenharam um papel vital e estratégico, constituindo um manancial importante daquilo que foi sendo o contributo da comunidade internacional no quadro do

Desenvolvimento global. A título de exemplo, no ano de 1961 a ONU proclama a primeira *Década das Nações Unidas para o Desenvolvimento*⁷.

Entretanto, o aumento do desemprego num cada vez maior número de países em Desenvolvimento, a tendência do alargamento do hiato na distribuição da riqueza entre a população, a manutenção de um grupo muito abrangente de indivíduos a viverem no, ou abaixo do limiar da pobreza, entre outros, era uma realidade que não podia ser ignorada. Os modelos de Desenvolvimento dominantes à época provaram ser inadequados e, portanto, impraticáveis. No novo quadro reconhece-se a importância dos aspetos culturais e históricos como fatores determinantes no comportamento económico, social e político de uma sociedade. A transposição pura e dura dos valores, objetivos, modelos ou práticas ocidentais para estas sociedades, simplesmente, não funcionou, até pelo facto das nações apresentarem os seus próprios ritmos e velocidades de crescimento com base nas suas próprias circunstâncias (Williams, 2001). Neste domínio, Perroux, em 1965, tenta estabelecer a diferença entre os conceitos de Crescimento e Desenvolvimento, defendendo que o primeiro seria sempre função das variáveis económicas e o segundo, função da combinação das alterações mentais e sociais de uma comunidade (Furtado, 1976). Para Thorbecke, a partir desta altura o Desenvolvimento deixa de ser considerado unicamente sob o ponto de vista do Crescimento económico (aumento do PIB) passando-se a considerar a redução da pobreza como objetivo central desse processo. Decorre deste novo enquadramento que se deixa de considerar, unicamente, o Crescimento económico como condição necessária e suficiente para se atingir o Desenvolvimento económico e social (Tarp, 2000).

É com o declínio das *teorias da Modernização* que surgem nos finais dos anos sessenta, e influenciadas em graus distintos pelo pensamento *Marxista* ortodoxo, as denominadas *teorias da Dependência*, também elas emergentes num contexto de uma tradição reformista. Surgem como uma leitura crítica das *teorias da Modernização* bem assim como em contraposição ao pensamento *Marxista* convencional e numa perspectiva de repensar o modelo *Cepalino* que surgira nos anos quarenta e cinquenta do século vinte⁸. As *teorias da Dependência* defendiam que, mesmo com a criação de condições favoráveis ao Crescimento industrial, a realidade de dependência entre o que fora denominado *centro* e *periferia* não se alterava por si só, concluindo que seria na esfera do comprometimento social que estaria a chave do Desenvolvimento. Os defensores das *teorias da Dependência* entendiam que os países desenvolvidos - *centro* - se relacionavam com os países terceiros mais atrasados - *periferia* - num quadro de exploração destes últimos pelos primeiros (Milando, 2005). Esta situação origina o enriquecimento e a acumulação de capital nas regiões mais favorecidas impossibilitando estes países de, sozinhos, conseguirem ser agentes do seu próprio

⁷ Na Resolução n.º 1710 (XVI) da Assembleia Geral de 19 de Dezembro, faz-se notar que o “*Desenvolvimento económico e social dos países economicamente pouco desenvolvidos, não só se reveste de importância primordial para esses países mas também fundamental na promoção da paz e segurança internacional e no aumento da prosperidade mundial*” (ONU, 1961).

⁸ Modelo desenvolvido por teóricos ligados à *Comissão Económica para a América Latina e o Caribe* - CEPAL, órgão da ONU cujo objetivo consistia em diagnosticar os problemas que constituíam obstáculos ao Desenvolvimento dessa região, como foi o caso, por exemplo, de Raul Prebisch ou Celso Furtado. Estes autores criticavam a procura do Desenvolvimento através da especialização e exportação de matérias-primas sem que houvesse, em simultâneo, um processo de industrialização, fator que consideravam a principal causa do seu atraso.

Desenvolvimento. As teorias reformistas consideram a dependência uma das questões mais críticas que careceriam ser resolvidas para se alcançar o progresso e a melhoria das condições de vida nestes países.

Nesta nova fase, o Desenvolvimento é caracterizado como um processo de mudanças qualitativas no modo de vida das pessoas, nas instituições, nas estruturas produtivas e não apenas com base na evolução do PIB. Segundo Milando (2005), estas teorias comportavam duas variantes: as denominadas teoria do *Sistema-Mundo* e o *Estruturalismo*. A *teoria do Sistema-Mundo* introduz a figura da *semiperiferia*⁹, que representava os países não considerados nos espaços do *centro* e da *periferia* e enfatiza o papel determinante que os interesses das classes económicas teriam no contexto dos mesmos. Já o *Estruturalismo* advoga a pertinência da inter-relação entre os fatores estruturais internos e externos (entendidos como fatores que estabelecem uma ligação intrínseca entre um determinado fenómeno e o próprio contexto social), na justificação para o subdesenvolvimento (Milando, 2005). Neste contexto, o papel do Estado é considerado muito relevante na prossecução da estratégia.

O otimismo patenteado neste período do século XX não deu frutos e a desaceleração do Crescimento/Desenvolvimento económico na década de setenta, em grande parte resultante da ineficiência da intervenção do Estado na economia, potenciaram o ressurgimento do pensamento *Neoclássico*, agora com influência de autores como Hayek, Von Mises ou Friedman. Consideravam o papel interventivo do Estado um fator inibidor do Desenvolvimento. Num contexto internacional de incerteza, este modelo, que defende o Crescimento económico e a sua expansão como solução para o Desenvolvimento, tem como impulsionador o denominado *Consenso de Washington*, que consubstancia as políticas estruturais protagonizadas pelo FMI e pelo BM e que passa a moldar os pressupostos da cooperação internacional para o Desenvolvimento (Sangreman, 2009). Por outro lado, verifica-se que pela análise das consequências das políticas adotadas nesse período, muitos dos autores acabam por considerar a década de oitenta uma *década perdida* para o Desenvolvimento (Tarp, 2000), por não se ter conseguido atingir os níveis e Crescimento mínimo desejáveis e, por muitos, espetável.

No âmbito da ação política aprova-se, em 1986, a *Declaração sobre Direito ao Desenvolvimento*¹⁰, que o enfatiza e consagra como um dos direitos humanos básicos a preservar. Isso mesmo vem plasmado no Artigo 1º da referida Declaração onde se refere que *“the right to Development is an inalienable human right by virtue of which every human person and all peoples are entitled to participate in, contribute to, and enjoy economic, social, cultural and political Development, in which all human rights and fundamental freedoms can be fully realized”* (ONU, 1986). De referir que antes da Declaração da ONU sobre o *Direito ao Desenvolvimento* já a *Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos*, adotada na Assembleia dos Chefes de Estado e de Governo da *Organização da Unidade Africana* - OUA, realizada em Nairobi em 1981, reconhecia o *Direito ao Desenvolvimento* económico, social e cultural de todos os povos, com respeito da sua liberdade e identidade, tendo os Estados o dever, individual ou coletivamente, de assegurar e garantir o seu exercício (OUA, 1981).

⁹ A *semiperiferia* é uma região de Desenvolvimento intermédio que funciona como um *centro* para a *periferia* e vice-versa.

¹⁰ Através da Resolução 62/161 que pode ser consultada em:

http://www.iom.int/jahia/webdav/shared/shared/mainsite/policy_and_research/un/62/A_RES_62_161_EN.pdf

2.1.4 O emergir do conceito de Desenvolvimento Humano

Até à década de noventa do século XX, as teorias de Desenvolvimento comungam de um denominador comum que assenta no entendimento desse fenómeno como um processo de Crescimento económico, marcado pela ideia de modernização como um cenário a atingir, deixando para segundo plano outros critérios relevantes. Desde então, e sem deixar de considerar o Crescimento económico como fator relevante, algumas outras teorias surgem em alternativa exprimindo a necessidade de ampliar a noção de Desenvolvimento à componente social, ambiental e humana. Novas formulações passam a constar do léxico de estudiosos e investigadores: *Desenvolvimento Local*, *Desenvolvimento Comunitário*, *Desenvolvimento Social* ou *Desenvolvimento Sustentável*. No entanto, nesta abordagem, dar-se-á especial atenção ao conceito de *Desenvolvimento Humano*.

Mahbub ul Haq (1934-1998), em colaboração com o economista indiano Amartya Sen (1933-), cria o chamado *Índice de Desenvolvimento Humano* – IDH, que a partir dos anos noventa do século XX passa a servir de contraponto ao PIB *per capita*, até então utilizado para análise do Crescimento que considerava apenas a componente económica para avaliar o nível de Desenvolvimento de um país. Como refere Haq (1995), o IDH teve como objetivo explícito desviar o foco do Desenvolvimento centrado na economia e na produção de capital e de bens, substituindo por outro centrado na ampliação das capacidades das pessoas, que propõe uma “*análise sistemática de um manancial de informação acerca do modo como vivem os seres humanos em cada sociedade e de quais as liberdades substantivas de que desfrutam*” (PNUD, 2010, p. vi). É, por esse facto, um indicador plural por considerar um conjunto de dimensões que alargam os objetivos do Desenvolvimento ao nível de vida dos cidadãos, como é o caso, por exemplo, da Educação¹¹. Contudo, é importante salientar que esta visão não está em contraposição com o conceito de Crescimento. Pelo contrário, as sociedades só poderão atingir os níveis de *Desenvolvimento Humano* na condição de se verificar um aumento da produtividade, da oportunidade de emprego e do Crescimento económico.

O *Relatório de Desenvolvimento Humano* - RDH publicado anualmente (desde 1990), pelo *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento* - PNUD, analisa o IDH de diversos países e regiões tendo-se transformado numa referência obrigatória para o debate. A sua principal contribuição foi a de apresentar uma proposta alternativa à dominante na década de oitenta, protagonizada pelas instituições de Bretton Woods, rompendo o monopólio que estas ostentavam na definição das estratégias de Desenvolvimento (Griffin, 1999) sendo, atualmente, a definição dominante na literatura científica com o enfoque a incidir nas oportunidades, capacidades, potencialidades e liberdades das pessoas (Mujica e Rincón, 2010). Senão, vejamos: “*Human Development is a process of enlarging people's choices. (...) But at all levels of development, the three essential ones are for people to lead a long and healthy life, to acquire knowledge and to have access to resources needed for a decent standard of living. (...) Human Development has two sides: the formation of human capabilities such as improved health, knowledge and skills - and the use*

¹¹ Medido através da taxa de alfabetização de adultos e pela taxa de escolarização bruta combinada do nível primário, secundário e terciário (PNUD, 1990).

people make of their acquired capabilities - for leisure, productive purposes or being active in cultural, social and political affairs” (PNUD, 1990).

Sen (2003), neste contexto, enfatiza a importância da liberdade de escolha e defende que esta deve ser vista como um fim e meio de Desenvolvimento (similaridade com a teoria Neoliberal dos anos oitenta), pelo que para isso se exige a eliminação das principais fontes de privação da mesma. Afirma ser sua convicção que o estímulo da liberdade é, em última instância, um importante fator causal da avaliação da mudança económica e social (Sen, 2003) o que, na realidade, nem sequer é novo pois já Smith, Marx, Mill ou Hayek assim também o defenderam no passado. Um dos principais contributos de Sen é mostrar que o Desenvolvimento de um determinado país está essencialmente ligado às oportunidades que ele oferece à população para fazer escolhas e exercer uma cidadania ativa, incluindo não apenas a garantia e ampliação das opções e capacidades das pessoas e dos direitos sociais básicos, como a saúde e a Educação, como também o acesso aos recursos necessários para se atingir um nível de vida digno.

Na década de dois mil a comunidade internacional, incluindo dirigentes e as suas principais organizações, assume a problemática do *Desenvolvimento Humano* como uma prioridade à escala global. Disso são exemplo a publicação dos denominados *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio* (2000), a assinatura (2000) e conseqüente revisão (2005) do *Acordo de Cotonou*, na aprovação pela União Europeia do *Consenso Europeu para o Desenvolvimento* (2005), o *Tratado sobre o Funcionamento da União Europeia* (2009) que veio reafirmar o interesse da UE em contribuir para a “*redução e, a prazo, a erradicação da pobreza*” (UE, 2008, p. 141), a *Declaração de Paris* (2005) e a *Agenda para Ação de Acra* (2008) resultantes das conclusões de dois *Fóruns de Alto Nível sobre a Eficácia da Ajuda* promovidos pela OCDE ou a publicação anual do *Relatório sobre o Desenvolvimento da Cooperação* no âmbito da ação do CAD para apoio a um Desenvolvimento sustentável. Paraphrasing o Presidente do CAD: “*temos de ver a cooperação para o Desenvolvimento como um investimento estratégico num futuro comum. Num mundo globalizado é um instrumento essencial para se alcançar a estabilidade, a integração económica, a segurança humana e criar oportunidades para todos*” (OCDE, 2010a).

Ao longo das décadas, e com a percepção da importância em dar ênfase à capacidade humana nas suas múltiplas facetas, enquanto resultado e fator de transformação social, rapidamente se antecipa a relevância que o processo educativo assume enquanto pilar fundamental do Desenvolvimento Humano.

2.2 Educação e Desenvolvimento

2.2.1 A Educação como eixo transversal no contexto do *Desenvolvimento Humano*

Destacar a importância que a Educação desempenha no processo de *Desenvolvimento Humano* é reconhecer o seu papel enquanto pilar estratégico no contexto das sociedades contemporâneas, em especial nas menos desenvolvidas. Enquanto direito humano fundamental, a Educação é tida como um dos principais fatores de redução da pobreza e um meio para alcançar um Desenvolvimento sustentável, constituindo uma das necessidades essenciais do ser humano. Muito embora Teodoro refira que “*a Educação existiu sempre, em todos os tempos e em todas as sociedades, estando intimamente ligada às*

relações que os seres humanos estabelecem entre si”, e destaque “*o ponto de vista social*” que encerra em si mesmo, parte das definições e teorizações que ao longo dos séculos foram emergindo enfatizam o “*carácter individualista*” dos seus fins (Teodoro, 1994, pp. 31-32). Numa outra perspetiva, Arroteia (2008, p. 127) refere que a importância atribuída à Educação enquanto “*fator de Crescimento socioeconómico e de Desenvolvimento Humano*” resulta da constatação da existência de uma proporcionalidade entre os investimentos em Educação e os níveis de Crescimento económico dando como exemplo a realidade vivida no período pós segunda guerra mundial.

Ao se analisarem as obras dos principais membros das escolas de pensamento económico referidas anteriormente, encontram-se considerações sobre o papel da Educação no processo de Desenvolvimento, muito embora seja uma questão tratada a um nível de profundidade diferente. No caso da escola do pensamento económico *Clássico* não havia, por parte dos economistas, o objetivo de elaborar uma teoria sobre o papel da Educação no Desenvolvimento económico. Esta é analisada enquanto variável dependente da questão maior que eram as relações económicas. O período histórico em que floresceu este movimento e que coincidiu com a primeira *Revolução Industrial*, acabou por condicionar a visão do papel da Educação na sociedade.

Mais recentemente, a teoria do *Desenvolvimento Humano* reconhece a Educação como uma forma de conferir poder aos cidadãos que passam a assumir a “*responsabilidade pelo seu destino e a contribuir para o progresso da sociedade em que se inserem*” (IPAD, 2011a, p. 3). Marshall, destacado membro da corrente de pensamento Neoclássico que prevalece durante a década de oitenta do século XX, considera que a aposta na Educação deveria ser considerada como um investimento nacional que proporciona alto retorno à sociedade e ao próprio indivíduo (Jolly, 2007), investimento que deveria ser repartido entre as famílias e o Estado. A sua atenção centrava-se no processo educativo das massas trabalhadoras com vista ao aumento da eficiência industrial e dos benefícios económicos. Graças à subida dos salários da mão-de-obra especializada, resultante do livre jogo das forças de mercado e ao desenvolvimento das suas faculdades, os níveis de Educação da população (subordinada e dependente dos fatores económicos) aumentariam de forma natural. Já W. Schultz (1902-1998), a quem se atribui a paternidade moderna da teoria do *Capital Humano*, tinha como preocupação central determinar a contribuição da Educação no Desenvolvimento, atribuindo-lhe um valor económico. O autor classificava-a como um investimento, sendo que esta variável seria sempre uma função estratégica no processo de Desenvolvimento económico. Posteriormente, Edward Denison (1915-1992), Arthur Lewis (1915-1991) ou Hans Singer (1910-2006), advogam, na mesma linha de raciocínio, que o investimento em Educação e Formação das pessoas enquanto fator base para o domínio e inovação das técnicas de produção, seria um instrumento fundamental para a criação de mão-de-obra mais qualificada, mais produtiva, constituindo como que um pré-requisito para o Crescimento económico, capacitando o país de condições privilegiadas para competir nos mercados internacionais (Schultz, 1961).

Economista da escola Neoclássica e referência nesta matéria, Gary Becker (1930-...) reitera a ideia da importância de investimento em *Capital Humano* por via da Educação e Formação, não só num contexto de local de trabalho, mas também de nível superior (Becker, 1962). Becker acabou por influenciar inúmeros trabalhos neste âmbito nomeadamente inspirando algumas das políticas preconizadas pelas instituições

financeiras de Bretton Woods (FMI e BM), que a partir da referida década de oitenta vão desempenhar um papel relevante no quadro do financiamento da Educação¹². O surgimento destas e de outras organizações, como a OCDE ou a própria UNESCO, favoreceu a criação de espaços de referência para a formulação de políticas educativas, nomeadamente em relação aos países mais frágeis com o pressuposto de que a Educação seria o suporte da modernização das sociedades e, por conseguinte, do seu processo de Desenvolvimento.

Também De la Fuente e Ciccone (2003) reiteram a ideia de que parece existir, no conjunto dos princípios que têm sustentado o pensamento do Desenvolvimento económico, uma correlação estreita entre o investimento em *Capital Humano* e a luta contra a pobreza, consubstanciado no aumento de produtividade das empresas. Este investimento, por via da Educação, comportaria não só vantagens diretas para o sistema produtivo, mas também para os próprios indivíduos e suas comunidades, verificando-se uma relação simbiótica que decorre em ambos os sentidos.

Numa outra perspetiva, segundo Diniz (2010), Xavier Sala-i-Martin sugere que sem um enquadramento institucional adequado a Educação pode não influenciar o processo de Crescimento económico. Também nesse sentido se orienta Page, referenciado por Teodoro (1994, p. 48), quando refere que *“a Educação não é automaticamente fator de mudança e de progresso. [...] a Educação não pode senão criar um potencial humano suscetível pela sua formação de jogar um papel positivo no Desenvolvimento”*. Ideia que Martins (1996, p. 151) reitera ao lembrar que não pode *“ser atribuída uma importância exagerada à Educação no Desenvolvimento económico, já que este dependerá de um conjunto de fatores políticos, económicos (nacionais e internacionais) e sociais”*.

Com o surgimento da teoria de *Desenvolvimento Humano*, a relação entre a Educação e o *Capital Humano* passa a ser encarada numa perspetiva mais humanista. Como refere Sen (2003) *“os benefícios da Educação excedem o seu papel com o Capital Humano, na produção de bens”* (Sen, 2003). Entende que a utilização deste conceito é enriquecedora, muito embora se focalize apenas no acréscimo dos recursos produtivos. Todavia, é de opinião que se deve ir mais além visto que *“os seres humanos não são meros meios de produção, mas também o fim do desempenho”* (Sen, 2003).

Do ponto de vista do indivíduo, a Educação é um instrumento privilegiado que potencia a liberdade individual, a autonomia e um conjunto de outros benefícios sociais, económicos e financeiros, seja pelo aumento de salário, pela diminuição de risco de desemprego, pelo aumento da literacia, da capacidade de raciocínio e da comunicação, pela promoção da democracia e equidade social, pela tomada de decisões mais conscientes e informadas, entre outros aspetos. A Educação desempenha um papel preponderante na construção da personalidade do indivíduo e na sua orientação profissional, colocando-se no centro do próprio Desenvolvimento Humano (Arroteia, 2008).

Esta questão é especialmente pertinente quando se aborda a importância do papel da mulher neste contexto. Estudos diversos referem existir evidências que demonstram que, por exemplo, a igualdade de

¹² O livro publicado pelo Banco Mundial em 1988, intitulado *“L’Éducation pour le Développement. Une analyse des choix d’investissement”* constituiu um documento importante para a compreensão desta matéria (Teodoro, 1994, p. 49).

género, com especial repercussão no acesso e distribuição dos recursos económicos e financeiros bem como a recursos como a Educação e outros, tem um impacto muito forte na sobrevivência, na saúde, no bem-estar e nas perspetivas de futuro das crianças devido ao papel central da mulher nesse processo (Smith, Ramakrishnan, Ndiaye, Haddad e Martorell (2003); Quisumbing, (2003)). As mulheres ao alcançarem um certo nível de educação, um trabalho razoavelmente estável e bem remunerado e o acesso ao conjunto destes recursos, passam a exercer um maior poder de decisão dentro do seu núcleo familiar (Kabeer, 2008). Um dos exemplos que Todaro e Smith (2000) apresentam prende-se com os efeitos da Educação na redução da taxa de natalidade e na conseqüente desaceleração do crescimento populacional, uma realidade que influi com os níveis de carência económica e social de famílias e comunidades.

A igualdade de género tem, por isso, efeitos positivos numa série de objectivos-chave no processo de desenvolvimento verificando-se, inclusive, de acordo com a *Pesquisa Mundial sobre o Papel da Mulher no Desenvolvimento*¹³, sinergias positivas entre este indicador e o crescimento económico (ONU, 2009).

Facilmente se conclui que o Desenvolvimento não obriga apenas à existência de recursos e de capital, mas implica uma transformação social, onde a Educação desempenha um papel chave. Segundo Adriano Moreira (CNE, 2001), o emergir do conceito de Desenvolvimento Humano representa uma verdadeira inversão da perspetiva da relação entre Desenvolvimento e Educação. Em vez da *“Educação ser considerada como instrumento do crescimento e do desenvolvimento económico (...), agora é a Educação que orienta o Desenvolvimento, que se transforma no objetivo desse Desenvolvimento”* (CNE, 2001, p. 135). Naturalmente que ao se destacar a sua relevância não se está a depreciar o importante papel que outros fatores desempenham nesse contexto, como é o caso da tecnologia, do progresso da sociedade da informação, da inovação ou da evolução da ciência.

Sen (2003, p. 229) defende que *“os países que estão na linha da frente do progresso económico e social, são os que possuem as populações mais educadas”*. Os estudos de Robert Lucas sobre a evolução da economia nos EUA, corrobora isso mesmo ao verificar que, em média, cada ano adicional de escolaridade proporciona, num determinado período de tempo, um crescimento económico mais rápido do PIB *per capita* (Januário, 2007). Tomando a afirmação de Sen como referência, muito embora o risco de uma extrapolação imediata que uma formulação de causa-efeito como esta encerra, confrontando-a com os estudos de Lucas e outros mais recentes sobre a evolução em países do Leste da Ásia, confirma-se que existe pelo menos uma relação estreita entre Educação/Crescimento e Educação/Desenvolvimento. No entanto, e dado o seu carácter transversal, alguns economistas advogam que a influência da Educação no crescimento e desenvolvimento económico é de difícil medição, análise e correlação das variáveis existentes.

No mesmo sentido, e no plano institucional, a UNESCO considera a Educação como um meio efetivo para combater a pobreza e para construir democracias que funcionam bem e sociedades pacíficas. É exatamente esse reconhecimento que vem plasmado na *“Declaração Mundial sobre Educação para Todos”*, adotada em

¹³ Da autoria da *United Nations Division for the Advancement of Women*, a *Pesquisa Mundial sobre o Papel da Mulher no Desenvolvimento*, publicada em 2009, ilustra a importância de uma visão holística relativamente à problemática da igualdade de género nas sociedades contemporâneas.

1990 em Jomtien pelos participantes da “*Conferência Mundial*”, ao se afirmar que a Educação “*can help ensure a safer, healthier, more prosperous and environmentally sound world, while simultaneously contributing to social, economic, and cultural progress, tolerance and international cooperation*” (UNESCO, 1990, p. 2). Já em 2010, a Assembleia Geral da ONU adota a Resolução 55/2, conhecida por “*Declaração do Milénio*”, onde os dirigentes mundiais reafirmam o seu comprometimento para atingir um conjunto de objetivos à escala global (Objectivos de Desenvolvimento do Milénio – ODM), conduzindo os seus esforços coletivos no combate à pobreza e promoção do desenvolvimento sustentável, desafios enfrentados pela humanidade no início do século XXI, onde a Educação desempenha um papel central (ONU, 2000). Por sua vez, a “*Declaração Conjunta*” do Parlamento Europeu, do Conselho e da Comissão Europeia, publicada no Jornal Oficial da UE a 24 de Fevereiro de 2002, designada por “*O Consenso Europeu sobre o Desenvolvimento*”, vem reforçar a visão de que a luta contra a pobreza, a política de desenvolvimento humano, o foco do financiamento público e privado, o incentivo à solidariedade Norte-Sul, deve incidir, especialmente, na cooperação em torno de áreas como a saúde e, claro, a Educação (Parlamento Europeu, Conselho Europeu e Comissão Europeia, 2006).

Várias são as instituições, entidades e organizações internacionais que ao longo dos tempos foram desenvolvendo um conjunto de indicadores e elaborando regularmente uma série de relatórios sobre o estado da Educação, monitorizando os diversos contextos e realidades à escala nacional, regional e global servindo de base à estratégia e às políticas a seguir pelos diversos intervenientes. É o caso do Relatório “*Education at a Glance*” publicado pela OCDE, do relatório “*Education Sector Strategy*” emanado pelo Banco Mundial, do “*Relatório de Desenvolvimento Humano*” da autoria do PNUD, do “*Relatório Mundial da Educação*” produzido da própria UNESCO, ou mesmo a vasta série de relatórios da UE bem como o trabalho produzido no âmbito do Eurostat.

Parece consensual a teoria de que através do processo de formação e aprendizagem, pela Educação, a pessoa pode tornar-se mais capaz, produtiva, inovadora, contribuindo de forma decisiva para o processo de desenvolvimento e de crescimento económico bem como enriquece o seu perfil individual, a torna mais culta, crítica, participativa, independente, com um maior potencial para melhor desempenhar o seu papel na sociedade. Como conclui Sá-Chaves (2002, p. 68) entenda-se a “*Educação como pressuposto de desenvolvimento e melhoria da própria condição humana*”.

2.2.2 A Educação Superior no processo de Desenvolvimento e a sua dimensão política na estratégia da ação governativa

Segundo Correia (AULP, 1995, p. 91), e no seguimento do que atrás foi referido, é na “*preparação intelectual dos cidadãos*” que a Educação e a Formação vão incidir, “*criando só por si mais Desenvolvimento, ao conferir aos membros da comunidade (...) novas capacidades, as quais por sua vez se multiplicam, tornando os países (...) mais capazes*” para se desenvolverem. Enquanto direito humano fundamental, e de acordo com as conclusões do Fórum Internacional sobre a *Estratégia Conjunta – África::Europa* de 2007, a Educação deverá passar a ser entendida de uma forma abrangente, insistindo os

seus signatários “na necessidade urgente de consolidar não só o ensino básico, mas também os sistemas de ensino na sua totalidade e a todos os níveis” (CCE, 2005, p. 13 e 57). É neste quadro que o presente estudo dá especial atenção ao papel do ensino superior¹⁴.

O ensino superior (a instituição “Universidade”), que na sua origem assume a missão de “satisfazer a busca de saber de alguns e de educar e formar elites dos Estados e Igrejas” e que “respondeu com ajustes sucessivos a muitos apelos novos das sociedades” (Pedrosa e Queiró, 2005, p. 51) tem nos dias de hoje um papel bem mais abrangente e determinante enquanto criador e difusor de conhecimento, como polo de cultura, de ciência, de inovação, de investigação, de especialização e de desenvolvimento económico e social proporcionando educação e formação superior, capacitando os cidadãos de instrumentos que lhes permitam contribuir para o processo de Desenvolvimento e modernização das sociedades contemporâneas. Pela sua importância na formação das classes dirigentes, é encarada como um fator determinante da própria democratização da sociedade (Arroteia, 2008). No caso português é a Lei n.º 62/2007 de 10 de Setembro, que aprova o *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior - RJIES*¹⁵, que estabelece, no seu artigo segundo, aquilo que formalmente é entendido como a missão e os objetivos do ensino superior: “a qualificação de alto nível dos portugueses, a produção e difusão do conhecimento, bem como a formação cultural, artística, tecnológica e científica dos seus estudantes, num quadro de referência internacional” (Assembleia da República, 2007, p. 6358).

Na *Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação*, aprovada em 1998 na Conferência Mundial sobre o Ensino Superior, promovida pela UNESCO, a Educação e a Formação superior são mais uma vez consideradas como componentes essenciais do desenvolvimento cultural e socioeconómico de indivíduos, comunidades e nações, por potenciarem indivíduos críticos, qualificados e cultos. A missão de educar, de formar e investigar, nomeadamente na dimensão de contribuir para o desenvolvimento sustentável e na melhoria da sociedade como um todo, deve ser, segundo os seus subscritores, preservada e ampliada (UNESCO, 1998).

O Crescimento e a importância de uma Educação Superior são determinados pela necessidade que a sociedade tem em assegurar um número cada vez maior de técnicos de formação superior, de especialistas nas diversas áreas do conhecimento, com uma maior capacidade crítica e inovadora, de professores, de investigadores, de economistas, de engenheiros, de médicos, de juristas, de administradores públicos, entre outros perfis profissionais. É nesse sentido que se refere ser missão do ensino superior “to educate highly qualified graduates and responsible citizens able to meet the needs of all sectors of human activity, by

¹⁴ Tomar-se-á como referência a “Classificação Internacional Tipo de Educação” (CITED/ISCED) elaborada pela UNESCO em 1997 e adotada por instituições e organizações internacionais. De acordo com esta classificação standard, os níveis de ensino superior podem ser divididos em: a) 1.º nível - ISCED 5A (carácter geral/teórico, ensino universitário - licenciatura e mestrado) e ISCED 5B (carácter prático/técnico – licenciatura, ensino politécnico); b) 2.º nível - ISCED 6 (estudos avançados/investigação - pós-graduação – doutoramento e pós-doutoramento) (UNESCO, 1997). Note-se que já em 2011 foi aprovada uma revisão ao CITED/ISCED que implicará uma alteração substancial na classificação dos níveis do ensino terciário tendo passado dos referidos 2 para 4 níveis. Esta alteração visa refletir melhor a realidade dos diversos contextos que se podem encontrar a nível mundial, especialmente as alterações introduzidas pelo Processo de Bolonha em 1999. Esta nova abordagem entrará em vigor apenas em 2014, ano em que os dados serão trabalhados com base na nova estrutura (ver melhor em <http://www.uis.unesco.org/Education/Pages/isced-new-classification.aspx>).

¹⁵ Incluem-se as instituições de ensino universitário (universidades, institutos universitários e outras instituições de ensino universitário) e as instituições de ensino politécnico (institutos politécnicos e outras instituições de ensino politécnico).

offering relevant qualifications, including professional training, which combine high-level knowledge and skills, using courses and content continually tailored to the present and future needs of society" (UNESCO, 1998, p. 3). *Á posteriori*, e em documentos estratégicos orientadores sobre esta matéria¹⁶, a UNESCO (2009) reitera pretender dar prioridade à Educação superior no âmbito dos programas e linhas de financiamento da organização, nomeadamente na perspetiva da cooperação internacional para o Desenvolvimento.

Muito embora exista uma certa unanimidade acerca da relevância do ensino superior e da sua função enquanto motor de Desenvolvimento, os indicadores disponíveis retratam de forma elucidativa aquela que é a realidade, e o desequilíbrio, diga-se, que se verifica à escala global. Recorrendo aos dados disponibilizados pela UNESCO (PNUD, 2010) relativamente ao ano letivo 2008/2009 constata-se, por exemplo, um enorme diferencial da *Gross Enrolment Ratio (%)*¹⁷ no ensino superior entre os países da OCDE - 71,4% - e os designados *Países Menos Desenvolvidos* - 5,4%. No caso da África Sub-Sahariana o valor estimado fixa-se nos 5,5%.

2.3 Internacionalização do Ensino Superior e Desenvolvimento

A União Europeia tem uma longa tradição na internacionalização do ensino superior. Todavia, só em 2005 é que esta área passou a ser considerada prioritária no contexto da cooperação entre a Europa e a África¹⁸. A estratégia então adotada tinha por objetivo incentivar a cooperação *"a nível do ensino superior com base na conexão em rede, na mobilidade dos estudantes e dos universitários, bem como no apoio e inovação institucionais"* (CCE, 2005). As atuais políticas, programas e orçamentos da Comissão Europeia – CE, refletem o referido apoio à estratégia de internacionalização. Exemplos disso são os programas de mobilidade como o *"Nyerere"*¹⁹, o *"Erasmus Mundus"*²⁰ ou o *"Edulink"*²¹ que vieram abrir uma janela de oportunidade a alunos, docentes e às próprias *instituições de ensino superior*.

Em Portugal, a intenção de se manterem *"laços privilegiados de amizade e cooperação com os países de língua portuguesa"* (Assembleia da República, 2005, p.4643) vem de longe e baseia-se numa matriz histórica e cultural comum e de conhecimento mútuo. Aliás, o próprio texto constitucional sublinha a importância que a cooperação com estes países deve assumir no quadro das relações externas do Estado português. O discurso dos governantes que ao longo dos anos foram tutelando as diversas áreas de intervenção política no âmbito da cooperação para o desenvolvimento tem mantido uma matriz comum, plasmada quer nos diferentes *Programas de Governo*, nas *Grandes Opções do Plano* bem como noutros

¹⁶ Como é o caso do Comunicado emanado em 2009 aquando da *"Conferência Mundial sobre o Ensino Superior"*.

¹⁷ O número de alunos matriculados num determinado nível de ensino, independentemente da idade, expresso como uma percentagem da população na faixa etária teórica para o mesmo nível de educação. Para o nível superior, a população utilizada corresponde à faixa etária até 5 anos após a idade oficial de término do ensino secundário.

¹⁸ Consumada após a publicação da Comunicação da Comissão ao Conselho, ao Parlamento Europeu e ao Comité Económico e Social Europeu COM (2005) 489 final - *"Estratégia da UE para a África: rumo a um Pacto Euro-Africano a fim de acelerar o desenvolvimento de África"*.

¹⁹ Com o objetivo de promover a mobilidade de estudantes africanos entre instituições da região da América, Caraíbas e Pacífico - ACP.

²⁰ Visa, pela criação de uma *"Janela para África"*, promover o enriquecimento mútuo entre a UE e os países ACP, em especial os africanos, no domínio do ensino superior através de um programa de mobilidade de docentes e estudantes em pós-graduação e de cooperação interuniversitária.

²¹ Para promover a cooperação e as relações entre a UE e instituições de ensino superior de países africanos, promovendo a capacidade institucional e a integração regional neste domínio.

documentos estratégicos: estabelecer e promover relações privilegiadas com os Estados lusófonos enquanto principais parceiros neste domínio.

Como vem referido no *Programa do IX Governo Constitucional* “a língua comum, a vasta documentação e informação que [Portugal] possui, os conhecimentos científicos e técnicos acumulados ao longo de gerações sobre os países em apreço, a experiência dos técnicos nacionais decorrente de longo contacto com as regiões tropicais, as características da tecnologia e dos bens de equipamento portugueses (que, por reflexo do nosso estágio intermédio de desenvolvimento, se adaptam particularmente bem às soluções da problemática económica dos países em vias de desenvolvimento”, contribui para que “internacionalmente, Portugal seja considerado como fator de reconhecida e privilegiada importância no desenvolvimento daqueles países” (Governo de Portugal, 1983). Dados contidos no *Relatório Anual de 2010* sobre a cooperação portuguesa publicado pelo *Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento* - IPAD, revelam que a *Ajuda Pública ao Desenvolvimento* - APD bilateral portuguesa atribuída a estes Estados representou no ano de 2010 mais de 80% do total disponibilizado para o conjunto dos países beneficiários (IPAD, 2011b).

Do conjunto das áreas estratégicas visadas, a Educação e Formação de nível superior, a Ciência e Tecnologia, a Investigação ou a Inovação, passaram a ser reconhecidas como áreas chave das políticas de cooperação nacionais com estes países. Com base no referido Relatório verifica-se ter sido a Educação que nesse ano representou o maior peso no conjunto da APD bilateral portuguesa, o equivalente a 25,4% do total atribuído²² (IPAD, 2011b). O apoio prestado à Educação pós-secundária representou, nesse domínio, mais de 60% do total em parte devido ao programa de concessão de bolsas de estudo e à cooperação interuniversitária (IPAD, 2011b). Note-se que desde 2006 a política de concessão de bolsas passa, sempre que possível, a direcionar e a privilegiar este apoio para a frequência de cursos superiores no próprio país de origem.

Fazendo uma breve síntese daquilo que foi sendo ao longo das últimas décadas o discurso político dos executivos portugueses relativamente a esta matéria, baseando a reflexão apenas na consulta dos Planos de Governo e nas Grandes Opções do Plano, é notório que durante os primeiros nove Governos Constitucionais (1976-1985) são poucas, e muito genéricas, as referências que ainda assim neles constam²³. Incidem, nomeadamente, na transferência de tecnologias, na Educação, na promoção da língua portuguesa, no apoio técnico qualificado e no intercâmbio científico, designadamente no aproveitamento da investigação científica tropical realizada pela *Junta de Investigações Científicas do Ultramar*. Posteriormente, com a publicação em 1986 do Programa do X Governo Constitucional liderado por Cavaco Silva, verifica-se um reforço da intenção de cooperação na vertente científica, tecnológica, formativa e educacional com os países lusófonos, em especial com os PALOP, centrada no ensino e promoção da língua portuguesa. A Ciência & Tecnologia através da intensificação da colaboração na investigação bem como no lançamento de programas integrados de incentivo e estímulo à participação individual e institucional foram

²² Excluindo a ajuda a programas/produtos e operações da dívida.

²³ Exemplo é a abordagem constante no Plano do III Governo Constitucional onde o executivo refere pretender prestar “especial atenção às relações com países de expressão portuguesa, mediante a criação de meios eficazes de intercâmbio educativo, cultural, científico e técnico” (Governo de Portugal, 1978).

sendo, neste período e até ao término do governo de António Guterres, no XIII Governo Constitucional, vetores chave a ter em conta.

Todavia, com a reeleição de António Guterres e a publicação em 1999 do documento *A cooperação portuguesa no limiar do século XXI*²⁴, deixou-se praticamente de fazer referência à cooperação nestas áreas consideradas prioritárias. A quase ausência de referências é ainda mais estranha pelo facto de ter sido este o primeiro documento de orientação político-estratégica no âmbito da cooperação portuguesa a ser, até então, publicado. Neste período, apenas a promoção e a expansão da língua portuguesa se mantem no discurso bem assim como a criação de programas de concessão de bolsas de estudo para formação inicial.

A partir de 2002 com um novo executivo, agora encabeçado por Durão Barroso, a Ciência & Tecnologia voltam em força ao discurso político colocando-se especial ênfase na cooperação com as instituições de ensino superior dos países lusófonos²⁵. Na linha do anterior, o XVI Governo Constitucional²⁶ mantém estes princípios como prioritários introduzindo no discurso a dinamização e promoção de um *Espaço Lusófono de Ensino Superior*. Posteriormente, a publicação em 2005 do documento *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*, já sob a liderança de José Sócrates, o XVII Governo Constitucional vem reiterar a importância que se pretende prestar à Educação Superior e aos seus atores institucionais, à promoção da Ciência & Tecnologia e respetivo sistema de incentivos, à expansão da língua portuguesa na comunidade lusófona e à política de atribuição de bolsas de estudo²⁷.

Em 2011 o documento *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação* (IPAD, 2011a) vem atualizar as prioridades do Estado português nesta matéria, e onde o ensino superior surge como uma componente fundamental da Educação, até por se entender que a garantia de um bom nível de qualificação neste grau é potenciadora de um bom desempenho nos restantes níveis educativos refletindo, objetivamente, uma verdadeira política de investimento em recursos humanos dos países visados. Como prioridades de ação, reconhece-se a importância de cooperar no fortalecimento das universidades locais, na organização, modernização e reorganização dos currículos, na formação de professores, na gestão da qualidade, na ligação à sociedade civil e mundo empresarial ou na atribuição de bolsas de estudo para alunos provenientes dos países terceiros (IPAD, 2011a).

Ao longo dos anos a cooperação com estes parceiros foi sendo desenvolvida no quadro dos *Programas Indicativos de Cooperação - PIC's*²⁸, acordos plurianuais estabelecidos entre o Estado português e os vários PALOP e de Timor-Leste que refletem os princípios e prioridades políticas estabelecidas. Um dos eixos principais para a ajuda portuguesa centrou-se em matérias relacionadas com o *Desenvolvimento*

²⁴ Resolução de Conselho de Ministros n.º 43/99.

²⁵ Destaca-se a vontade de promover mecanismos de cooperação com as instituições de ensino superior destes países, apoio e desenvolvimento de projetos nas áreas da Educação, da língua, da saúde e da formação profissional, a divulgação das competências nacionais no âmbito da C&T junto destes (Governo de Portugal, 2002).

²⁶ Liderado por Santana Lopes.

²⁷ Defende-se uma política "*clara e concertada*", orientada para a "*promoção da qualidade do ensino*" e para "*o desenvolvimento de oportunidades de criação de estabelecimentos de formação públicos e ou privados*" nestes países. No mesmo sentido, propõe-se redefinir a política de atribuição de bolsas para, segundo consta, "*responder às verdadeiras necessidades de capacitação, formação e valorização dos países parceiros*" (Governo de Portugal, 2005).

²⁸ No ano 2007 foram renovados os PIC's com Angola (2007-2010), Moçambique (2007-2009) e Timor-Leste (2007-2010) e, em 2008, com Cabo Verde (2008-2011), Guiné-Bissau (2008-2011) e São Tomé e Príncipe (2008-2011).

Sustentável e Luta contra a Pobreza, que inclui as políticas na área da Educação e, nessa medida, do ensino superior, ciência e tecnologia. Para além dos PIC's, em vigor em 2011 quatro *Acordos de Cooperação* no domínio do *Ensino Superior, Ciência e Tecnologia* com outros tantos PALOP²⁹ tendo ainda sido estabelecido, em 2009, um *Memorando de Entendimento* no domínio do *Ensino Superior e Formação de Quadros* com Angola.

À luz daquilo que tem sido a cooperação multilateral no âmbito da CPLP, e conscientes de que a Educação e valorização dos recursos humanos são importantes fatores de desenvolvimento e coesão, estão também os seus membros cientes da importância do reforço da qualidade da Educação superior e da sua relação com a vida social, económica e cultural (CPLP, 2009). É nesse quadro que a *Declaração de Fortaleza* (2004) vem expressar e renovar a intenção de se construir - em dez anos - um *Espaço de Ensino Superior da CPLP* e, entre outros aspetos, promover a mobilidade no seio da Comunidade (Neto, 2005). Segundo Carvalho e Albernaz, esta declaração foi um passo importante para a “*construção de um espaço de ensino superior coeso, competitivo e atrativo e para a promoção da mobilidade de docentes e de estudantes e para a promoção da empregabilidade*” (Carvalho e Albernaz, 2008). Já na sua origem, a própria Declaração Constitutiva da CPLP elege o compromisso de “*dinamizar e aprofundar a cooperação no domínio universitário (...) com vista a uma crescente valorização dos seus recursos humanos e naturais, bem como promover e reforçar as políticas de formação de quadros*”, incentivando desde logo o “*intercâmbio de jovens, com o objetivo de formação e troca de experiências*” (CPLP, 1996). Foram desenvolvidas algumas estratégias nesse sentido nomeadamente através da cooperação interinstitucional, do reconhecimento de qualificações, da mobilidade de estudantes e docentes, da promoção da língua portuguesa ou do desenvolvimento da ciência e tecnologia³⁰.

2.3.1 A mobilidade internacional de estudantes de ensino superior

O problema da circulação de estudantes, especialmente em formação superior, no contexto do processo de desenvolvimento das sociedades modernas, enquadra-se num âmbito mais alargado da mobilidade de *quadros altamente qualificados*. Tendo consciência da prioridade que reveste o investimento das instituições de ensino superior no apoio aos estudantes provenientes de países terceiros, mais propriamente dos países em desenvolvimento, torna-se importante analisar este fenómeno de forma mais aprofundada.

A designação de *quadros altamente qualificados* pode acolher, no entendimento de Peixoto, diversos significados, enquadrando-se nesta definição quer os “*agentes que combinam uma inserção profissional hierarquicamente elevada com diploma superior*”, os “*quadros superiores sem diploma*” ou ainda os

²⁹ Acordos enquadrados pelos seguintes diplomas: Portugal/S. Tomé e Príncipe - Decreto n.º 16/2008 de 24 de Junho; Portugal/Moçambique - Decreto n.º 31/2004 de 26 de Outubro; Portugal/Cabo Verde - Decreto n.º 2/2004 de 9 de Janeiro; Portugal/Guiné-Bissau Decreto n.º 54/2008 de 25 de Novembro.

³⁰ Exemplo do *Acordo de Cooperação entre Instituições de Ensino Superior dos Países Membros da CPLP* assinado na Cidade da Praia em 1998, do *Acordo sobre a Concessão de Visto para Estudantes Nacionais dos Estados Membros da CPLP* assinado na cidade de Lisboa em 2007 ou das conclusões do *Relatório sobre a Avaliação ex-post do Programa ERASMUS MUNDUS - 2004/08* e das conclusões das reuniões dos Ministros da Educação dos países da CPLP.

“quadros técnicos diplomados” (Peixoto e Coelho, 1999, p. 1). Apesar de não assumirem desde logo um carácter semelhante às diversas tipologias de migrantes referidas anteriormente por não terem como característica imediata a componente laboral, os estudantes de mobilidade, em especial em contexto de formação de nível superior, são comumente enquadrados nos estudos sobre esta temática até porque, como refere Oommen (1989), a grande maioria dos imigrantes provenientes dos países em desenvolvimento estudaram nos países de acolhimento e por lá decidem permanecer após o seu processo educativo/formativo.

Por outro lado, o conceito de mobilidade, que na opinião de Peixoto designa os *“movimentos internacionais com duração temporal significativa, excluindo fluxo de curta duração (como viagens de negócios)”* (Peixoto e Coelho, 1999, p. 1), traz imediatamente associado o conceito de migração. Não querendo aprofundar em demasia, apresenta-se para efeito do presente documento, por ser uma entidade de referência internacional cujos estudos e indicadores serão aqui tidos em consideração, a definição que a UNESCO faz publicar no seu sítio da internet. Nessa medida, a migração pode ser caracterizada por *“any person who lives temporarily or permanently in a country where he or she was not born, and has acquired some significant social ties to this country”* (UNESCO, 2012a), muito embora se refira que esta pode ser uma perspectiva relativamente limitada pelo que este fenómeno deve ser entendido de uma forma mais abrangente como *“[...] the crossing of the boundary of a political or administrative unit for a certain minimum period of time”* .

Mas quais os efeitos reais da circulação destes ativos sobre os países de origem, particularmente aqueles em desenvolvimento? Vários são os autores que desde o último terço do século XX exploraram aquilo a que designaram por fuga *de cérebros*, ou *brain drain*, conceito que surge pela primeira vez num relatório publicado em 1962 pela *Royal Society* britânica a propósito da emigração de engenheiros, cientistas e técnicos do Reino Unido para a América do Norte (Peixoto, 1998). Serviu, numa primeira fase, para exprimir os receios de fuga do capital humano especializado proveniente do continente europeu para o continente americano e, numa fase posterior, dos países em desenvolvimento para os países desenvolvidos.

De uma forma simples pode afirmar-se que a teoria do *brain drain* tenta traduzir os efeitos que advêm do processo migratório, mais concretamente no sentido do aparente não retorno à origem do investimento que Estados, empresas, organizações ou mesmo indivíduos realizam na criação de capital humano, nomeadamente através do processo educativo e formativo. Como sublinham Gois e Marques (2007, p. 36) a migração poderá originar, para os países de origem, perdas significativas dos *“capitais investidos e, conseqüentemente, uma ausência de rentabilidade desses investimentos (...) uma vez que esse capital humano poderá não ser rentabilizado no mesmo país ou sociedade que o gerou”*. A mobilidade de estudantes pode, assim, ser entendida, do ponto de vista dos países de origem, como uma componente do *brain drain* tal como é assumida pela própria OCDE (2006).

Segundo descreve Costa (2009) o pensamento dominante nos anos sessenta do século XX faz um enfoque nas virtudes que o fenómeno encerra no contexto da economia mundial tendo a discussão em torno deste conceito sido inicialmente realizada com base nas teorias do *capital humano*. Na década seguinte a corrente dominante passa a relevar os seus efeitos negativos nomeadamente do ponto de vista dos Estados

de origem (aquando da aplicação, sem o referido retorno, dos dinheiros públicos e do potencial humano). Segundo Gois e Marques (2007), o *brain drain* implica uma aparente dupla perda: do investimento no processo educativo e formativo destes indivíduos e da sua potencial aplicação prática de conhecimento e experiência por eles adquiridos. Posteriormente, já em meados da década de noventa verifica-se o ressurgimento de um conjunto de estudos que destacam “os efeitos positivos da fuga de cérebros” ideia otimista partilhada por “muitos autores e organizações internacionais” (Costa, 2009, p. 29).

Neste contexto, e do ponto de vista do indivíduo, coparticipante no investimento da sua formação e educação superior, a imigração é como que uma maneira de atingir, de forma mais compensadora, o retorno do seu próprio investimento (através de rendimentos mais elevados, melhores condições de trabalho e outros), ao mesmo tempo que para os Estados o retorno poderá advir por outras vias como o investimento direto pelos cidadãos emigrantes na economia de origem, quer no envio de remessas e poupanças, na promoção cultural e divulgação do país, no estabelecimento de redes de sinergia profissionais e institucionais, entre outras formas. De notar que na opinião de Oommen (1989) não se pode considerar um fenómeno de *brain drain* o caso dos estudantes de ensino superior que beneficiaram do investimento por parte dos seus Estados na sua educação e formação e que, no fim do período destinado ao seu percurso escolar, retornam ao seu país de origem. Entretanto outras expressões marcadas por novas e diferentes abordagens do conceito de *brain drain* foram surgindo, como é o caso do *brain gain*, *brain waste*, *brain circulation* e *brain exchange*.

Na realidade o *brain gain* acaba por surgir naturalmente do *brain drain* na medida em que identifica os efeitos positivos da aplicação dos proveitos que advêm da acção daqueles que investem o capital adquirido “além-fronteiras” (financeiro, humano, social) num país terceiro podendo, este, ser o próprio país de origem (Có, 2009). Por outro lado, a designação de *brain waste* tenta traduzir aquilo que acontece quando os migrantes não são capazes de desempenhar uma profissão compatível com as suas habilitações literárias ou, de outra forma, que fazem pouco uso, no país de acolhimento ou de retorno, das capacidades educativas e/ou formativas adquiridas (Mattoo, Neagu e Özden, 2008).

Pellegrino (2001) afirma que o debate sobre o *brain drain* tem vindo gradualmente a ser substituído pelo incentivo ao *brain circulation*³¹ e ao *brain exchange* tentando-se dessa forma eliminar ou compensar as perdas provocadas pela imigração, enfatizando o potencial do processo de mobilidade e de troca de quadros altamente qualificados entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento. Esta abordagem teria, no seu entendimento, a vantagem dos migrantes poderem passar a constituir uma importante ligação local às redes globais de produção e transferência de conhecimento, de ciência, inovação e tecnologia. O caso do *brain circulation* tenta representar a recente tendência dos quadros altamente qualificados em não se fixarem definitivamente num determinado país de acolhimento ou simplesmente regressando, sem mais, ao seu país de origem. Como refere Saxenian (2005), o *brain circulation* acaba por enfatizar a existência de uma mobilidade dinâmica de indivíduos qualificados que regressam aos seus países de origem (contribuindo para o aumento do seu desenvolvimento económico) sem, no entanto, perderem as suas relações sociais e profissionais no país de acolhimento (distingue-o do *brain gain* pela sua característica de

³¹ Proposto por Ladame no início dos anos 70 do Século XX.

fluxo bidirecional quer de apetências, capital ou tecnologia). Já o *brain Exchange* tenta enfatizar o papel que a variação do fluxo de capital humano, também ele bidirecional, assume num determinado espaço, sendo que esta questão é analisada do ponto de vista do diferencial entre o que “entra” e o que “sai” nesse mesmo espaço.

2.3.1.1 Fatores que influenciam o processo de mobilidade internacional de estudantes de ensino superior

A mobilidade de estudantes do ensino superior, nomeadamente no sentido dos países em Desenvolvimento para o mundo desenvolvido é influenciada, a montante, por um conjunto de fatores que se revelam determinantes na tomada de decisão por parte daqueles que pretendem enveredar por essa solução. Além destes existem outras condicionantes, nalguns casos inibidoras noutros, impulsionadoras, que influem direta ou indiretamente neste processo.

Governos, organizações, entidades e instituições de ensino tentam tornar este processo mais atrativo por forma a captar o interesse dos estudantes e que, se possível, a retê-los aquando do término dos seus estudos. Com base na dimensão, nas características e nos destinos dos fluxos migratórios, estes fatores condicionadores podem dividir-se em quatro grandes grupos: a) a comunicação e a informação, b) os fatores socioculturais e linguísticos, c) os fatores políticos, económicos e institucionais e d) os fatores comportamentais, as motivações individuais e o contexto pessoal. Por esta matéria ser relativamente recente e tendo em conta a sua especificidade, dimensão e áreas de abrangência, a falta de séries de dados estatísticos suficientemente sólidos dificulta a sua caracterização e análise.

Comunicar e informar de uma forma clara, concisa e acessível a todos, é fundamental para a tomada de conhecimento das oportunidades existentes, das opções disponíveis, das condições e apoios prestados. Insuficiente informação é, desde logo, inibidora da mobilidade. Por outro lado, as relações socioculturais e linguísticas são, também elas, unanimemente consideradas como fatores a ter em conta e estão na origem de grande parte dos fluxos *Sul-Norte*. A compreensão das normas sociais e culturais dos países recetores, bem assim como a partilha histórica de um passado comum, assumem um papel de enorme relevância neste processo. É neste quadro que se evidencia a importância do relacionamento entre países desenvolvidos e suas ex-colónias (como são exemplos Portugal, Espanha, Inglaterra ou França).

Segundo o relatório da OCDE *Trends in International Migration – 2001* (OCDE, 2001), da análise à distribuição geográfica dos fluxos migratórios de estudantes de ensino superior, conclui-se que por motivos de natureza económica, existe uma maior propensão para que estes se concretizem no sentido dos países onde se falam línguas “economicamente” fortes (inglês, francês ou alemão), ou para aqueles que por questões de ordem cultural partilham a língua falada no seu país de origem. Mesmo não sendo um destes dois casos, a *oferta* pelas instituições de acolhimento de um ensino em língua inglesa, ou na língua do país recetor, é um fator a ter em conta. No caso português, Veiga, Rosa e Amaral (2006) reconhecem que uma percentagem significativa de alunos provenientes dos países lusófonos não é fluente na língua portuguesa e menos ainda em línguas terceiras, muito embora seja este um aspeto importante no processo de

internacionalização das instituições de ensino superior. Ainda assim, em Portugal não existe uma política nacional que promova a língua portuguesa junto dos alunos estrangeiros. De qualquer forma, e no quadro da CPLP, a ideia de um espaço lusófono potencia e reproduz em termos culturais, a importância da língua portuguesa como agregadora de uma comunidade que vem trilhando ao longo dos séculos um percurso comum (Veiga et al., 2006).

Também os fatores de ordem política, económica e institucional podem condicionar os fluxos migratórios. Começando pela capacidade de alocação de verbas estatais/institucionais para o incentivo à mobilidade, passando pela prioridade política atribuída a esta componente da cooperação internacional, são aspetos que devem ser considerados. Simultaneamente, o facto de muitos dos países em desenvolvimento não possuírem instituições de ensino superior ou, a existirem, não conseguindo estas assegurar satisfatoriamente a qualidade e diversidade de soluções pretendidas, leva a uma aposta estratégica em políticas de incentivo à mobilidade de estudantes pelo que são, em muitos casos, a única forma de resolver o problema da falta de quadros qualificados. Para alguns destes países esta situação é potenciada pelo facto de ser muito mais económico suportar os custos da frequência destes estudantes em países terceiros do que criar instituições locais de ensino superior, com as valências, condições e qualidade exigível. Numa outra perspetiva, o prestígio das instituições de acolhimento e dos próprios cursos parece poder desempenhar igualmente um papel crucial na escolha individual.

A formalização de acordos/protocolos entre os Estados e as instituições de ensino superior tendem a permitir uma maior abertura a esta opção e a existência de boas práticas institucionais e de políticas adequadas e incentivadoras a contribuir para uma maior disponibilidade e interesse por parte deste público-alvo em escolher essa via. Veiga et al. (2006) reconhecem que as políticas preconizadas pelas instituições de ensino se baseiam em diferentes lógicas mediante a natureza do país de origem. No caso português, existem diferenças entre, por exemplo, tratando-se de países lusófonos ou de países europeus. Segundo os autores, no caso das instituições públicas, a cooperação estabelecida tem por base, predominantemente, razões de índole política e cultural (Veiga et al., 2006).

Outros fatores de ordem política, económica e institucional podem igualmente condicionar esta realidade. É o caso da existência ou não de sistemas de validação de créditos e qualificações adquiridas, e o consequente reconhecimento de competências pelos empregadores (OCDE, 2001), a redução dos custos com o ensino (atribuição de bolsas de estudo, preços de propinas mais reduzidos e outros), as condições favoráveis de alojamento e acesso a outros serviços como alimentação, o apoio à saúde ou desporto e cultura, a facilitação da política de atribuição de vistos para estudantes internacionais e graduados, uma política de naturalização mais facilitada³², a permissão para trabalhar enquanto dura o período de estudos³³, ou a permissão aos alunos internacionais de procurarem emprego por um determinado período de tempo após o término dos estudos³⁴ (OCDE, 2010b).

³² Como é o caso da Finlândia e da Noruega onde o período de estudos é contabilizado para o tempo necessário exigido para esse efeito.

³³ Como se verifica na Suécia, Rep. Checa ou Austrália em relação à autorização para trabalho em *part-time*.

³⁴ Como sucede na maioria dos países da OCDE.

Por fim, dos fatores de ordem comportamental, motivacional e de âmbito pessoal, podem destacar-se o interesse e necessidade individual de procura do conhecimento, de Educação, de uma formação especializada e de instrumentos que possam potenciar um melhor nível de vida. Numa outra perspetiva, não sendo motivos de somenos importância, encontram-se, para alguns, as preocupações do impacto financeiro que um período passado no estrangeiro pode comportar. Também o perfil do aluno, o contexto do agregado familiar, a formação de base (a sua e a dos pais), as eventuais experiências anteriores ou a envolvente social, marcam e condicionam a trajetória.

A circulação dos alunos de ensino superior e graduados tem também duas outras componentes relevantes a ter em conta: as incidências do percurso académico; e as condicionantes, perspetivas, perceções e motivações no momento do seu término (de retorno ao país de origem, de circulação para outras paragens ou de permanência nos países de acolhimento). Do seu conjunto, destacam-se o maior ou menor sucesso académico, as relações e contactos estabelecidos com potenciais empregadores, com agentes sociais e redes de influência geradoras de oportunidades de trabalho, as experiências positivas e negativas no país de acolhimento e os hábitos e regras sociais instituídas, o maior ou menor apoio prestado pelas instituições de ensino, pelos governos e suas políticas de retorno, o grau de ajustamento entre as qualificações e competências obtidas e as necessidades reais dos países de origem, o padrão de vida, as condições económicas espectáveis e a estabilidade política no país de destino (Thomas-Hope, 1999), entre vários outros aspetos.

2.3.1.2 A caracterização da mobilidade internacional de estudantes de ensino superior e a realidade específica da África Sub-Sahariana

O CONTEXTO INTERNACIONAL

A origem da mobilidade de estudantes, professores, académicos ou investigadores remonta ao período da Grécia Antiga quando se dá uma procura crescente pelo conhecimento, educação, melhores condições económicas e sociais. Após a Segunda Guerra Mundial, o senador americano J. William Fulbright apercebeu-se da importância dos intercâmbios universitários para promover a compreensão mútua entre os povos e mais de cinquenta anos depois, o *Programa Fulbright* tornou-se o programa-modelo dos EUA em matéria de ensino superior e de diálogo intercultural. Inseridos neste ou em qualquer outro dos muitos programas existentes, ou por outra via, o processo de migração dos estudantes de ensino superior que procuram a qualificação da sua formação num outro país encerra, como se referiu anteriormente, um conjunto de pressupostos, fatores e motivações que assumem características muito próprias que acabam por conformar as tendências e os padrões globais deste tipo de fluxos migratórios.

As tendências globais dos últimos anos, baseadas nos indicadores disponibilizados pelos organismos e agências internacionais, revelam um crescimento deste tipo de migração. De acordo com o *Instituto de Estatísticas da UNESCO – UIS* (UNESCO, 2012c), em 1980 eram cerca de 1,1 milhões os estudantes em mobilidade internacional em todo o mundo. Este número aumentou para cerca de 1,3 milhões em 1990 tendo triplicado, até 2009, para cerca de 3,4 milhões de estudantes.

Segundo o relatório *Global Education Digest 2011* elaborado pela UNESCO³⁵, estima-se que em 2009³⁶ quase 3/5 destes estudantes, cerca de 58,6%, tiveram como destino a América do Norte e a Europa Ocidental³⁷ (UNESCO, 2012b, Tab. 12). Dos países que mais estudantes internacionais acolheram nesse período destacam-se os Estados Unidos da América (20% do total), seguidos pelo Reino Unido (11% do total), a Austrália (8% do total), a França (7% do total) e pela Alemanha (6% do total) (UNESCO, 2012b, Tab. 12). Por outro lado, a China evidencia-se por ter sido o país de origem de cerca de 510.314 destes alunos, o país que mais contribui em termos globais, equivalendo a cerca de 15% do total mundial, seguida pela Índia com 195.107 (6% do total)³⁸. De notar que num contexto regional aquela que mais contribuiu foi a Ásia Oriental e o Pacífico com 945.637 alunos, correspondendo a cerca de 28% do total global (UNESCO, 2012b, Tab. 12).

No que diz respeito à taxa *Outbound* dos alunos de ensino superior³⁹, calculada pelo número total de estudantes em programas de mobilidade internacional com origem num determinado país/região, expresso em percentagem do número total de alunos matriculados no mesmo grau de ensino nesse mesmo país/região, é a Ásia Central, com 5,8%, que assume o valor mais elevado seguida da África Sub-Sahariana com 4,9%, tendo a média mundial sido estimada, para esse ano de 2009, em cerca de 2% (duas e meia a três vezes menos que nestas regiões). A África Sub-Sahariana e o Sul e Oeste Asiático possuem, por outro lado, dos valores mais baixos da taxa bruta de matrícula dos alunos migrantes (calculada como a anterior mas expressando-se em percentagem do número potencial de alunos em idade de frequentar o ensino superior nesse mesmo país)⁴⁰, representando 0,3% e 0,2%, respetivamente, e onde a média mundial estimada se fixou nos 0,6%.

A ÁFRICA SUB-SAHARIANA

No caso específico da África Sub-Sahariana, os dados demonstram que mesmo tendo havido uma expansão rápida do ensino superior no conjunto dos seus países, sobretudo na última década onde o *Gross Enrolment Ratio (%)* cresceu de 4% (em 1999) para 6% (em 2009), quando a média mundial se fixou em 27%, existe ainda uma percentagem muito significativa de jovens em idade de frequentar o ensino superior fora do sistema assumindo boa parte daqueles que o frequentam, comparativamente com as restantes regiões, assume a opção de migrar como um caminho a seguir (UNESCO, 2012b, Tab. 10).

Numa análise mais fina aos dados disponíveis, constata-se que no ano de 2009 os países com um maior número de estudantes de ensino superior a estudar no estrangeiro foram a Nigéria (31.405), o Zimbábwe (20.208) e os Camarões (18.776)⁴¹, tendo sido S. Tomé e Príncipe (92,8%) e os Comoros (72%) aqueles cujo

³⁵ A UNESCO desenvolveu um conjunto de indicadores que refletem a perspetiva dos países de origem dos estudantes, pelos denominados indicadores de mobilidade *Outbound*, e dos países de acolhimento, conhecidos por indicadores de mobilidade *Inbound*.

³⁶ Dados referentes ao ano letivo 2008/2009.

³⁷ Devido à cobertura incompleta de determinados países, todos os valores regionais apresentados neste trabalho não são exatos. A UNESCO apresenta dados com uma imputação parcial (uma base entre 33% e 60% da população).

³⁸ Os valores apresentados para estes países foram estimados pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO.

³⁹ *Outbound Mobility Ratio (%)*.

⁴⁰ *Gross Outbound Enrolment Ratio (%)*.

⁴¹ Os valores apresentados para estes países foram estimados pelo Instituto de Estatísticas da UNESCO.

número de estudantes a frequentar o ensino superior no estrangeiro superou o número dos que permaneceram e se matricularam no seu país de origem (UNESCO, 2012b, Tab. 12). Já enquanto recetores de estudantes de ensino superior provenientes da África Sub-Sahariana foi o conjunto dos países da América do Norte e Europa Ocidental que lideraram em termos absolutos as estatísticas com 61,5% do total global, tendo sido a França (45.943), os Estados Unidos da América (31.840), o Reino Unido (30.634) e a Alemanha (8.595) os países que mais se destacaram (UNESCO, 2012b, Tab. 11).

Pelos dados apresentados no relatório não é possível aferir a relação entre o número de estudantes de mobilidade, a sua origem e o nível de ensino. Todavia, são fornecidos os dados relativos à frequência das instituições de ensino superior nos países de origem pelo que da sua análise, e como seria espetável, se verifica ser a África Sub-Sahariana, a Ásia Central e a América Latina e Caraíbas a possuírem, nesse período, as percentagens mais baixas de estudantes inscritos em cursos de nível 6 (escala ISCED), comparativamente com os países e regiões mais desenvolvidas. Já na relação entre os géneros, a percentagem estimada de estudantes do sexo feminino que em 2009, na região da África Sub-sahariana, frequentavam esse nível de ensino, era 26% do total dos estudantes inscritos, longe da média mundial que se fixou nos 44%. A propósito da relação entre géneros os números apontam para que, ao nível do ensino terciário, a percentagem de estudantes do sexo feminino a estudar fora do seu país de origem fosse de 48%. Já tendo como destino específico a região da América do Norte e da Europa Ocidental, estimativas de referência para Portugal, o documento estima que a relação entre o género masculino e feminino tivesse sido de 1:1 (UNESCO, 2012b, Tab. 10 e 11).

Como se percebe pela consulta de diversas fontes oficiais, nomeadamente a UNESCO, que desempenha neste quadro um papel fundamental, motivo pelo qual nos serve aqui de referência, este tipo de migração é de difícil aferição bem assim como a estimativa dos indicadores que deveriam servir de referência. O desafio metodológico é enorme dado que para um número significativo de países e regiões as informações são escassas, deficientes e, nalguns casos, pouco fiáveis uma vez que nestas situações não se permite ir além de estimativas e de aproximações com margens de erro que podem ser significativas.

2.4 A realidade portuguesa e o processo de transição e adaptação à Universidade dos estudantes dos vários PALOP e de Timor-Leste

Na realidade, Portugal é um dos principais países recetores de estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste com particular incidência dos que pretendem estudar em estabelecimentos de ensino superior. De seguida, apresenta-se a realidade portuguesa no ano letivo 2010-2011 e será abordada a problemática do processo de transição e adaptação destes estudantes ao ensino superior.

2.4.1 Os estudantes dos PALOP e de Timor-Leste inscritos no ensino superior público em Portugal - ano letivo 2010/2011

A institucionalização de acordos de cooperação entre o Estado português e estes países, bem assim como no âmbito da própria cooperação interuniversitária para níveis de ensino superiores, permite que anualmente uma parte significativa do conjunto dos candidatos possam, efetivamente, cumprir esse desígnio no sistema de ensino público. Parte dos estudantes integra-se no âmbito dos acordos de cooperação entre Estados através dos regimes de candidatura especiais⁴², outros acedem ao ensino superior público português pelo regime geral de acesso⁴³, cumprindo para isso todos os requisitos legalmente previstos, ou por outras vias, tais como as candidaturas locais junto das próprias instituições de ensino superior (no caso da pós-graduação ou outros programas específicos). É relevante referir que as estatísticas oficiais disponíveis sobre os alunos estrangeiros em Portugal não contemplam aqueles que, o sendo, possuem também a nacionalidade portuguesa. Ao se candidatarem com este perfil, vão acabar por não figurar nas estatísticas nacionais do país da segunda nacionalidade.

Na análise que a seguir se apresenta, toma-se como referência os números disponibilizados pelo *Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior* – GPEARI/MCTES⁴⁴ relativos ao ano letivo 2010/2011 fazendo, sempre que possível, um especial enfoque no sistema de ensino superior público. Refira-se, a este propósito, que do conjunto de estudantes dos PALOP e de Timor-Leste inscritos, naquele período, no ensino superior português, cerca de 70%⁴⁵ encontravam-se a frequentar aquele subsistema de ensino (GPEARI, 2012, Tab. 2.12).

No que diz respeito ao ensino superior público e aos padrões geográficos de origem dos estudantes internacionais, Portugal, enquanto país recetor, acolheu maioritariamente estudantes oriundos da África Sub-Sahariana. Todavia, o país que mais contribuiu foi o Brasil com 4.327 estudantes, seguido de Cabo Verde (2.507) e de Angola (1.814) (GPEARI, 2012, Tab. 2.12). No que concerne aos estudantes PALOP e de Timor-Leste notam-se duas tendências diferentes. Se por um lado Cabo Verde, Angola e Moçambique têm visto o número de estudantes diminuir gradualmente ao longo dos últimos cinco anos, já São Tomé e Príncipe, Guiné Bissau e Timor-Leste viram, pelo contrário, esse número aumentar. No conjunto destes países verifica-se um decréscimo constante ao longo dos últimos cinco anos passando de 8.039 alunos no ano letivo de 2006/2007 (referência importante por ter sido o início do Processo de Bolonha) para os 5.914 em 2010/2011 (GPEARI, 2012, Tab. 2.12).

Os níveis de ensino, os grandes grupos das áreas de educação e formação e a proporção entre os géneros são, também eles, indicadores indispensáveis a uma leitura mais abrangente e mais completa da realidade. Importa começar por referir que o grau de educação e formação da mulher é um fator decisivo no

⁴² Enquadrados pelo Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 02 de Outubro.

⁴³ Enquadrados pelo Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de Setembro.

⁴⁴ O documento publicado reúne um conjunto de informação estatística sobre os alunos matriculados e diplomados do ensino superior e tem por base os resultados dos inquéritos estatísticos anuais, de carácter censitário, às instituições de ensino superior, com período de referência a 31 de Dezembro do ano em apreço, realizados pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC). Desde 2008/2009 que os dados são recolhidos através do inquérito estatístico RAIDES.

⁴⁵ Do total de 5.914 alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste inscritos no ensino superior público em Portugal, estes valores não incluem os 128 estudantes dos *Cursos de Especialização Tecnológica* - CET's.

desenvolvimento económico e social da sua comunidade, país ou região, pelo que parece crucial a análise deste indicador pois poderá ajudar a conformar algumas das possíveis conclusões deste trabalho. Os dados evidenciam que no conjunto dos 8.709 estudantes provenientes destes seis países lusófonos inscritos em 2010/2011 (somando o ensino público e privado bem como os CET's), 52% são homens (4.568) e 48% são mulheres (4.141) (GPEARI, 2012, Tab. 4.3). A este propósito, acrescenta-se que se se tiver em conta não apenas os estudantes oriundos destes países mas a globalidade dos inscritos no ensino superior em Portugal, apercebemo-nos que a relação entre géneros se inverte passando as mulheres a serem maioritárias com 53% do total (GPEARI, 2012, Tab. 1.1). Voltando atrás, e se nos focalizarmos no contingente de cada PALOP e de Timor-Leste, verificamos que a realidade é diversa: Cabo Verde é o único país cuja percentagem de mulheres supera a dos homens; com pequenas diferenças percentuais a assinalar, acontece exatamente o contrário com o contingente de São Tomé e Príncipe, Angola e Moçambique; diferenças bem mais significativas para os estudantes oriundos da Guiné-Bissau (61%:39%) e de Timor-Leste (71%:29%) (GPEARI, 2012, Tab. 4.3). Nestes dois últimos casos, e independentemente de uma análise mais fina, o facto de serem os países com menos estudantes no ensino superior em Portugal, faz com que pequenas diferenças no número de efetivos, desencadeie diferenças percentuais globais mais acentuadas.

Ao contrário da informação sobre os grandes grupos das áreas de educação e formação⁴⁶ preferenciais destes estudantes, não foi possível aceder aos dados oficiais do GPEARI sobre o número de inscritos por país e nível de ensino. Do conjunto dos oito grandes grupos é de assinalar que cerca de 50% do total de alunos no ensino superior português (excetuando, mais uma vez, os alunos inscritos nos CET's) frequentam cursos na área das Ciências Sociais, Comércio e Direito. Logo a seguir vem a área da Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção a grande distância com 19% do total. Os 32% que restam dividem-se pelas demais tendo apenas 1% destes alunos frequentado cursos na área da Agricultura (GPEARI, 2012, Tab. 2.13). Comparando estes números com os totais nacionais, percebe-se que a tendência é exatamente a mesma no que diz respeito aos dois principais grupos: as Ciências Sociais, Comércio e Direito (32%) e Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (22%). Neste caso há uma terceira grande área que se destaca, ao contrário do que se verifica no caso anterior cujo valor não atinge sequer os 7%: a Saúde e Proteção Social com 16%.

2.4.2 Transição e adaptação à Universidade

O incremento do número de indivíduos que ao longo das últimas décadas foram acedendo ao ensino superior, a sua heterogeneidade cultural e étnica, a diversidade de proveniências, os estratos sociais, e outros, implica uma maior acuidade na análise deste fenómeno por parte das instituições de ensino superior. Uma integração e adaptação plena à Universidade está, portanto, condicionada por um conjunto de fatores que importa aflorar. Desde o desenvolvimento pessoal e social até ao suporte institucional e ao

⁴⁶ Os grandes grupos das áreas de educação e formação aqui discriminadas correspondem ao estabelecido pela Portaria n.º 256/2005 (Governo de Portugal, 2005), de 16 de Março, publicada no D.R. n.º 53, I Série – B, e dividem-se em: 1 - Educação, 2 - Artes e Humanidades, 3 - Ciências Sociais, Comércio e Direito, 4 - Ciências, Matemática e Informática, 5 - Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção, 6 - Agricultura, 7 - Saúde e Proteção Social e 8 - Serviços.

papel de outros atores de cariz formal ou informal, vários são os que concorrem para o sucesso ou insucesso deste processo.

Para a maioria dos jovens, o início da vida universitária coincide com a conquista da sua própria independência e é nessa fase que se desenham vivências e sentimentos de expectativa, ansiedade, deslumbramento, solidão, mal-estar, felicidade, depressão, etc. (Pereira, 1997). A mudança que ocorre na vida do estudante é de diversa índole, um verdadeiro salto para o desconhecido até pelo facto de que para muitos desses jovens, como se referiu, ser essa a primeira vez que vivenciam uma separação física relativamente aos sistemas de apoio que sempre lhes foram próximos, como são a família e os amigos (Bernardino, 2003). A convivência com pessoas de outras proveniências, hábitos e costumes, a partilha de responsabilidades com terceiros, a mudança de hábitos antigos, as novas regras de metodologias de trabalho e estratégias de aprendizagem, um novo quadro avaliativo, implicará a necessária capacidade de adaptação e de gestão de expectativas inerentes a um processo com estas características. Esperam-se, por tudo isso, desafios quer no contexto institucional, quem ao nível do próprio indivíduo.

2.4.2.1 Desenvolvimento pessoal do jovem adulto

Erikson (1972), com a teoria do “Desenvolvimento da Identidade”, defende que os seres humanos passam por uma série de crises essenciais ao longo do ciclo da vida sendo que estas crises se desenvolvem aquando da passagem de um estágio de desenvolvimento para outro. Um dos estágios considerados pelo autor é o do jovem adulto (17-18 aos 28-30 anos). Nesta fase, muitos dos indivíduos ainda têm pouca experiência de vida fora do núcleo familiar principal e um nível de maturidade psicológica que não lhes permite enfrentar os processos de mudança de vida e os momentos de tomada de decisão. Nesta fase ainda se pode tornar complexo gerir determinadas alterações quer do ponto de vista físico, psicológico e de inter-relação com o outro (neste caso, com os pares, professores e outros). Por outro lado, Erikson defende que o jovem está na fase de aprofundar a capacidade de proximidade e de intimidade, de amizade e de solidariedade.

A teoria do “Desenvolvimento da Estabilidade e da Autonomia” de Sanford (Bernardino, 2003) centra-se no estudo do jovem universitário e considera que este desenvolve três características a saber: a) a libertação dos impulsos; b) o esclarecimento da consciência; e c) a diferenciação e integração do ego. Este último é promovido pela presença ou não de duas condições prévias: o apoio e o desafio. O primeiro é entendido como o conjunto de meios que a instituição e restantes intervenientes lhes proporcionam. O segundo relaciona-se com aquilo que é inerente à situação académica propriamente dita. Estes dois fatores conjugados com o desenvolvimento da personalidade são fundamentais para determinar o sucesso ou insucesso na resolução de novas situações que surjam ao longo do percurso escolar. O equilíbrio entre eles é essencial para o seu desenvolvimento harmonioso e de forma estável em todas as dimensões pessoais. Acresce ainda o facto de, segundo o autor, durante o percurso académico se verificarem mudanças de personalidade do estudante, o que por vezes promove o conflito com os valores e princípios adquiridos no seio familiar e da comunidade de origem, levando-os a adotar novas posturas em conformidade com a nova realidade e novas influências. Além disso, o exercício de questionamento constante sobre a realidade e a

verificação dos pressupostos enunciados, leva a que o aluno se sinta mais confiante e com mais margem de manobra para enfrentar as dificuldades na realização acadêmica, relacionamento humano e adaptação a novas experiências.

No âmbito da teoria dos “Vetores do Desenvolvimento Psicossocial” de Chickering e Reisser (1993), influenciada por Erikson e Sanford e cujo estudo incidiu essencialmente sobre a faixa etária dos alunos de ensino superior, pode-se retirar uma primeira ideia chave que é o facto de este corresponder a um período fundamental no desenvolvimento psicossocial de cada indivíduo. É neste contexto que se dá o estabelecimento definitivo do processo de identidade, assente numa sequência lógica de etapas (denominados por vetores de desenvolvimento). São sete as etapas: 1) tornar-se competente (sentido de competência intelectual, física e interpessoal, promotoras da capacidade de adaptação); 2) domínio das emoções (confronto com a necessidade de lidar com os sentimentos e desenvolver a atividade emocional); 3) desenvolvimento da autonomia (aperfeiçoamento de estratégias para lidar com situações novas, de adaptação, progredindo na maturidade e crescimento individual); 4) estabelecimento da identidade (é a base e o suporte que cresce com novas experiências, sentimentos, sexualidade, valores e outros); 5) libertação das relações interpessoais (pelo reforço da identidade, será capaz de promover relações interpessoais mais próximas e estáveis, com base na tolerância, respeito pelo outro); 6) desenvolvimento de ideais (implica ser capaz de gerir estímulos e desafios complexos, com prioridades, o que implica a tomada de decisão e a escolha do caminho a seguir em função de objetivos); e o 7) desenvolvimento da integridade (implica a capacidade de reger a sua conduta com base na ponderação dos ditos valores e ideais). No seu trabalho prático, o autor admitiu ter encontrado nos alunos dos dois primeiros anos de ensino superior uma maior tendência para o desenvolvimento das características enunciadas nos pontos 1, 2 e 3, sendo que os alunos dos dois últimos anos revelaram competências já mais vincadas nos restantes quatro itens.

Entretanto, outros autores contribuíram para o estudo desta temática. É o caso de Pascarella e Terenzini (1991) que defendem que o conceito de desenvolvimento psicossocial do indivíduo se refere não só aos aspetos de ordem psicológica, pessoal, inerente a cada um individualmente, e que o levam a agir de uma determinada maneira, como também a aspetos do foro social e às interações com o mundo exterior. No mesmo sentido, como nos diz Bernardino (2003), Jones e Watt afirmam que o processo de desenvolvimento psicossocial nos estudantes universitários não se baseia apenas nas mudanças biológicas e psicológicas verificadas no indivíduo mas também se deve à capacidade de adaptação aos fatores sociais, ambientais e culturais.

2.4.2.2 Outros fatores condicionadores da adaptação à Universidade

Importa, nesta altura, fazer referência a três modelos que ajudam a enquadrar quer o processo de transição quer de adaptação dos alunos a este novo contexto. São eles: a) o modelo de “Envolvimento” apresentado por Astin; b) o modelo “Institucional” de Pascarella e Terenzini; e c) o modelo de “Integração vs Abandono” de Tinto.

O modelo de “Envolvimento” dos estudantes proposto por Astin (1999) refere-se à quantidade e qualidade da energia física e mental que o estudante investe na vida e experiência acadêmica. Tal envolvimento pode tomar várias formas tais como a dedicação ao trabalho acadêmico, a participação em atividades extracurriculares entre as quais associativas, culturais e desportivas, e na interação com a instituição e com os professores. De acordo com esta teoria, quanto maior for o envolvimento do estudante no contexto universitário, maior será a sua aprendizagem e maior o nível de desenvolvimento pessoal. O aluno não é visto como agente passivo, recetor de informação. Segundo o autor, e muito embora saliente o facto de não pretender negar a importância que se deve naturalmente atribuir aos aspetos motivacionais, é importante que se enfatize o papel chave dos aspetos comportamentais, isto é, não é tanto pelo que o indivíduo pensa ou sente, mas pelo que o indivíduo faz e como se comporta. Este autor destaca ainda a importância do aluno viver numa residência universitária, frequentar o Campus com regularidade, fazer as suas refeições nas suas unidades alimentares, e mesmo trabalhar em *part-time* para a instituição, entre outros aspetos, pois promove um cada vez maior sentido de pertença e de comunidade o que origina maior satisfação pessoal, melhor relacionamento com os pares, professores e a própria instituição, assim como facilita o sucesso escolar. Tem tudo a ver com a exposição que o estudante está sujeito em contexto universitário.

No modelo “Institucional” de Pascarella e Terenzini (1991), também se considera que o conceito de desenvolvimento psicossocial do indivíduo diz respeito, para além das questões do foro psicológico e pessoal, à interação com o meio. Ora esta interação faz-se no pressuposto de que todas as instituições são diferentes, têm a sua organização, as suas práticas e um ambiente institucional próprio. Por esse motivo, os autores procuram identificar potenciais relações causais entre as instituições de ensino superior e o seu impacto sobre os estudantes. Essa influência dá-se de uma determinada forma moldada pelas características específicas da instituição (tais como os padrões de qualidade dos cursos que conduzem ao desenvolvimento de diversos tipos de conhecimento e competências próprias, o ensino e o contexto de aprendizagem, a dimensão e o tipo de instituição, os recursos financeiros, a cultura organizacional, o comportamento dos docentes, entre outros) e pelas experiências distintas vivenciadas dentro da mesma instituição (tipologia de residências, cooperação entre pares, atividades extracurriculares e outros). De referir que do ponto de vista educativo, interessa favorecer e criar momentos em que os estudantes possam conhecer, analisar, interpretar, discutir e tecer considerações sobre temas concernentes aos valores sociais e culturais, tendo aqui as atividades extracurriculares um papel de grande importância (Jardim, 2007).

Por sua vez, Tinto (1993) através do seu modelo de “Integração vs Abandono”, defende que o fenómeno de abandono escolar assenta na interação sociopsicológica do aluno e o ambiente institucional. As suas condições de base, pessoais, familiares, experienciais, aquando do seu acesso ao ensino superior, moldam o seu compromisso inicial com a instituição e os seus objetivos e metas pessoais. Estas condições interagem com as próprias características da instituição, suas normas, organização, cultura, políticas, originando distintos níveis de integração, e é nessa medida que afirma que quanto maior for a sua integração, maior será o seu grau de compromisso com a instituição. Acrescenta que os fatores que influenciam a adaptação e o próprio abandono ou permanência no sistema variam conforme as instituições e, dentro de cada uma,

refletidos de forma distinta nos seus estudantes. Tinto (1993), destaca de uma forma incisiva o papel dos professores por entender que constituem um fator determinante na interação social e académica do indivíduo. A problemática da relação entre professor-aluno e a motivação de ambos para a promoção do processo de ensino aprendizagem (ação de proximidade, utilização de meios adequados para o ensino, novas tecnologias, reconhecimento do trabalho ou a adequação de conteúdos programáticos), é um fator de grande importância para uma melhor integração e adaptação do aluno à Universidade. Alerta ainda para o facto das instituições de ensino superior serem sistemas abertos e interativos, um académico (formal e de sala de aula) e outro social (fora do domínio curricular).

Independentemente da apresentação destes modelos teóricos, importa destacar sucintamente alguns outros aspetos que devem merecer especial atenção. Por um lado, a existência de redes no sistema de apoio social é um fator importante no âmbito da adaptação dos alunos de ensino superior. Estes grupos de suporte, quer de âmbito formal (de apoio planificado como através de instituições, associações, profissionais de diversas áreas ou outros), quer informal (família, amigos, vizinhos e outros), são potenciadores de gerar meios e condições necessárias para promover uma melhor integração, mas também se podem revelar inócuas ou mesmo perniciosas em determinadas condições (Coimbra, 1990, in Bernardino, 2003). A rede social pessoal é, do ponto de vista de Sluzki (in Bernardino, 2003), o conjunto de indivíduos com quem interagimos de forma regular, com quem estabelecemos relações, com quem trocamos sinais que nos corporizam e que nos tornam reais. E a isto corresponde a soma de todas as relações que cada um identifica como significativas ou define como diferenciadas da massa anónima da sociedade.

Aflorado anteriormente, parece importante reforçar a ideia que os problemas de adaptação podem também surgir nos casos em que se verifica uma deficiente preparação científica do aluno, e mesmo nos casos em que este se encontra inscrito num curso para o qual tem pouca vocação e/ou interesse. Ambas as situações originam uma fraca motivação face às dificuldades sentidas e ao desinteresse que se instala. Os próprios desafios e exigências da instituição atrás mencionados, nomeadamente os métodos de ensino e avaliação, bem como as dificuldades relacionadas com a sua autonomia e gestão de recursos, interesses e vontades, a organização do estudo, a participação em atividades extracurriculares e a gestão dos tempos de lazer, podem condicionar e dificultar esse processo adaptativo (Pereira et al, 1999, in Bernardino, 2003). Referem ainda que estas dificuldades dependem do tempo de permanência dos alunos no meio académico, do ano curricular. Todavia, têm um impacto muito mais significativo nos alunos de primeiro ano (Bernardino, 2003).

2.5 As instituições de ensino superior em Portugal: o caso da Universidade de Aveiro – UA

Segundo Knight e Wit (1995) o estímulo à internacionalização do ensino superior, que se enquadra nas políticas e estratégias institucionais de cooperação para o desenvolvimento, é influenciado e, em larga medida, condicionado, pelo papel e pela visão que assumem determinados intervenientes tais como governos, instituições e organismos internacionais, sociedade civil, entidades públicas e sector privado.

Estes autores advogam ser possível diferenciar quatro conjuntos de fatores que enquadram, fundamentam e suportam, num quadro mais amplo, as políticas nacionais de promoção da internacionalização do ensino superior. Tratam-se, essencialmente, de questões de ordem económica, política, académica/educacional e cultural (Knight e Wit, 1995). Em Portugal, e de acordo com Veiga *et al.* (2006) estas assumem predominantemente um carácter político e cultural tendo tido, nos últimos anos, uma importante componente económica. O processo de internacionalização das instituições de ensino superior portuguesas centra-se predominantemente no intercâmbio de alunos e docentes e na sua participação em redes e programas de investigação (a nível europeu), bem como no acolhimento de um número significativo de estudantes provenientes dos países de língua oficial portuguesa. Note-se que Portugal é a primeira escolha de muitos estudantes oriundos desses países quando decidem estudar fora do seu país de origem (Veiga *et al.*, 2006).

No quadro legislativo português, o RJIES desempenha um papel orientador na definição e caracterização do papel das instituições de ensino superior. No que concerne à sua missão e objetivos este documento sugere como linhas mestras o dever de promover e organizar *“ações de apoio à difusão da cultura humanística, artística, científica e tecnológica”* e disponibilizar *“os recursos necessários a esses fins”*, bem assim como a *“valorização económica do conhecimento científico”* (Assembleia da República, 2007, p. 6358-6359). Por outro lado reconhece a *“mobilidade efetiva de estudantes e diplomados, tanto a nível nacional como internacional”* como um fator decisivo no seu processo de crescimento, salientando como parte integrante das suas atribuições a *“prestação de serviços à comunidade e de apoio ao desenvolvimento”* e a contribuição para a *“cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países de língua portuguesa e os países europeus”* (Assembleia da República, 2007, p. 6359). As instituições de ensino superior são atores chave no sistema de Educação terciário e, por todas as razões já enunciadas, determinantes no processo de desenvolvimento humano, económico, social e cultural das sociedades. Pedrosa e Queiró, a este propósito, realçam o importante papel que em particular as instituições públicas têm, nomeadamente em *“prever riscos e estudar e debater questões fundamentais para o desenvolvimento humano”* (Pedrosa e Queiró, 2005, p. 51).

Tal como já afluído anteriormente, o documento *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*, publicado em 2005 pelo Governo português, releva a importância da cooperação ao nível da ciência e ensino superior destacando o papel das universidades enquanto polos de saber especializado. A sua intervenção centrar-se-ia essencialmente em cinco vetores fundamentais: 1) na formação superior especializada, nomeadamente através do acompanhamento do estudante bolseiro, na formação de profissionais nas diversas áreas e na formação de formadores; 2) na criação de saber em matérias de cooperação para o desenvolvimento; 3) na criação e capacitação das universidades ou estruturas similares de formação nos países terceiros; 4) no estabelecimento de um espaço de debate sobre os princípios e metodologias da cooperação para o desenvolvimento; 5) na conceção e implementação dos seus próprios projetos, assumindo-se como agentes de cooperação para o desenvolvimento e encetando assessorias técnicas com outras instituições (Governo de Portugal, 2005). Para além dos Acordos de Cooperação mencionados anteriormente, que enquadram politicamente estes cinco vetores, a cooperação universitária

é regida por outros Convénios, Memorandos e Protocolos assinados entre as instituições de ensino superior portuguesas e as suas congéneres dos vários PALOP e de Timor-Leste.

Nos últimos anos, e neste quadro político e organizacional, a Universidade de Aveiro tem-se envolvido de uma forma crescente na cooperação institucional com entidades parceiras e tem vindo a acolher um conjunto significativo de estudantes provenientes destes países. Por esses motivos, é suposto que enquanto instituição que assume a internacionalização como um fator do seu próprio desenvolvimento e a cooperação enquanto promotora do progresso das comunidades mais vulneráveis e desfavorecidas, deva atender àquilo que são as expectativas, as perspetivas, as perceções e as motivações dos seus diversos intervenientes, nomeadamente dos alunos deslocados, confrontando-as com as suas próprias políticas de desenvolvimento e internacionalização.

2.5.1 A cooperação para o desenvolvimento no quadro político e estratégico da Universidade de Aveiro

A Universidade de Aveiro foi criada pelo Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto, no âmbito do *“plano de expansão e diversificação do ensino superior”* (público), no pressuposto de disponibilizar aos cidadãos portugueses *“novos meios imprescindíveis ao seu progresso humano, cultural, social e económico”*, com o fim último de contribuir para o *“desenvolvimento da sociedade portuguesa”* (Governo de Portugal, 1973, p. 2403).

Com a publicação da chamada *“Lei da Autonomia das Universidades”*⁴⁷, passa-se a reconhecer o direito a estas instituições de elaborarem os seus próprios Estatutos. No caso da Universidade de Aveiro, estes foram homologados pelo então Ministro da Educação do Governo Português, Dr. Roberto Carneiro, através do Despacho Normativo n.º 52/89⁴⁸. O documento apresenta como um dos vetores chave da Missão da instituição a contribuição para a *“cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, em especial com os países de expressão oficial portuguesa e os países europeus”* (Governo de Portugal, 1973, p. 2404).

Em 2007, no quadro da reforma do sistema de ensino superior público português, a publicação do RJIES vem possibilitar a criação de uma nova tipologia de instituições: as fundações públicas com regime de direito privado. A Universidade de Aveiro adere a este novo formato institucional⁴⁹, passando-se a designar por *Fundação Universidade de Aveiro*, cujos novos Estatutos vêm reiterar a ideia de que o *“reforço da ligação com os países de língua oficial portuguesa”* se deve manter como ponto-chave para a instituição (Governo de Portugal, 2009, p. 2455). Decorrente da publicação dos Estatutos da Fundação diligenciou-se no sentido de se fazer aprovar uma nova versão dos Estatutos do estabelecimento de ensino *Universidade de Aveiro*⁵⁰. Esta nova versão considera como parte das suas atribuições, tal como já acontecia na versão anterior, o intercâmbio cultural, o estabelecimento de parcerias e a partilha de conhecimentos e boas

⁴⁷ Lei n.º 108/88, de 24 de Setembro.

⁴⁸ Publicado no Diário da República n.º 140 1.ª Série.

⁴⁹ Concretizada com a publicação do Decreto-Lei n.º 97/2009, de 27 de Abril.

⁵⁰ Homologado pelo senhor Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através do Despacho Normativo n.º 18-A/2009.

práticas com instituições congêneres, nacionais e internacionais, e reforça a ideia da “*criação e consolidação de mecanismos de cooperação para o desenvolvimento*” (Governo de Portugal, 2009, p. 19106-2).

Paralelamente à questão legal e regulamentar, também o discurso político presta especial atenção à cooperação com o exterior, e em especial à temática da cooperação para o desenvolvimento. Disso é exemplo o “*Programa de Ação 2010-2014*” da equipa reitoral que atualmente exerce funções. Perspetiva-se a afirmação da Universidade de Aveiro enquanto instituição atrativa, arrastando “*mais e melhores estudantes estrangeiros, nomeadamente de pós-graduação*” fazendo desta instituição uma universidade “*apetecida por docentes, investigadores e funcionários não-docentes*” (Assunção, 2010, p. 13). Para isso, entre outros aspetos, admite-se a necessidade de melhorar um conjunto de condições de acolhimento (saúde, desporto, cultura, promoção do associativismo, alojamento, entre outros) permitindo uma melhor integração académica e adaptação social. Uma das medidas que o Programa emerge é o aumento da “*capacidade, própria, de apoio social e de integração pessoal (...) para estudantes especialmente carenciados e estrangeiros, em particular dos países da CPLP*” (Assunção, 2010, p. 15). Todavia, verifica-se que, excetuando a passagem anterior, o processo de internacionalização da instituição é de espectro largo e não focalizado especialmente na comunidade CPLP, excetuando a intenção de se “*identificar potenciais parceiros e condições (...) para o estabelecimento de uma rede de universidades dedicadas à intervenção no espaço de língua portuguesa ou castelhana*” (Assunção, 2010, p. 42).

Numa outra perspetiva, o Programa incluiu um ponto específico sobre a intenção de uma contribuição mais relevante para o desenvolvimento da sociedade. É nessa linha que se defende que a cooperação, no seu sentido mais amplo, deve ser estimulada, promovida e incentivada junto da comunidade académica e nos mais diversos domínios. Destaca-se, entre outras formas, a cooperação internacional para o desenvolvimento. Por esse motivo, o aprofundamento do trabalho que tem vindo a ser realizado em parceria com os países, entidades e organizações terceiras, nomeadamente nos PALOP, é tida como fulcral. Pretende-se dar uma maior dimensão a esta relação de interesse mútuo, o que deverá passar, segundo os autores, pela dinamização e “*planeamento de projetos e ações para as organizações relevantes nesta área*” (...) “*em articulação com a investigação e o ensino da UA*”, repensando a capacidade de intervenção em cada uma em concreto⁵¹ (Assunção, 2010, pp. 25-28). Os parceiros que mais se destacam e privilegiam neste contexto, até pelo trabalho que tem vindo a ser realizado ao longo dos anos, são Cabo Verde e Moçambique. Todavia, sem prejuízo de se prosseguir ou estabelecer novas parcerias com outros intervenientes e públicos-alvo como tem acontecido, por exemplo, com Timor-Leste. Já numa abordagem à necessidade de se distinguir o papel do voluntariado propõe-se a dinamização de iniciativas e práticas de intervenção cívica no domínio da “*cidadania ativa, inclusão social e cooperação para o desenvolvimento*” (Assunção, 2010, p. 36).

Além da questão legal e regulamentar, e da estratégia e plano de intenções constantes no *Programa de Ação 2010-2014*, uma terceira fonte de informação deve ser considerada neste contexto: a página oficial de

⁵¹ São os casos da “*UE e CPLP mas também Bancos de Desenvolvimento e Fundos Internacionais, e Fundações como a Carr ou a Ford*” (Assunção, 2010, p. 25).

internet da Universidade de Aveiro. Nesse espaço característico de comunicação institucional para o grande público, a instituição faz saber que entende a cooperação para o desenvolvimento como um *"desiderato importante"* enquanto potenciador de melhores condições de vida das comunidades, da sua identidade coletiva e, conseqüentemente, promotor de uma maior dignidade humana. A sua missão nesta matéria, refere o *site*, enquadra-se legal e politicamente pela Declaração de Paris de 2005, sobre a efetividade e qualidade da ajuda ao desenvolvimento, bem como pela Resolução *Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa* (UA, 2012b), também de 2005, já afluída anteriormente. É orientada para o desenvolvimento de países terceiros nomeadamente os da CPLP, quer pelo seu *"carácter estratégico, pelas afinidades existentes, pelas necessidades identificadas e pelas valências detidas pela UA e que se traduzem num potencial efetivo de colaboração"* (UA, 2012b).

2.5.2 Caracterização da estrutura orgânica e funcional de apoio no quadro da cooperação para o desenvolvimento na UA

A UA inclui, na sua orgânica, um conjunto de estruturas que de forma articulada contribuem para o cumprimento da missão da instituição no apoio à Cooperação, tentando garantir uma gestão eficaz e eficiente dos recursos disponíveis e ir ao encontro daquelas que são as suas expectativas e dos seus múltiplos parceiros. Se, por um lado, o designado *Gabinete de Cooperação para o Desenvolvimento* tem como foco central da sua missão a própria cooperação para o desenvolvimento, outras estruturas existem que a apoiam de forma indireta na prossecução dos objetivos institucionais. Do seu conjunto, e necessariamente com valências e âmbitos diferenciados, destacam-se: 1) o *Conselho de Cooperação*; 2) os Serviços de Gestão Académica; 3) os *Serviços de Ação Social* (SASUA); 4) o *Gabinete Pedagógico*; e 5) o *Provedor do Estudante*.

Paralelamente a estas estruturas existem outras entidades que no seio da própria comunidade académica desempenham um papel importante, quer pelo seu historial nesta matéria, quer pelo seu compromisso de colaboração e parceria institucional. A saber: 1) Associações representantes dos estudantes dos países da CPLP na UA⁵²; 2) *Associação Académica da UA* (AAUAv), 3) *Associação de Estudantes do ISCA* (AEISCAv); 4) *Centro Universitário de Fé e Cultura* (CUFC); e 5) *Associação de Antigos Alunos da UA* (AAUAv).

O *Gabinete de Cooperação para o Desenvolvimento*, criado em Janeiro de 2005 e que funciona na dependência direta do Reitor, tem por função a deteção de oportunidades de cooperação institucional, o apoio científico à conceção de programas e projetos, a preparação e acompanhamento de ações de cooperação, sendo responsável pela dinamização e promoção de atividades diversas correlacionadas. Juntamente com outros atores da UA, em parceria com diversas instituições e entidades, quer portuguesas quer de países terceiros, especialmente da CPLP, têm sido desenvolvidos projetos em determinadas áreas de especialização bem assim como no reforço das competências educacionais e formativas no contexto dos

⁵² Atualmente, os representantes dos estudantes oriundos das cinco comunidades PALOP e de Timor-Leste são os seguintes: *Associação de Estudantes Cabo-Verdianos de Aveiro* – AECAv, *Associação de Estudantes de São Tomé e Príncipe em Aveiro* – AESTPAV, *Núcleo de Estudantes Guineenses na Universidade de Aveiro* da *Associação Mon na Mon*, *Núcleo de Estudantes Moçambicanos da Universidade de Aveiro* – NEMUA, *Comissão de Estudantes Angolanos da Universidade de Aveiro* – CEUA e um grupo informal de estudantes Timorenses da Universidade de Aveiro.

diversos níveis de ensino, da reforma institucional e da investigação. Destacam-se projetos no âmbito das novas tecnologias, biologia, ecologia e biodiversidade, *e-learning*, formação de professores, organização académica, mobilidade de estudantes e docentes, entre outras (UA, 2012b).

Com o intuito de promover a reflexão e contribuir para a definição das políticas da instituição em matérias relacionadas com a cooperação entre a universidade e a sociedade, o *Conselho de Cooperação* existe enquanto órgão consultivo de apoio ao Reitor, pronunciando-se, entre outras matérias, sobre a cooperação para o desenvolvimento. Esta estrutura é presidida pelo Reitor e é composta por representantes das entidades de direito privado constituídas ou participadas pela UA, pela AAUAv, pelos SASUA e por personalidades externas à instituição (Governo de Portugal, 2009, p. 19106(7)-19106(8)).

Os *Serviços de Gestão Académica* são, por sua vez, uma estrutura organizativa de carácter administrativo e técnico, de apoio à função ensino-aprendizagem na UA, pelo que lhe compete contribuir, entre outros aspetos, para a mobilidade e inserção profissional dos seus estudantes. Por esse facto, uma das suas áreas funcionais é exatamente a *Área de Mobilidade e Integração Profissional*, dela fazendo parte o *Núcleo de Mobilidade* e o *Núcleo de Inserção Profissional*. Esta estrutura associa a mobilidade académica com a inserção profissional, acolhendo as vantagens que a articulação destas valências pode naturalmente comportar, cabendo-lhe, ainda, apoiar a participação da UA num contexto de cooperação transnacional. Relativamente às suas competências, o *Núcleo de Mobilidade* tem como principal função contribuir para o fomento do crescimento sustentado da internacionalização da educação na UA, quer através da conceção de projetos de cooperação em Portugal ou a nível internacional, quer no apoio, desenvolvimento e concretização dos programas de mobilidade de alunos (nomeadamente os alunos *incoming* – aqueles que se deslocam para a UA em programas de mobilidade de curta duração) e docentes. Já para o *Núcleo de Inserção Profissional* se prevê que seja sua competência o desenvolvimento de parcerias interinstitucionais, com empresas e outras entidades de forma a potenciar e promover a inserção profissional dos alunos finalistas dos cursos ministrados pela UA. Neste contexto, espera-se que exista uma estreita proximidade entre o Núcleo e a AAUAv (UA, 2010).

Já os *Serviços de Ação Social* têm por missão⁵³ contribuir para a formação integral dos estudantes, disponibilizando as condições necessárias de maneira a garantir uma efetiva igualdade de oportunidades para o acesso e frequência bem-sucedida do ensino superior (Governo de Portugal, 2010, p. 2822). Nesse quadro, os SASUA prestam um conjunto de apoios, benefícios e serviços aos estudantes como são exemplos o apoio alimentar, o alojamento universitário, o acesso aos serviços de saúde, psicologia e aconselhamento social, a promoção da cultura e desporto, o apoio financeiro, o apoio bibliográfico, entre outros.

Para poderem usufruir de alguns destes apoios e benefícios, os estudantes têm de cumprir um conjunto de requisitos sob pena de não serem considerados elegíveis para o efeito. A condição de matrícula e inscrição no ensino superior é, nessa perspetiva, relevante. Podem ser cidadãos com nacionalidade portuguesa ou de cidadãos nacionais de países terceiros cumprindo determinadas condições. Retirando os que têm autorização de residência permanente ou alguns de dupla nacionalidade, a esmagadora maioria dos

⁵³ Enquadrado pelo *Regulamento Orgânico dos SASUA* publicado no Diário da República II Série, Regulamento n.º 42/2010, de 20 de Janeiro.

estudantes da UA provenientes de países em desenvolvimento (especialmente dos vários PALOP e de Timor-Leste), não se enquadram em qualquer destes pressupostos pelo que legalmente ficam, desde logo, impossibilitados de beneficiar de qualquer apoio social direto. Por esse facto, foi aprovada no Conselho de Ação Social de 04 de Novembro de 2008, uma *Deliberação* que, muito embora reforce a não elegibilidade destes alunos para efeitos de atribuição de benefícios sociais por serem alunos estrangeiros, sustenta a viabilidade de eventuais apoios por “razões de dignidade humana e de solidariedade” (SASUA, 2008). Dessa forma, e discriminando positivamente os estudantes internacionais que provem ser carenciados e em situação problemática e grave, que não recebam bolsa de estudo de qualquer outra entidade e que, cumulativamente, tenham um adequado aproveitamento escolar (carecem do mesmo sucesso escolar que os alunos portugueses deverão ter para aceder a uma bolsa de estudo do Estado português), estes podem eventualmente beneficiar: a) do acesso à alimentação nos bares e refeitórios dos SASUA através da emissão de vales de refeição denominados *Vales Sociais*; b) da redução do preço de alojamento nas residências universitárias; c) da atribuição de subsídio de mérito social a alunos que cooperem em atividades desenvolvidas na UA (programa denominado *Bolsa de Mérito Social*)⁵⁴; d) da atribuição de subsídios ou auxílios de emergência; ou e) da atribuição de prémios monetários que premeiam o mérito escolar dos alunos dos PALOP, através de protocolos com instituições parceiras⁵⁵.

Os SASUA preveem, na sua orgânica interna, a existência do *Núcleo de Cooperação e Mobilidade Internacional*, integrado no *Gabinete de Estudos, Planeamento e Prospetiva*, e funcionando na dependência direta do Administrador para a Ação Social. Com um coordenador e uma assistente social, este Núcleo tem, nomeadamente, como competências: a) contribuir para a definição de políticas em matéria de cooperação para o desenvolvimento; b) acompanhar o processo de integração e frequência dos estudantes estrangeiros e de mobilidade na UA; c) produzir estudos e relatórios especializados neste âmbito; d) propor e acompanhar a aplicação de medidas compensatórias e promocionais da igualdade de oportunidades junto destes estudantes (apoios e benefícios concedidos); e e) coordenar e propor medidas de apoio social aos alunos estrangeiros e de mobilidade (Governo de Portugal, 2010, p. 2826). Algumas das ações empreendidas por este Núcleo passam pela análise técnica das solicitações de apoio e requerimento apresentados pelos estudantes, a realização de uma reunião mensal com as associações representantes das comunidades dos países da CPLP na UA com o intuito de sinalizar os casos mais delicados e problemáticos de carência, bem assim como a gestão de programas tutoriais⁵⁶, ou a organização de eventos de índole diversa para a promoção e divulgação cultural dos países terceiros⁵⁷.

⁵⁴ A *Bolsa de Mérito Social* foi criada na sequência das deliberações do Conselho Administrativo da UA e do Conselho de Ação Social da UA, concomitantemente com a aprovação por unanimidade, verificada em reunião da Secção de Planeamento e Gestão do Senado, em 31 de Janeiro de 2007, visando, com suporte no quadro legal em vigor, nomeadamente no artigo 18.º do Decreto-Lei n.º 129/93, de 22 de Abril, dar corpo a uma nova modalidade de apoio aos estudantes carenciados. A assinatura do *Protocolo para a Promoção do Mérito Social e Consolidação da Igualdade de Oportunidades* entre a UA e os SASUA consolida a promoção de um conjunto de procedimentos administrativos que permitam a adequada operacionalização da iniciativa.

⁵⁵ Como sucede com o *Prémio Delta* resultante do contrato celebrado entre os SASUA e a empresa Delta Cafés, e atribuído aos dois melhores alunos oriundos dos PALOP, colocados por via da cooperação, das áreas científicas de Ciências e Engenharias.

⁵⁶ Como é o exemplo do *Programa de Cooperação com Timor-Leste da UA*, que prevê a colaboração de alunos e professores tutores na condução das estratégias concertadas com vista à melhor integração deste público-alvo (a nível pedagógico, académico, social).

⁵⁷ Um dos exemplos é a organização da *Semana da CPLP*, coordenada pelos SASUA em articulação com o *Gabinete de Cooperação da UA*, e que conta com a colaboração dos próprios estudantes, organizações e comunidades dos seus países. Esta ação visa promover a aproximação entre os estudantes das diferentes nacionalidades, mas igualmente entre estes e a população da cidade e da região.

Por fim, de referir que na esfera de ação dos SASUA está prevista a criação do *Fórum Social Universitário*, de carácter consultivo, com o intuito de apreciar as medidas e iniciativas de política social a desenvolver por esta unidade orgânica e do qual deverão fazer parte, para além dos seus responsáveis, representantes das estruturas associativas de estudantes, antigos alunos e funcionários da UA⁵⁸.

O *Gabinete Pedagógico*, criado no ano de 1994, igualmente a funcionar na dependência direta do Reitor, surge da preocupação com o bem-estar e o sucesso escolar dos estudantes da UA, proporcionando-lhes o apoio possível em assuntos que se relacionam com aspetos gerais da sua integração e vida académica, com uma atenção particular aos alunos com necessidades educativas especiais, pelo que mantém uma maior proximidade quer com os SASUA quer mesmo com o *Provedor do Estudante*. O apoio prestado pelo Gabinete pretende ser abrangente e universal para todos os estudantes da UA independentemente da nacionalidade. Esta estrutura, com um coordenador nomeado pelo Reitor, conta com a colaboração de um grupo de estudantes, docentes e funcionários em regime de voluntariado (UA, 2012c).

O *Provedor do Estudante*, nomeado pelo Conselho Geral, é um órgão independente da UA cuja função se baseia na defesa e promoção dos direitos e interesses dos estudantes. Segundo o previsto nos Estatutos da instituição, compete-lhe agir na “*procura de uma visão de conjunto da comunidade académica e na gestão da cooperação de interesses*” desenvolvendo a sua ação num exercício essencialmente preventivo e de “*responsabilidade pessoal, cívica, ética e pluralista, no discernimento de interações benéficas a nível interno e com organizações da comunidade envolvente*”, podendo intervir como mediador de eventuais situações de conflito resultantes de “*diferentes conceções de vida e de compreensão das culturas, zelando pela sua convivência e integração universitária de todos*” (UA, 2012d). Provenientes de outras realidades culturais, sociais, académicas, os estudantes estrangeiros são um grupo mais vulnerável pelo que o papel do *Provedor* se revela importante no despiste das situações mais problemáticas, interagindo com os restantes órgãos e entidades competentes.

Como referido anteriormente, existem outras entidades que no seio da comunidade académica desempenham um papel relevante a este respeito. São os casos das Associações (de estudantes e outras) representantes dos estudantes das comunidades dos países da CPLP, da AAUAv, da AEISCAV, do CUFC e da AAAUAv. No que diz respeito ao associativismo estudantil, o RJIES prevê que as instituições de ensino superior o apoiem e estimulem devidamente, proporcionando as condições necessárias para a sua afirmação. Promovendo a integração social e o bom desempenho curricular dos estudantes, o diálogo intercultural e o desenvolvimento de competências extracurriculares, estas organizações ao atuarem em áreas de intervenção distintas mas, ainda assim, complementares, são capazes de, direta ou indiretamente, se constituírem como agentes estratégicos na promoção do sucesso académico e contribuintes líquidos no processo de inserção na vida ativa dos futuros diplomados. A AAUAv, a AEISCAV e as Associações representantes das diversas comunidades dos países da CPLP são, disso, exemplo.

Já o CUFC, instituição da Diocese de Aveiro que está sediada no *Campus Universitário*, está vocacionado para apoiar a população académica pretendendo constituir um espaço plural e ecuménico, complemento

⁵⁸ Este órgão ainda não foi constituído, pelo que ainda não se encontra em funções.

para a formação integral dos diversos agentes (CUFC, 2012). Muito embora acolhendo pessoas de vários credos nas suas iniciativas⁵⁹, grande parte das que frequentam regularmente as suas instalações e participam nas atividades desenvolvidas são católicas, sendo na sua esmagadora maioria provenientes dos países da CPLP.. Porque o sentimento de pertença a uma determinada comunidade e a conseqüente adesão e participação nas suas ações comporta em si mesmo mais um fator de integração e adaptação à nova realidade, vivida num país que não o de origem, é de assinalar a importância que esta instituição pode desempenhar neste meio e o alcance que poderá ter na vivência destes alunos e professores.

Independentemente do papel desempenhado por cada estrutura funcional da UA (complementado por qualquer outra entidade ou organização terceira), e a existência de vários polos de interesse e cooperação institucional, a captação e acolhimento dos estudantes estrangeiros, em especial da CPLP e mais concretamente dos vários PALOP e de Timor-Leste é, como se constata, uma aposta estratégica da UA no que concerne à sua política de internacionalização e cooperação, plasmada quer no discurso político dos seus órgãos quer pela rede de entidades e estruturas de diversa índole. Proporcionar um conjunto de valências capazes de prestar o apoio necessário a esta comunidade com vista à sua boa integração e ao sucesso académico, é elemento chave no êxito de qualquer programa de acolhimento pelo que será um dos focos de atenção do presente estudo.

2.6 Hipóteses de Pesquisa

A revisão de literatura permitiu um levantamento de prenúncios para a construção das hipóteses gerais desta investigação, que explora os potenciais fatores e motivações que possam ter influenciado a tomada de decisão dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste para a realização dos estudos superiores na UA, que pretende conhecer as opiniões e percepções dos inquiridos do ponto de vista da sua adaptação ao contexto social e académico bem como do papel dos apoios e intervenção das estruturas da instituição no processo de integração, como, ainda, perspetiva o futuro destes alunos aquando do termino do respetivo percurso escolar. Partindo destas, formularam-se hipóteses específicas procurando obter certezas, através da sua verificação ou falseamento. De referir que na opinião de Queiroga (2009) as hipóteses são suposições provisórias colocadas como plausíveis respostas para o problema da pesquisa e têm de ser confirmadas ou refutadas. É ainda necessário expor primeiro as hipóteses gerais e, de seguida, as secundárias. Além das hipóteses é importante, ainda, perceber os conceitos inerentes à pesquisa, a fim de se compreender como os mesmos foram tratados e analisados.

Para responder à questão central de investigação, foram formuladas quatro hipóteses gerais relacionadas, naturalmente, com a realidade dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste: a primeira focalizada no período pré-migratório, a segunda e a terceira no período migratório propriamente dito e, a quarta, no período pós-migratório. As hipóteses levantadas foram as seguintes:

⁵⁹ O exemplo é a organização, em parceria com os SASUA, da *Ceia de Natal* que anualmente acolhe mais de uma centena de estudantes provenientes dos vários continentes e professando diferentes religiões.

- **H₀(1):** “Os mesmos fatores e motivações condicionaram os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na tomada de decisão de realizar os estudos superiores na Universidade de Aveiro”;
- **H₀(2):** “Existe um conjunto de variáveis que têm condicionado os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste no processo de integração na Universidade de Aveiro”;
- **H₀(3):** “A opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente ao papel desempenhado pela Universidade de Aveiro no seu processo de adaptação e integração social e académico é positiva, superando as expectativas iniciais”;
- **H₀(4):** “As perspetivas de futuro dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste aquando do término dos seus cursos passam pelo regresso imediato aos países de origem”.

Assim, tendo em conta a questão central de pesquisa anteriormente formulada, construíram-se as hipóteses de pesquisa, interligadas com os principais constructos e que têm também subjacentes os contributos dos vários autores considerados na revisão da literatura, conforme sintetizado na Tabela 1.

Tabela 1 - Hipóteses, Constructos e Sustentação Teórica

Hipótese	Constructos e Definição	Enquadramento teórico	Referências
<p>HIPÓTESE 1</p> <p>H₀(1): Os mesmos fatores e motivações condicionaram os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na tomada de decisão de realizar os estudos superiores na Universidade de Aveiro</p>	<p>Fatores influenciadores do processo de mobilidade internacional de estudantes de ensino superior - são determinantes na tomada de decisão. Governos, organizações, entidades e instituições de ensino tentam tornar este processo mais atrativo por forma a captar o interesse dos estudantes, assim como outros de carácter motivacional, individual e na esfera de influência direta do estudantes (agregado familiar de origem, amigos, redes sociais, outros)</p>	<p>- Comunicar e informar de uma forma clara e acessível a todos, é fundamental para a tomada de conhecimento das oportunidades existentes, opções disponíveis, condições e apoios prestados</p> <p>- relações socioculturais e linguísticas estão na origem de grande parte dos fluxos. A compreensão das normas sociais e culturais dos países recetores, e a partilha histórica de um passado comum, assumem relevância neste processo</p> <p>- fatores de ordem política, económica e institucional podem condicionar os fluxos migratórios. A capacidade de alocação de verbas estatais/institucionais para o incentivo à mobilidade e a prioridade política atribuída a esta componente da cooperação internacional, são aspetos que devem ser considerados.</p> <p>- fatores de ordem comportamental, motivacional e de âmbito pessoal, podem destacar o interesse e necessidade individual de procura do conhecimento, de Educação, de uma formação especializada e de instrumentos que possam potenciar um melhor nível de vida</p>	<p>OCDE (2001) Veiga et al. (2006, pp. 113-119)</p> <p>Veiga et al. (2006, p. 113)</p> <p>OCDE (2001, p. 112) OCDE (2010b, pp. 41-45) Assunção (2010, p. 13)</p>
<p>H_a(1): São diferentes os fatores e motivações que condicionaram os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na tomada de decisão de realizar os estudos superiores na Universidade de Aveiro</p>	<p>A Cooperação para o Desenvolvimento no quadro político e estratégico da Universidade de Aveiro - “Programa de Ação 2010-2014” da equipa reitoral da UA</p>	<p>- a afirmação da Universidade de Aveiro enquanto instituição atrativa, arrasta “<i>mais e melhores estudantes estrangeiros, nomeadamente de pós-graduação</i>”</p>	<p>Assunção (2010, p. 15)</p>

Tabela 1 - Hipóteses, Constructos e Sustentação Teórica (cont.)

Hipótese	Constructos e Definição	Enquadramento teórico	Referências
<p>HIPÓTESE 2 H₀(2): Existe um conjunto de variáveis que têm condicionado os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste no processo de integração na Universidade de Aveiro</p> <p>H_a(2): Não existe nenhum tipo de variável que tenha condicionado os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste no processo de integração na Universidade de Aveiro</p>	<p>Fatores condicionadores da adaptação à Universidade - modelos que ajudam a enquadrar o processo de transição e de adaptação dos alunos ao novo contexto</p> <p>Estrutura orgânica e funcional de apoio no quadro da Cooperação para o Desenvolvimento na UA - A UA comporta um conjunto de estruturas que de forma articulada contribuem para o cumprimento da missão da instituição neste domínio, tentando garantir uma eficaz e eficiente gestão dos recursos disponíveis e ir ao encontro daquelas que são as suas expetativas e dos seus múltiplos parceiros</p>	<p>- Modelos: “<i>Envolvimento</i>” (quantidade e qualidade da energia física e mental que o estudante investe na vida e experiência académica); “<i>Institucional</i>” (evidencia potenciais impactos das instituições de ensino superior sobre os estudantes de mobilidade); e “<i>Integração vs Abadono</i>” (o fenómeno de abandono escolar assenta na interação sociopsicológica do aluno e o ambiente institucional) ver as outras teoria</p> <p>- <i>Gabinete de Cooperação para o Desenvolvimento</i> tem como foco central da sua missão a própria política institucional de Cooperação para o Desenvolvimento</p> <p>- outras estruturas apoiam na prossecução dos objetivos institucionais: o <i>Conselho de Cooperação</i>; o <i>Gabinete Pedagógico</i>; o <i>Provedor do Estudante</i>; os <i>Serviços de Ação Social</i> - SASUA; e os <i>Serviços de Gestão Académica</i></p> <p>- Paralelamente a estas estruturas existem outras entidades: <i>Associação Académica da UA</i> - AAUA, <i>Associação de Estudantes do ISCA</i> - AEISCA; <i>Associação de Antigos Alunos da UA</i> - AAAUA; Associações representantes dos estudantes dos países da CPLP na UA; <i>Centro Universitário de Fé e Cultura</i></p>	<p>Astin (1999) Pascarella e Terenzini (1991) Tinto (1993)</p> <p>UA (2012b) Governo de Portugal (2009, pp. 19106(7)-19106(8)) Governo de Portugal (2009) Governo de Portugal (2009) Governo de Portugal (2010, p. 2822) SASUA (2008) Governo de Portugal (2010, p. 2826) UA (2010, p. 4) CUFC (2012)</p>
<p>HIPÓTESE 3 H₀(3): A opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente ao papel desempenhado pela Universidade de Aveiro no seu processo de adaptação e integração social e académica é positiva, superando as expetativas iniciais</p> <p>H_a(3): A opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente ao papel desempenhado pela Universidade de Aveiro no seu processo de adaptação e integração social e académica não é positiva</p>	<p>A cooperação para o desenvolvimento no quadro político e estratégico da Universidade de Aveiro - atenção à cooperação com o exterior, e em especial à temática da Cooperação para o Desenvolvimento</p>	<p>-necessidade de melhorar um conjunto de condições de acolhimento (saúde, desporto, cultura, promoção do associativismo, alojamento, entre outros) permitindo uma melhor integração académica e adaptação social. Uma das medidas que o Programa emerge é o aumento da “<i>capacidade própria de apoio social e de integração pessoal (...) para estudantes especialmente carenciados e estrangeiros, em particular dos países da CPLP</i>”</p>	<p>Assunção (2010, p. 15)</p>

Tabela 1 - Hipóteses, Constructos e Sustentação Teórica (cont.)

Hipótese	Constructos e Definição	Enquadramento teórico	Referências
<p>HIPÓTESE 4 H₀(4): As perspetivas de futuro dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste aquando do término dos seus cursos, passa pelo regresso imediato aos países de origem</p> <p>H_a(4): As perspetivas de futuro dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste aquando do término dos seus cursos, não passam pelo regresso imediato aos países de origem</p>	<p>▪ Mobilidade e Desenvolvimento - A problemática da circulação de estudantes, especialmente em formação superior, enquadra-se num âmbito mais alargado da mobilidade de <i>quadros altamente qualificados</i></p> <p>Fatores influenciadores do processo de mobilidade internacional de estudantes de ensino superior – são determinantes na tomada de decisão. Governos, organizações, entidades e instituições de ensino tentam tornar este processo atrativo para captar o interesse dos estudantes, assim como outros de carácter motivacional, individual, profissional e na esfera de influência direta do estudante (agregado familiar de origem, amigos, redes sociais, outros)</p>	<p>- não se pode considerar um fenómeno de <i>brain drain</i> o caso dos estudantes de ensino superior que beneficiaram do investimento por parte dos seus Estados na sua educação e formação e que, no fim do período destinado ao seu percurso escolar, retornam ao seu país de origem</p> <p>- a circulação dos alunos de ensino superior e graduados tem duas componentes relevantes a ter em conta: as incidências do percurso académico; e as condicionantes, perspetivas, perceções e motivações no momento do seu término (de retorno ao país de origem, de circulação para outras paragens ou de permanência nos países de acolhimento)</p>	<p>Oommen (1989, p. 412)</p> <p>Thomas-Hope (1999, p. 193)</p>

Fonte⁶⁰

A hipótese 1 permite identificar que fatores e motivações, que condicionaram a tomada de decisão de vir estudar para a UA, bem como a sua relevância nesse contexto. A hipótese 2 permite verificar se existem variáveis, e quais, que condicionem o processo de adaptação e integração destes estudantes à nova realidade. A hipótese de pesquisa 3 está subjacente à sua perceção e opinião sobre o papel que a UA tem desempenhado nesse âmbito. E, por fim, a hipótese 4 permitirá perspetivar aquilo que poderá vir a ser o futuro próximo destes estudantes, aquando do término dos seus cursos superiores.

2.7 Modelo do Processo de Investigação

Pelas razões já apresentadas anteriormente, esta investigação reveste-se de significância, tendo-se desenvolvido um modelo do processo investigativo (Tabela 2) que nos permite sistematizar pressupostos, suporte teórico, metodologia e objetivos.

⁶⁰ Sendo a maioria das figuras e das tabelas da presente investigação criadas pelo investigador, será omitida a referência à sua autoria pelo pressuposto subentendido, eliminando-se a redundância, mas também por questões estéticas. Nos casos em que não lhe pertencem os direitos autorais, será assinalado o respetivo nome da fonte.

Tabela 2 - Modelo do Processo Investigativo

ESTRUTURA	RESUMO	OBJETIVOS				
Definição do tema	Integração de estudantes dos PALOP e Timor na Universidade de Aveiro	Definir o enquadramento e a orientação do trabalho				
Estabelecer o objetivo principal da pesquisa	Analisar as motivações, percepções e perspectivas de futuro dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste, matriculados na UA a 31/12/2010, bem como o papel desempenhado pelas estruturas da UA na sua integração					
Definir o problema de pesquisa	Estará a Universidade de Aveiro, do ponto de vista dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste, a desempenhar um papel relevante no seu acolhimento, apoio e integração quer a nível social quer no contexto académico?					
Revisão de literatura	<table border="1"> <tr> <td>Teoria do Desenvolvimento - evolução do conceito - modelos - enquadramento histórico</td> <td>Educação e Desenvolvimento - Educação como eixo do Desenvolvimento Humano e o caso particular da Educação superior</td> <td>Mobilidade internacional / Transição e adaptação à Universidade - mobilidade internacional de estudantes de ensino superior (conceitos) - fatores condicionadores - modelos</td> <td>As instituições de ensino superior em Portugal - o papel das IES - a UA e a Coperação para o Desenvolvimento - caraterização da estrutura de apoio à Coperação para o Desenvolvimento na UA</td> </tr> </table>	Teoria do Desenvolvimento - evolução do conceito - modelos - enquadramento histórico	Educação e Desenvolvimento - Educação como eixo do Desenvolvimento Humano e o caso particular da Educação superior	Mobilidade internacional / Transição e adaptação à Universidade - mobilidade internacional de estudantes de ensino superior (conceitos) - fatores condicionadores - modelos	As instituições de ensino superior em Portugal - o papel das IES - a UA e a Coperação para o Desenvolvimento - caraterização da estrutura de apoio à Coperação para o Desenvolvimento na UA	Levantamento de teorias, conceitos, correntes e terminologia que estabelecem a conexão entre Desenvolvimento, Educação, mobilidade internacional de estudantes de ensino superior e o papel da UA e suas estruturas de apoio aos alunos PALOP's e de Timor-Leste
Teoria do Desenvolvimento - evolução do conceito - modelos - enquadramento histórico	Educação e Desenvolvimento - Educação como eixo do Desenvolvimento Humano e o caso particular da Educação superior	Mobilidade internacional / Transição e adaptação à Universidade - mobilidade internacional de estudantes de ensino superior (conceitos) - fatores condicionadores - modelos	As instituições de ensino superior em Portugal - o papel das IES - a UA e a Coperação para o Desenvolvimento - caraterização da estrutura de apoio à Coperação para o Desenvolvimento na UA			
Estabelecer hipóteses de Pesquisa	<p>Hipótese 1 - Terão sido os mesmos fatores e motivações que condicionaram os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na tomada de decisão de realizar os estudos superiores na UA</p> <p>Hipótese 2 - Existe um conjunto de variáveis que têm condicionado os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste no processo de integração na UA</p> <p>Hipótese 3 - A opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente ao papel desempenhado pela Universidade de Aveiro no seu processo de adaptação e integração social e académica é positiva, superando as expectativas iniciais</p> <p>Hipótese 4 - As perspectivas de futuro dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste aquando do término dos seus cursos, passa pelo regresso imediato aos países de origem</p>	Definir os relacionamentos a explorar que permitam a perceção dos fatores que influenciam o processo de mobilidade destes alunos para a UA, nos momentos pré-migratório, migratório e pós-migratório				
Desenho da Pesquisa	Tipo de desenho da pesquisa: Pesquisa conclusiva Base temporal/espacial: De 01/04/2011 a 30/09/2011	Aplicação da teoria ao caso em estudo com vista à recolha e análise de dados				
Metodologia	Paradigma Positivista – Estudo Quantitativo: questionário Estudo de Caso					
Métodos de recolha e análise de dados	Dados: individuais Método(s) de recolha: questionário					
Discussão de resultados, contributos, recomendações e considerações finais	Discussão de resultados e contributos Limitações, recomendações e sugestões para trabalhos futuros Considerações finais	Reflexão crítica dos resultados e integração da vertente teórica e prática				

3 METODOLOGIA

Tendo por base o problema e as questões de pesquisa procedeu-se a uma análise de carácter quantitativa com recurso à construção e aplicação de um questionário, a qual constituiu o estudo central. Esta secção explana os principais aspetos metodológicos, nomeadamente enunciação do paradigma, método científico, tipologia, metodologia de pesquisa, unidade de análise, a exposição da amostra considerada e respetivos procedimentos de amostragem, bem como os principais métodos e técnicas de recolha e análise dos dados empregues.

3.1 Paradigma, Método Científico, Tipologia e Metodologia de Pesquisa

A pesquisa ou método científico é normalmente definido como quantitativo ou qualitativo. A pesquisa qualitativa é, predominantemente, indutiva, ou seja, desenvolve conceitos e ideias a partir dos dados recolhidos (Reneker, 1993). Pode utilizar técnicas como grupos de foco, associação de palavras e entrevistas em profundidade (Malhotra, 2002). Danton (2002) apresenta como técnicas qualitativas: a observação participante (contacto direto entre o investigador e o fenómeno observado); entrevista não diretiva (deixa-se que o informante se exprima livremente); análise de conteúdo (baseia-se na análise de documentos); estudo de caso (lógica dedutiva em que o caso é tomado como unidade significativa do todo).

A pesquisa quantitativa é apropriada quando se podem aplicar medidas quantificáveis de variáveis a partir de amostras de uma população (Malhotra, 2002). Visa a apresentação e a manipulação numérica de observações com vista à descrição e explicação dos fenómenos. Danton (2002) apresenta como técnicas quantitativas: observação sistemática (o observador regista a ocorrência de certos comportamentos num dado período); questionário (recolha de informação através de um conjunto de perguntas com objetivos específicos); entrevista dirigida (recolha de informação via entrevista, geralmente com recurso a perguntas fechadas).

Malhotra (2002) considera dois tipos fundamentais de pesquisa: exploratória (procura prover critérios e compreensão aplicando-se a amostras pequenas e não representativas) e conclusiva (procura testar hipóteses e examinar relações em amostras grandes e representativas baseando-se em análises quantitativas). A pesquisa conclusiva subdivide-se em pesquisa descritiva (procura descrever características ou funções de mercado com hipóteses pré-definidas e assenta na recolha de dados secundários) e causal (procura determinar relações de causa e efeito envolvendo experimentos e manipulação de uma ou mais variáveis independentes). De acordo com Danton (2002) e Mattar (1994), a pesquisa descritiva é aquela que observa, regista e analisa os fenómenos, sem manipulação procurando descobrir a frequência com que um determinado fenómeno ocorre, qual a sua natureza e características, bem como a relação com outros fenómenos. Dado o problema em causa, a pesquisa desenvolvida neste estudo foi predominantemente descritiva e quantitativa.

Se por um lado os métodos quantitativos se fundamentam no pensamento positivista (também chamado de hipotético-dedutivo, pressupõe a existência de uma única realidade), os métodos qualitativos têm uma orientação interpretativa (o foco está na busca de novos conhecimentos e generalização) (Morales, 2003).

Desta forma, a presente pesquisa revestiu-se de um caráter positivista (método hipotético-dedutivo), e assumiu a forma de estudo de caso, assentando em técnicas quantitativas (aplicação de questionário) a fim de se obter maior riqueza de informação.

3.2 Unidade de Análise

Atendendo a que se pretendeu levar a cabo um estudo de caso, a pesquisa foi aplicada à UA já que se trata de uma realidade que interessava explorar para se poder confrontar, posteriormente, aquilo que são as opiniões e percepções dos estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste sobre o processo de mobilidade, as motivações, a integração e as próprias perspetivas de futuro, com as políticas, estratégias e prioridades levadas a cabo pela instituição, ajudando na reflexão e tomada de decisão dos seus decisores políticos. Para além deste fator, e dada a escassez de outros estudos de caso tão abrangentes e representativos (225 alunos matriculados no ano letivo 2010/2011) seria sempre uma tentativa de contribuir para a discussão mais alargada sobre estas matérias.

A Universidade de Aveiro, criada em 1973, é, como se referiu anteriormente, uma fundação pública com regime de direito privado que tem como Missão a intervenção e desenvolvimento da formação graduada e pós-graduada, a investigação e a cooperação com a sociedade. A UA é um parceiro privilegiado de um conjunto de entidades nacionais e internacionais, com as quais coopera em diversos projetos e programas e às quais presta importantes serviços, sendo por isso um espaço de investigação onde se desenvolvem produtos e soluções inovadoras que contribuem para o avanço da ciência e tecnologia e para o progresso e desenvolvimento social. Um dos vetores relevantes da ação da instituição no quadro da cooperação com a sociedade, em particular com os países em desenvolvimento, assenta no *“reforço da ligação com os países de língua oficial portuguesa”* que, segundo plasmado nos seus Estatutos, se deve manter como ponto-chave na política da instituição (Governo de Portugal, 2009, p. 2455). É neste quadro que a UA acolhe um vasto número de estudantes destes países que aí realizam os seus estudos e formação superior.

Neste trabalho o caso da UA corresponde à unidade de análise, sendo tomados para investigação os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste.

3.3 Amostra e Procedimentos de Amostragem

A unidade de observação considerada é composta pelos alunos oriundos dos vários PALOP e de Timor-Leste (indivíduos de nacionalidade angolana, cabo-verdiana, guineense, moçambicana, santomense e timorense), matriculados na Universidade de Aveiro no ano letivo 2010/2011, em Cursos de Especialização Tecnológica – CET’s, Licenciatura, Mestrado e de Doutoramento. Para tal, recorreu-se aos dados oficiais cedidos pelo Gabinete de Cooperação da UA e constantes do RAIDES’11⁶¹. A população do estudo perfaz 225 indivíduos, conforme se apresenta na Tabela 3.

⁶¹ Estes dados foram, inicialmente, disponibilizados pelo Gabinete de Planeamento Estratégico da UA. Estes números não contam com os indivíduos inscritos em cursos em estágio pós-doutoramento uma vez que não são considerados alunos.

Após a definição da população de interesse, havia que determinar o procedimento de amostragem. No início da realização do estudo adotou-se pelo método probabilístico sendo que a determinada altura se enveredou por um processo de características não-probabilísticas. Na amostragem não-probabilística confiou-se no julgamento pessoal do pesquisador e dos membros que auxiliaram na entrega e recolha dos questionários. De notar que as técnicas de amostragem não-probabilística comumente usadas incluem amostragem por conveniência, por julgamento, por quotas e tipo bola-de-neve (Malhotra, 2002), tendo-se recorrido, neste caso, ao método por conveniência.

É importante referir que a definição do tipo de amostragem aplicada no presente estudo não gerou consenso, dadas as características mistas que comportou. Inicialmente o procedimento assumiu um carácter aleatório estratificado (probabilístico), dado que para além do questionário ter sido entregue por via electrónica a todos os membros da população de forma a garantir que cada um tivesse a mesma probabilidade de fazer parte da amostra (Ghiglione e Matalon, 2005), ainda se estratificou por nacionalidades visto haver interesse em se garantir um mínimo de representatividade em todas elas (definiu o autor do trabalho, como meta a atingir, o valor de $\frac{2}{3}$ de respostas relativamente à população e a cada um dos estratos em particular).

Por questões operacionais do processo de amostragem (para garantir o maior número de respostas num curto espaço de tempo), adotou-se simultaneamente uma prática com características de conveniência (não probabilística) visto ter-se contado com a colaboração de alguns alunos pertencentes a estas comunidades no processo de entrega, recolha e devolução dos questionários. No entanto, e como se referiu anteriormente, dado que o número de respondentes global e de cada nacionalidade em particular, ultrapassaram a meta de $\frac{2}{3}$ definida inicialmente pelo autor, os riscos iniciais de enviesamento são reduzidos. Nessa medida, entende-se que o método de recolha não comprometeu a aleatoriedade que se pretendia inicialmente, mitigando eventuais fragilidades que uma amostragem não probabilística poderia encerrar. De referir que esta técnica de amostragem tende a obter uma amostra de elementos convenientes, uma vez que os membros a quem se entrega e solicita o preenchimento do questionário se encontram à disposição dos alunos e entidades que colaboram em todo este processo. As limitações inerentes a este tipo de amostragem prendem-se com a potencial tendenciosidade da seleção de elementos e consequente dificuldade de extrapolação para a população. Estamos, no entanto, perante uma amostra de dimensões bastante significativas, pelo que se poderá garantir a fiabilidade dos resultados obtidos.

O método aplicado de recolha de informação comportou duas fases. Numa primeira etapa enviou-se para o e-mail institucional de todos os alunos pertencentes à população em estudo, uma mensagem explicativa sobre os objetivos do questionário e os pressupostos associados ao seu preenchimento e onde constava o link para a versão on-line (componente aleatória). Posteriormente, com a ajuda das associações representantes dos estudantes de cada país e de outros membros das comunidades, fez-se chegar o questionário em formato de papel aos alunos que ainda não haviam respondido (componente condicionada). Estes foram sendo devolvidos em mão quer pelos alunos em falta quer pelos próprios

colaboradores. Todos os dados foram lançados na mesma plataforma informática que serviu de base ao questionário *on-line* de modo a serem devidamente registados na mesma base de dados de suporte.

A amostra obtida foi de 174 indivíduos (77,3% da população), tendo o objetivo inicial dos $\frac{2}{3}$ de respondentes sido superado (Tabela 3).

Tabela 3 - População e Amostra do Estudo

Nacionalidade	População *		Amostra		Amostra vs População
	Frequência	%	Frequência	%	%
Angolana	22	9,8	16	9,2	72,7
Cabo-verdiana	112	49,8	78	44,8	69,6
Guineense	15	6,7	15	8,6	100,0
Moçambicana	20	8,9	16	9,2	80,0
Santomense	44	19,6	36	20,7	81,8
Timorense	12	5,3	13 ⁶²	7,5	108,3
Total	225	100,0	174	100,0	77,3

*Fonte: Gabinete de Cooperação da UA (2011)

Através da ficha técnica elaborada na Tabela 4, podemos obter uma visão sucinta da base de investigação.

Tabela 4 - Ficha Técnica da Investigação

População do estudo	N=224 alunos (estudantes PALOP e de Timor-Leste matriculados no ano letivo 2010/2011 na UA, em Cursos de Especialização Tecnológica – CET's, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento)
Tamanho amostral	n=174 alunos
Intervalo de Confiança	95%
Nível de confiança	5%
Desenho amostral	Tipologia mista: amostra aleatória estratificada (probabilística) e por conveniência (não-probabilística)
Período de recolha de dados	Abril a Setembro de 2011

Após definição da população objecto deste estudo e respetiva amostra, passa-se agora à descrição dos métodos e técnicas de recolha dos dados.

3.4 Métodos e Técnicas de Recolha e Análise de Dados

Desenvolvidos os procedimentos relativos à amostragem, importa apresentar o modo de recolha dos dados obtidos. A pesquisa exploratória realizada nesta investigação incluiu, naturalmente, a consulta dos dados secundários disponíveis inerente à revisão bibliográfica, tendo posteriormente sido complementada através

⁶²No conjunto dos respondentes, existem alguns alunos que declararam aquando da sua matrícula na UA a nacionalidade portuguesa sendo, todavia, portadores de dupla nacionalidade. Esta realidade faz com que estejam registados na plataforma informática da instituição com esse exato estatuto: de cidadão português. É este o caso em apreço. Por esse facto, o número de alunos timorenses respondentes é superior ao Universo declarado para aquela comunidade. É natural que algum dos alunos que preencheram o questionário, não façam também eles parte dos números fornecidos pela instituição.

da aplicação de um inquérito à amostra do estudo. Ghiglione e Matalon (2005, p. 7) definem o inquérito como uma *“interrogação particular acerca de uma situação englobando indivíduos, com o objetivo de generalizar”*.

Após a pesquisa exploratória, passou-se à elaboração e implementação de um inquérito por questionário. Procedeu-se à definição e listagem dos itens que constituiram o conjunto de questões que interessava analisar. Num total de 71, estas foram divididas em seis Tópicos: A – Dados demográficos e académicos; B – Dados individuais e familiares na origem; C – Fatores e motivações para a tomada de decisão de prosseguir os estudos superiores no estrangeiro; D – Enquadramento social e institucional; E – Perceções; e F – Perspetivas. Esta divisão permitiu, posteriormente, aquando da análise dos dados, e para facilitar a leitura e a resposta às questões iniciais e às hipóteses formuladas, organizar os indicadores por etapas do processo de mobilidade: etapa pré-migratória (fatores e motivações para a tomada de decisão), migratória (análise dos aspetos relacionados com a integração e perceção da realidade) e pós-migratória (perspetivas de futuro).

Coincidindo com o que referem Ghiglione e Matalon (2005), as questões colocadas aos inquiridos dividiram-se em dois grupos: a) aquelas que se debruçam sobre os factos; e b) aquelas que se debruçam sobre opiniões, atitudes, preferências, etc. Já sobre o ponto de vista do conteúdo, escolheram-se essencialmente questões fechadas, muito embora nalgumas situações (no item “Outros”) houvesse a possibilidade dos inquiridos acrescentarem eventuais alternativas às constantes da listagem inicial. As questões apresentadas, nalguns casos com instruções associadas, revestiram-se de diferentes formas como a possibilidade de escolha de uma ou mais opções disponíveis, até à sua própria ordenação por prioridades.

No que respeita à construção do questionário, este foi sujeito à realização de um pré-teste (Malhotra, 2002) aplicado a doze alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste (dois de cada país) de forma a se verificar a aplicabilidade do conjunto de questões. O pré-teste e as posteriores revisões foram desenvolvidos até se julgar não existirem dificuldades na sua interpretação e compreensão, assumindo este a forma apresentada no Anexo 8.1. Ao iniciar o preenchimento do questionário (auto-administrado), os respondentes eram informados acerca do propósito do estudo e dos pressupostos inerentes à sua aplicação (anonimato e confidencialidade). Quer na versão em papel, quer na versão on-line, este enquadramento foi devidamente assegurado.

Relativamente ao questionário, colocou-se a questão da aferição da sua fiabilidade para se lhe conhecer a precisão e validade. Todavia, pelas características que este encerra e da forma como, inclusivé, foi construído, nomeadamente pelo facto da grande maioria das suas questões não instarem os sujeitos à escolha de uma opção de resposta assente numa escala ordinal, de diferentes níveis de concordância, usada essencialmente em pesquisas de opinião, entendeu-se que este procedimento não teria cabimento neste contexto. O mesmo pressuposto se aplicou na verificação das restantes características psicométricas associadas, como o caso da sensibilidade e especificidade.

Após a recolha de dados, seguiu-se o tratamento e análise dos mesmos (com recurso ao SPSS 18.0) o que permitiu a interpretação da informação recolhida e respetivas conclusões.

No tocante à análise descritiva, procedeu-se à caracterização da amostra através da análise das respostas às variáveis do questionário, com recurso a um conjunto de estatísticas tais como média, moda, mediana ou percentis. Foram apresentados quadros de distribuição de frequências tendo sido construídas representações gráficas de forma a permitir melhor interpretação dos indicadores disponíveis.

Outra vertente explorada foi a análise de relações entre variáveis, sendo imperativo testar previamente a normalidade ou não dos dados. Perante a inexistência de normalidade da distribuição nos dados avaliados após se empregar o teste de Kolmogorov-Smirnov, optou-se pela aplicação de testes não paramétricos assentes no coeficiente de correlação ordinal de Spearman que permite comprovar a existência de relação entre variáveis e definir o sentido da mesma, devendo esta ser estatisticamente significativa. O valor a observar é o sig. (2-tailed) que deve ser inferior a 0,05 para se considerar a existência de relação estatisticamente significativa entre variáveis (Pestana e Gageiro, 2003). Para além dos testes do Qui-Quadrado para Independência e Correlação de Spearman, foram aplicados no cruzamento de algumas das variáveis selecionadas outros testes como o de Mann-Whitney, Kruskal-Wallis e McNemar. O nível de significância proposto foi também de 5% ($p < 0,05$), conforme sugerido na bibliografia. Todos os intervalos de confiança foram construídos com 95% de confiança estatística. Por fim, de referir que pela mesma razão da não verificação da validade do questionário, não foi possível proceder-se à análise de componentes principais (ACP).

4 ANÁLISE DE DADOS

De seguida, apresentam-se os resultados da análise descritiva das variáveis e respetiva correlação entre elas com vista a poder aferir-se o falseamento ou corroboração das hipóteses inicialmente definidas.

4.1 Análise Descritiva

Tópico A – Dados Demográficos e Académicos e Tópico B – Dados Individuais e Familiares na Origem - caracterização do universo e do conjunto de respondentes

Procedeu-se, nesta fase do estudo, à caracterização da população, através da análise dos dados oficiais fornecidos pelo Gabinete de Cooperação da Universidade de Aveiro sobre o conjunto dos estudantes oriundos dos PALOP e de Timor-Leste matriculados na UA no ano letivo 2010/2011 em Cursos de Especialização Tecnológica – CET's, Licenciatura, Mestrado e de Doutoramento. Os indicadores disponíveis incluem o género, a nacionalidade, a habilitação académica conferida pelo curso de frequência e a área de educação e formação. Apresenta-se, por outro lado, o perfil dos estudantes que efetivamente preencheram o questionário. Neste último caso, procedeu-se à sistematização dos resultados obtidos na primeira e segunda parte do questionário (Tópicos A e B - fase pré-migratória e migratória) que incluem, para além destas, o estado civil, a idade, a língua materna, o número total de matrículas, entre outras.

No que diz respeito ao género, foi possível concluir que a maioria dos respondentes é do sexo masculino (56,3%). No que concerne à nacionalidade, verifica-se que a maioria destes estudantes possui a nacionalidade Cabo-verdiana (49,8%) o mesmo acontecendo com os respondentes do questionário (44,8%). Do conjunto dos 14 alunos com dupla nacionalidade, 13 possuem simultaneamente a nacionalidade portuguesa e 1 a nacionalidade santomense e guineense (incluído no grupo dos santomense por ser esta a sua origem).

Tabela 5 – Perfil da População e dos Respondentes – Género e Nacionalidade

QA4 - Nacionalidade	População						Respondentes					
	M	% M	F	% F	T	% TG	M	% M	F	% F	T	% TG
Angolana	14	63,6	8	36,4	22	9,8	10	62,5	6	37,5	16	9,2
Cabo-verdiana	51	45,5	61	54,5	112	49,8	39	50,0	39	50,0	78	44,8
Guineense	11	73,3	4	26,7	15	6,7	11	73,3	4	26,7	15	8,6
Moçambicana	14	70,0	6	30,0	20	8,9	12	75,0	4	25,0	16	9,2
Santomense	26	59,1	18	40,9	44	19,6	20	55,6	16	44,4	36	20,7
Timorense	6	50,0	6	50,0	12	5,3	6	46,2	7	53,8	13	7,5
Total	122	54,2	103	45,8	225	100,0	98	56,3	76	43,7	174	100,0
Dupla nacionalidade ⁶³	*	*	*	*	*	*	8	57,1	6	42,9	14	8,0

Nota: M - Masculino; F - Feminino; T - Total; % M - % Masculino; % F - % Feminino; % TG - % Total no conjunto das nacionalidades;

⁶³ Os alunos com dupla nacionalidade estão incluídos nos números apresentados na mesma tabela tendo, para efeitos de registo, sido consideradas apenas uma delas, mais concretamente a coincidente com o país de origem declarado na QA5.

Relativamente à idade (Tabela 5), com base nas respostas obtidas expressas na idade exata de cada respondente e de acordo com os padrões do Eurostat e da OCDE (ver uma referência), foram criadas categorias para uma mais fácil interpretação e análise dos resultados. Assim, foi possível constatar que a grande maioria dos respondentes se encontram na faixa dos 18 aos 24 anos (47,1%), sendo que a média de idades se situa nos 25 e a moda nos 23 (idade mais frequente). De notar que o intervalo das observações se situa entre os 18 e os 56 anos.

Tabela 6 - Perfil dos Respondentes - Idade

QA2 – Idade	Frequência	%
Sem resposta	31	17,8
De 18 a 24 anos	82	47,1
De 25 a 29 anos	36	20,6
De 30 a mais anos	25	14,4
Total	174	100,0

No que diz respeito ao estado civil, 91,4 % dos inquiridos declaram-se solteiros (Tabela 7).

Tabela 7 - Perfil dos Respondentes – Estado Civil

QA3 – Estado Civil	Frequência	%
Sem Resposta	1	0,6
Solteiro(a)	159	91,4
Casado(a)	9	5,2
Divorciado(a)	0	0,0
Viúvo(a)	0	0,0
União de Facto	5	2,9
Separado(a)	0	0,0
Total	174	100,0

Como se constata pela leitura da Tabela 8, o número de estudantes que dizem ter o português como língua materna é menos de metade do total de respondentes (46,0% para 54,0%, respetivamente).

Tabela 8 - Perfil dos Respondentes – Língua Materna

QA6 – Língua Materna	Frequência	%
Português – Sim	81	46,6
Português – Não	93	53,4
Total	174	100,0

Sobre o agregado familiar principal verifica-se ser mais frequente este ser composto pelo próprio aluno, o pai, a mãe e irmão(s) com 29,3% do total das respostas dos inquiridos.

Numa perspetiva mais académica, e relativamente às habilitações conferidas pelos cursos de frequência, é de notar que as licenciaturas são as mais concorridas quer do ponto de vista do universo dos estudantes matriculados (45,3%) quer do grupo de respondentes (57,5%), muito embora se verifique neste último uma maior diferença para com o grupo dos cursos que conferem o grau de mestre (Tabela 9). Uma nota de destaque para o facto de não se ter conseguido recolher com este questionário uma percentagem mais significativa de opiniões de alunos de Doutoramento (4 respostas em 22 possíveis, no mínimo), sendo que este grupo, com características distintas dos restantes, poderia ser fonte de informação relevante neste contexto.

Tabela 9 - Perfil da População e dos Respondentes – Habilitação conferida pelo curso

QA7 – Habilitação	População		Respondentes	
	Frequência	%	Frequência	%
CET ⁶⁴	9	4,0	4	2,3
Licenciatura 1.º ciclo	102	45,3	100	57,5
Mestrado	92	40,9	66	37,9
Doutoramento	22	9,8	4	2,3
Total	225	100,0	174	100,0

No que diz respeito aos grandes grupos das Áreas de Educação e Formação - AEF, constata-se pela leitura da Tabela 10 que a maioria dos respondentes homens se encontra inscrita em cursos de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (50,0%), e a maioria das mulheres em cursos de Ciências Sociais, Comércio e Direito (51,3%). No conjunto, a Área mais frequentada é a das Ciências Sociais, Comércio e Direito com 36,8% do total.

Tabela 10 - Perfil dos Respondentes – Área de Educação e Formação

QA9 – Área de Educação e Formação	Frequência			%		
	M	F	T	M	F	T
Sem resposta	1	2	3	1,0	2,6	1,7
Educação	1	3	4	1,0	3,9	2,3
Artes e Humanidades	2	3	5	2,0	3,9	2,9
Ciências Sociais, Comércio e Direito	25	39	64	25,5	51,3	36,8
Ciências, Matemática e Informática	14	11	25	14,3	14,5	14,4
Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção	49	12	61	50,0	15,8	35,1
Agricultura	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Saúde e Proteção Social	0	0	0	0,0	0,0	0,0
Serviços	6	6	12	6,1	7,9	6,9
Total	98	76	174	100,0	100,0	100,0

Nota: M – Masculino; F – Feminino; T – Total;

⁶⁴ Curso de Especialização Tecnológica

Sobre se já haviam efetuado alguma mudança de curso, 12,6% destes alunos admitiram que sim (Tabela 11). Já relativamente ao número de matrículas (Tabela 12) percebe-se pela análise dos percentis 25, 50 e 75 que pelo menos três quartos dos alunos têm entre 1 e 5 matrículas e que o mais frequente é encontrarem-se alunos com apenas duas.

Tabela 11 - Perfil dos Respondentes – Já efetuou alguma mudança de curso?

QA10 – Mudança de Curso	Frequência	%
Sem resposta	5	2,9
Sim	22	12,6
Não	147	84,5
Total	174	100,0

Tabela 12 - Perfil dos Respondentes – Número de Matrículas

QA11 – Número de Matrículas	
Percentil 25	2
Percentil 50/ Mediana	3
Percentil 75	5
Moda	2

Quanto ao regime de acesso ao ensino superior, conforme se pode observar na Tabela 13, os respondentes integraram maioritariamente os contingentes especiais. Estes contemplam os alunos “*Bolseiros nacionais de países africanos de expressão portuguesa*” (59,2%) - bolseiros do Estado Português (IPAD), da FCG ou dos Governos dos respetivos países - e “*Naturais e filhos de naturais de Timor-Leste*” (6,3%).

Tabela 13 - Perfil dos Respondentes – Regime de acesso

QA12 – Regime	Frequência	%
Sem resposta	5	2,9
Concurso Nacional	52	29,9
Candidatura Especial	114	65,5
Outros	3	1,7
Total	174	100,0

No que diz respeito ao nível de escolaridade, quer dos pais quer das mães dos respondentes, a Moda corresponde ao 4.º ano (antiga 4.ª classe). Nos restantes níveis, verifica-se uma aparente semelhança entre a tendência de ambos os pais. Destaque-se o caso particular das percentagens daqueles que possuem cursos superiores. Os valores constantes da Tabela 14 mostram que em ambos os casos, quase ¼ dos progenitores têm um nível de escolaridade correspondente a bacharel, a licenciado, a mestre ou a doutorado.

Tabela 14 - Caracterização dos Respondentes – Escolaridade do Pai e da Mãe

QB3 – Nível de Escolaridade do Pai			QB4 – Nível de Escolaridade da Mãe		
	Freq.	%		Freq.	%
Sem resposta	12	6,9	Sem resposta	7	4,0
Não sabe ler nem escrever	4	2,3	Não sabe ler nem escrever	15	8,6
Sabe ler sem possuir o 4.º ano (antiga 4.ª classe)	20	11,5	Sabe ler sem possuir o 4.º ano (antiga 4.ª classe)	18	10,3
4.º ano (antiga 4.ª classe) – valor da Moda	34	19,5	4.º ano (antiga 4.ª classe) – valor da Moda	30	17,2
6.º ano (antigo 2.º ano liceal ou ciclo preparatório)	10	5,7	6.º ano (antigo 2.º ano liceal ou ciclo preparatório)	12	6,9
9.º ano (antigo 5.º ano liceal ou ensino técnico)	22	12,6	9.º ano (antigo 5.º ano liceal ou ensino técnico)	19	10,9

Tabela 14 - Caracterização dos Respondentes – Escolaridade do Pai e da Mãe (cont.)

QB3 – Nível de Escolaridade do Pai	Freq.	%	QB4 – Nível de Escolaridade da Mãe	Freq.	%
12.º ano ou equivalente	18	10,3	12.º ano ou equivalente	23	13,2
Curso técnico-profissional	9	5,2	Curso técnico-profissional	6	3,4
Curso médio (comercial, industrial, magistério primário)	2	1,1	Curso médio (comercial, industrial, magistério primário)	5	2,9
Nível superior (Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento)	43	24,7	Nível superior (Bacharelato, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento)	39	22,4
Total	174	100,0	Total	174	100,0

Em termos profissionais e no que respeita aos pais dos respondentes (Tabela 15), é notória a concentração da profissão do pai (valor da Moda) no grupo de *Especialistas das atividades intelectuais e científicas* (13,8%). Já no caso da mãe, o mais comum é ser *Doméstica/Desempregada* (19,5%). Acrescente-se que dos 48 estudantes que não registaram a profissão do pai, 36 não consideram que o progenitor faça parte do seu agregado familiar o mesmo acontecendo com 11 das 27 ausências de resposta no caso da mãe. Entre outras possíveis razões, alguns destes casos podem ser de estudantes que não tendo contacto com os progenitores, desconhecem a sua profissão.

Tabela 15 - Caracterização dos Respondentes – Profissão⁶⁵ do Pai e da Mãe

QB6 – Profissão do Pai	Freq.	%	QB6 – Profissão da Mãe	Freq.	%
Sem resposta	48	27,6	Sem resposta	27	15,5
Especialistas das atividades intelectuais e científicas (advogado, arquiteto, assistente social, biólogo, bibliotecário, economista, contabilista, engenheiro, farmacêutico, jornalista, médico, músico, professor, psicólogo)	24	13,8	Doméstica/Desempregada	34	19,5
Outros	102	58,6	Outros	113	65,0
Total	174	100,0	Total	174	100,0

Quando questionados sobre se contribuem financeiramente para o sustento da sua família, 21,8% dos respondentes afirmaram que sim.

Traçando uma imagem global e sucinta dos indivíduos que responderam ao questionário, pode-se constatar que são maioritariamente homens, na faixa etária dos 18 aos 24 anos de idade e solteiros e não consideram o português como língua materna. O seu agregado familiar principal é composto por eles próprios, pelo pai, mãe e irmão(s), onde ambos os progenitores têm, maioritariamente, formação de Nível Superior. A profissão do pai pertence ao grande grupo dos *Especialistas das atividades intelectuais e científicas* sendo que as mães são maioritariamente *Domésticas* ou *Desempregadas*. No que diz respeito aos aspetos

⁶⁵ A categorização aqui apresentada baseia-se na *Classificação Portuguesa das Profissões – CPP de 2010*, elaborada a partir da *Classificação Internacional Tipo de Profissões – CIP de 2008*, pelo Instituto Nacional de Estatística – INE. A Estrutura foi aprovada pela 14ª *Deliberação do Conselho Superior de Estatística – CSE*, de 5 de Maio de 2010, posteriormente publicada na II Série do DR nº 106, de 01 de Junho de 2010, e estabelece o novo quadro das profissões, tarefas e funções mais relevantes, classificação recomendada aos Estados-Membros para produzir e divulgar estatísticas por profissões a nível da UE, pela Recomendação da Comissão de 29 de Outubro de 2008.

acadêmicos, verifica-se que se encontram, maioritariamente, matriculados em cursos de licenciatura, na área das *ciências sociais, comércio e direito*, possuem duas matrículas, nunca fizeram uma mudança de curso e entraram no ensino superior português através do concurso especial (bolseiros do governo português, dos governos dos respetivos países, da FCG e naturais e filhos de naturais de Timor-Leste). O maior contingente é de nacionalidade Cabo-verdiana.

Tópico C – Fatores e motivações para a tomada de decisão de prosseguir os estudos superiores no estrangeiro

O Tópico C do questionário pretende verificar outros fatores que tenham contribuído, numa fase pré-migratória, para influenciar a tomada de decisão do alunos de prosseguir os estudos superiores num país terceiro. Quando questionados sobre por influência de quem é que tomaram a decisão de estudar em Portugal, 93 respondentes (53,4%) referiram ter sido uma decisão *“Unicamente individual”*. Juntando estes àqueles que referiram haver outros intervenientes a influenciar a decisão, para além deles próprios, este número sobe para 110 estudantes, o que significa que 63,2% de estudantes mencionaram a opção individual como um fator relevante neste contexto (Gráfico 1). A influência da *“Família”* vem a seguir com 25,9% a que se juntam mais as escolhas com outras opções em simultâneo, o que perfaz o total de 35,1%. Numa outra perspetiva, o número de estudantes que referem ter o(s) irmão(s) e/ou o pai e/ou a mãe que estuda(m) ou que já estudou(aram) no estrangeiro é bastante significativo e cifra-se em 107 alunos (61,4%) do total dos respondentes (Gráfico 2). Ainda a este propósito é de salientar que 150 estudantes (86,2%) afirmaram conhecer alguém que estudou ou que ainda estuda em Portugal.

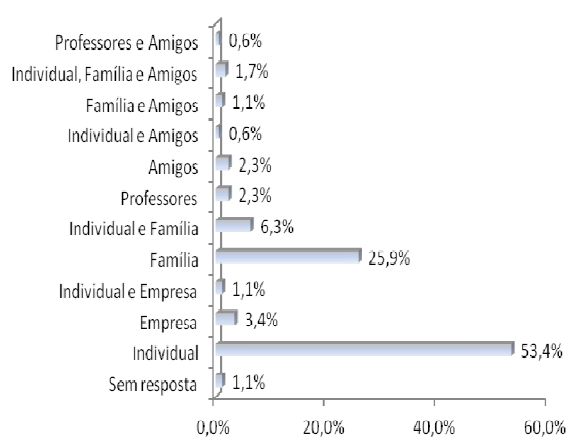


Gráfico 1 - Resultados para QC1: Por influência de quem é que decidiu ir estudar para Portugal?

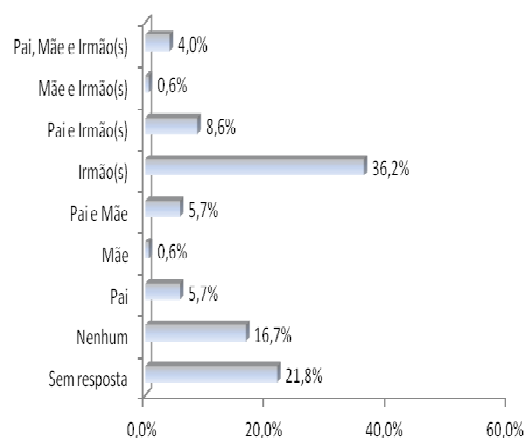


Gráfico 2 - Resultados para QB2 e QB5: O pai e/ou a mãe e/ou o irmão(s) estudam ou estudaram no estrangeiro?

Em relação aos fatores que motivaram a escolher Portugal e em particular a UA para prosseguir os estudos superiores (Gráfico 3), de destacar, no primeiro caso, o prestígio das instituições de ensino superior que receberam 53,4% de opiniões favoráveis seguido da inexistência do curso pretendido no país de origem (44,3%). Já no que diz respeito à escolha da UA (Gráfico 4) prendeu-se, essencialmente, com a disponibilidade de vaga (41,4%), com o prestígio da instituição e com a qualidade do curso pretendido, ambas com 39,7% de opiniões positivas. A propósito dos fatores que motivaram a escolha da área científica

e do curso (Gráfico 5), a escolha recaiu maioritariamente (61,5%) na concretização pessoal secundarizada pela opção da qualidade do curso pretendido (40,8%), na mesma linha daquilo que haviam sido as respostas anteriores.



Gráfico 3 - Resultados para QC2: Qual o fator que o/a motivou para estudar em Portugal?

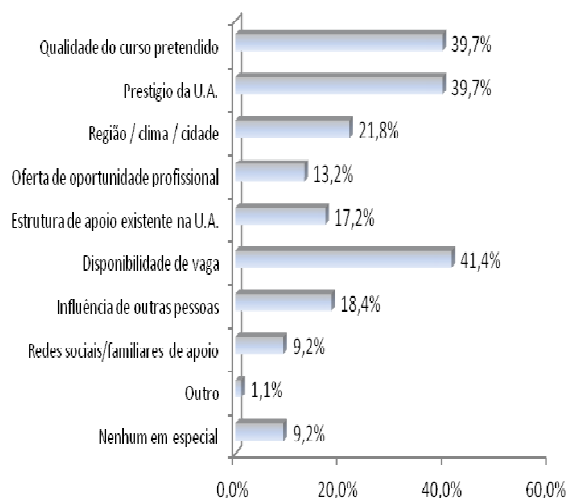


Gráfico 4 - Resultados para QC3: E para a Universidade de Aveiro?

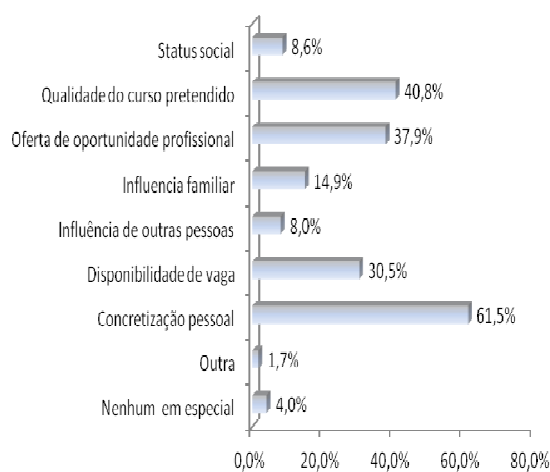


Gráfico 5 - Resultados para QC6: Qual o fator que entende ter sido relevante para a escolha da área científica e do curso?

Tópico D – Enquadramento social e institucional

As questões associadas ao Tópico D têm como objetivo principal conhecer a dinâmica individual e a experiência de integração social destes alunos, especialmente na comunidade académica (fase migratória).

No que concerne ao alojamento (Gráfico 6), os alunos estão maioritariamente alojados em quarto/apartamento/casa arrendada (63,8%), 54,0% destes, coabitando esse espaço arrendado com outros colegas (Gráfico 7).

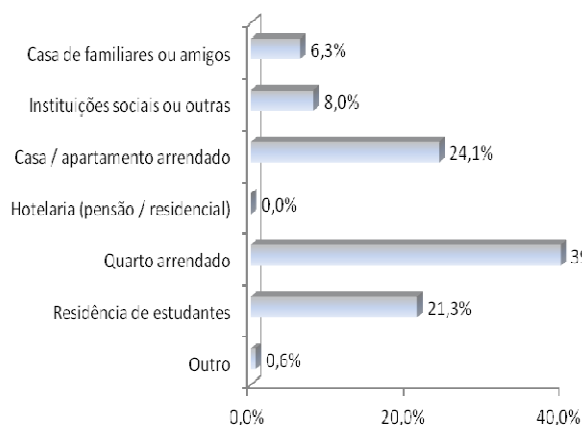


Gráfico 6 - Resultados para QD1: Onde se encontra alojado?

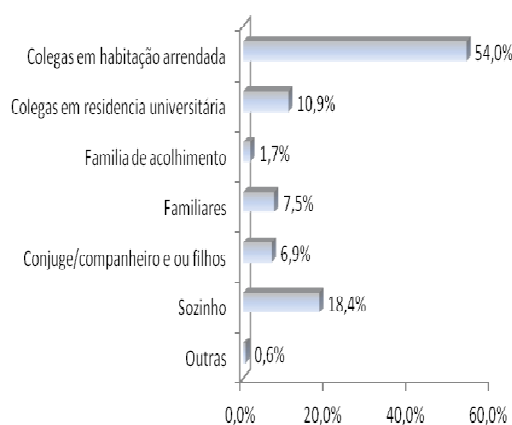


Gráfico 7 - Resultados para QD2: Com quem vive nesse alojamento?

Ao colocar-se a questão de onde é que habitualmente tomam as refeições principais - almoço e jantar (Gráfico 8), a maioria refere ser em casa (exclui-se desta análise a casa de familiares) ou residência universitária (77,6%), sendo que menos de metade dos respondentes admitiram utilizar regularmente o refeitório universitário. Já em relação às refeições que assumem tomar (Gráfico 9) verifica-se que a esmagadora maioria almoça e janta (91,3%). Do total de combinações assinaladas pelos respondentes, constata-se que o mais usual (Moda) é verificar-se o caso daqueles que tomam o pequeno-almoço, o almoço e o jantar (32,8%) ou o pequeno-almoço, almoço, lanche e jantar (31,0%). Note-se, por fim, que 6 alunos (3,4%) afirmaram tomar apenas uma refeição diária.

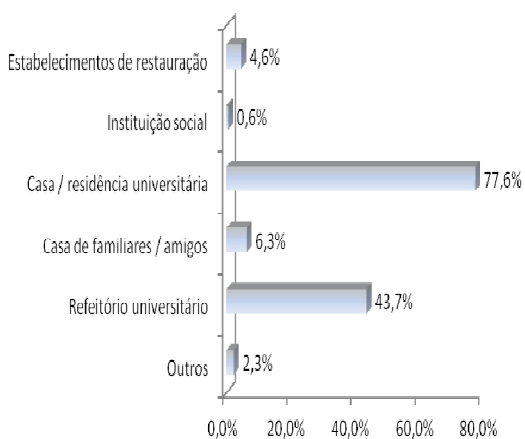


Gráfico 8 - Resultados para QD20: Onde é que habitualmente toma as refeições principais?

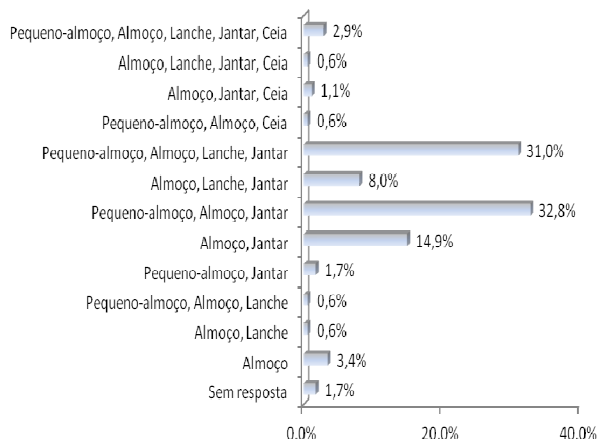


Gráfico 9 - Resultados para QD19: Que refeições toma por dia?

Acerca de como se financiam para estudar na UA (Gráfico 10), e tendo em conta as diversas combinações possíveis, percebe-se que a realidade mais comum é a do aluno que recebe apenas o valor da bolsa de estudo mensal (31,0%), seguido daquele que somente é ajudado pelo seu agregado familiar principal (29,9%). De notar que 47 alunos dizem financiar-se, entre outras formas, pelo trabalho pessoal remunerado

ou por poupanças/rendas. Já 63,8% dos respondentes afirmaram receber ou ter já recebido uma bolsa de estudo (Gráfico 11), 33,3% referido nunca ter usufruído desse tipo de apoio e uma parte muito pouco relevante de estudantes dizem ter sido apoiados por várias bolsas de entidades distintas.

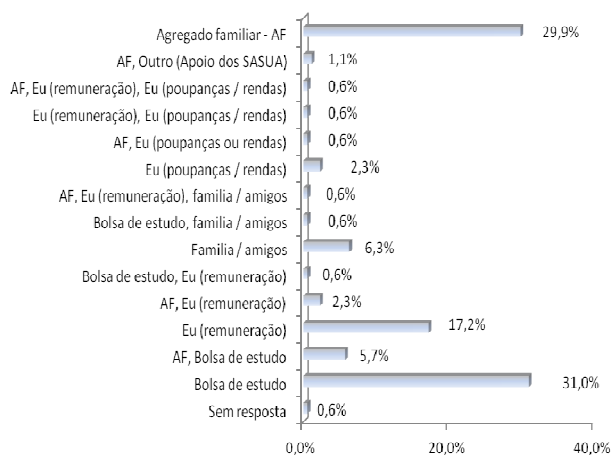


Gráfico 10 - Resultados para QD3: Atualmente, como é que se financia para estudar em Aveiro?

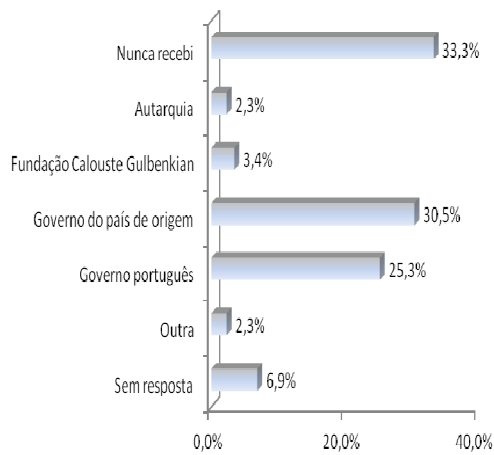


Gráfico 11 - Resultados para QD4: Se recebe ou já recebeu alguma bolsa de estudo, especifique a sua origem.

As questões financeiras são, também elas, questões pertinentes a ter em conta. A resposta mais frequente sobre se sentem ou se já terão sentido dificuldades a este nível (Gráfico 12), 24,7% dizem já ter sentido mas de forma pontual (24,7%). No entanto, é de salientar que pelo menos 24,1% dos inquiridos disseram que sentem essas dificuldades todos os meses. A razão mais frequente para tal situação (Gráfico 13) passa pela necessidade de realizar despesas com aquisição de bens/serviços indispensáveis à vida do dia-a-dia (37,4%), seguido de um fator muitas vezes decisivo e que não se encontra sob a responsabilidade do aluno: o atraso no pagamento da bolsa de estudo (26,4%).

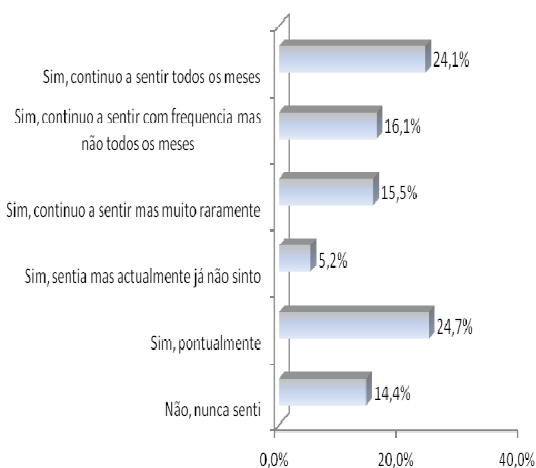


Gráfico 12 - Resultados para QD7: Sente ou já sentiu dificuldades financeiras para se sustentar em Aveiro?

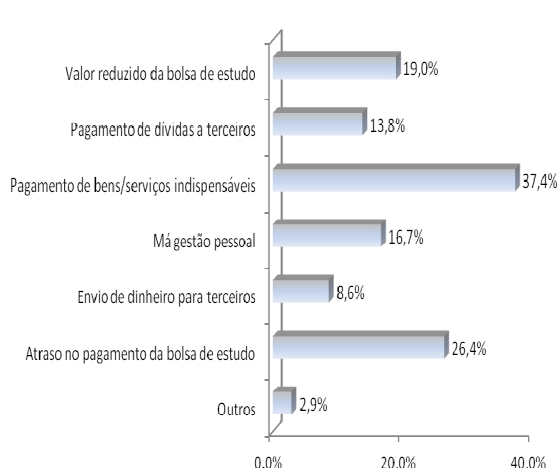


Gráfico 13 - Resultados para QD8: Por que motivo é que sente ou sentiu tais dificuldades?

No âmbito dos apoios prestados pela UA (Gráfico 14), 22,4% dos respondentes afirmaram nunca ter concorrido a qualquer apoio social. Dos restantes, foi o apoio alimentar (atribuição de um Vale Social⁶⁶) o mais procurado por estes estudantes (48,9%), seguido do alojamento⁶⁷ (35,1%). De notar que o apoio pedagógico é, em regra, aquele que tem uma menor procura. Já no caso dos apoios de que, efetivamente, estes alunos beneficiaram (Gráfico 15), de referir que a tendência é exatamente a mesma que sucede no caso dos apoios a que os alunos recorreram: o apoio alimentar lidera com 34,5% das respostas totais. Neste capítulo pode-se ver que o apoio médico concedido é superior ao apoio no alojamento, ao contrário do que se constata nos apoios requeridos.

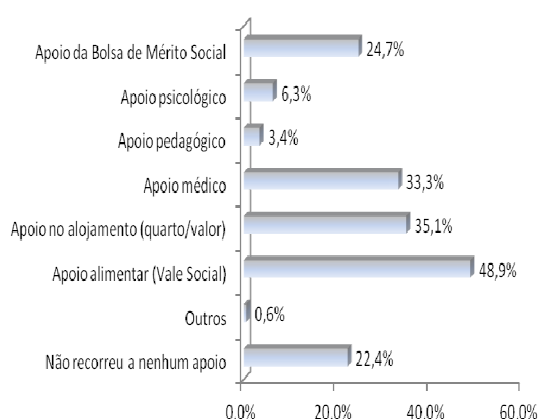


Gráfico 15 - Resultados para QD9: A qual dos seguintes apoios prestados pela UA já recorreu?

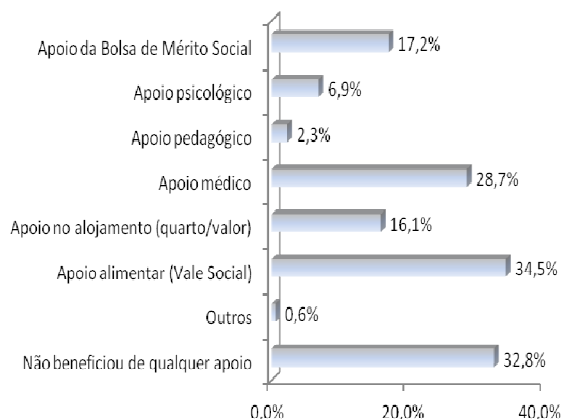


Gráfico 14 - Resultados para QD10: De que tipo de apoio prestado pela UA já beneficiou?

Sobre se participa em atividades extracurriculares (Gráfico 16), 34,5% dizem participar em atividades desportivas e 23,0% em atividades associativas, muito embora 32,8% dos respondentes tenham referido não participar em qualquer atividade dessa índole (57 alunos em 174). Em relação ao convívio entre colegas do mesmo país (Gráfico 17), se uma percentagem relevante de estudantes admite estabelecer esse convívio diariamente (42,5%), já quase $\frac{4}{5}$ diz conviver pelo menos algumas vezes por semana (por exemplo, o percentil 75 recai exatamente sobre essa opção).

⁶⁶ Este apoio consubstancia-se na atribuição de um Vale Social pelos SASUA, que permite ao aluno efetuar a(s) refeição(ões) nos refeitórios da UA a custo zero para o próprio, e cujos encargos são assumidos pela instituição.

⁶⁷ Este apoio pode ter duas valências: a atribuição de alojamento ou este com a redução do preço base mensal nos casos mais carenciados desde que cumpram os requisitos previstos (normalmente reduzido para o preço cobrado ao aluno bolseiro português).



Gráfico 16 - Resultados para QD11: Participa em atividades extra-curriculares?

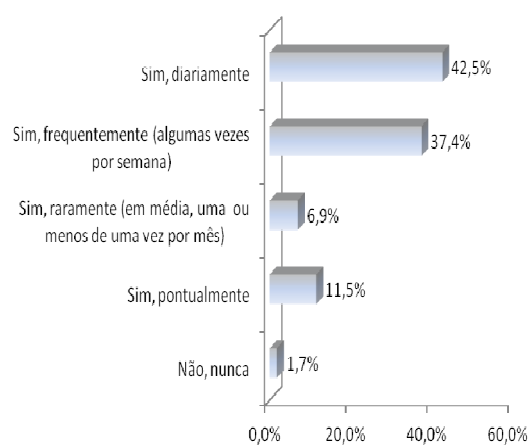


Gráfico 17 - Resultados para QD12: Costuma conviver com colegas provenientes do seu país?

Tópico E – Percepções

As questões associadas ao Tópico E têm como principal desígnio conhecer as percepções dos inquiridos sobre a sua adaptação no contexto social e académico, bem assim como sobre o papel desempenhado pela instituição de ensino, suas estruturas e mecanismos de apoio aos alunos (fase migratória).

Do tipo de dificuldades já sentidas pelos alunos (Gráfico 18) destacam-se a adaptação ao clima (Moda: 58,0%) e as dificuldades financeiras (39,1%). Ora, se se comparar com a realidade atual (Gráfico 19), passam-se a destacar as dificuldades financeiras (36,8%) e a distância do núcleo familiar principal (23,0%), passando o clima para terceiro lugar (19,5%). É curioso que comparando a realidade no passado e no momento do preenchimento do questionário, se verifica uma tendência de decréscimo da frequência das variáveis sendo de notar que as maiores quedas se verificaram, para além do clima (em 38,5%), no relacionamento com os colegas (em 19,0%) e na discriminação racial (em 16,1%).

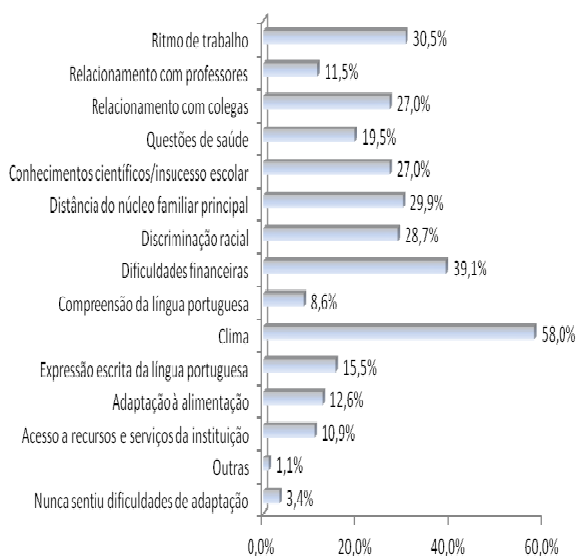


Gráfico 18 - Resultados para QE1: Que tipo de dificuldades já sentiu?

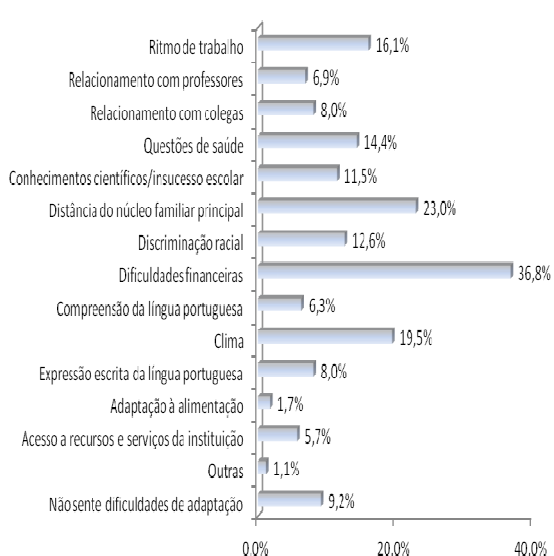


Gráfico 19 - Resultados para QE2: Que tipo de dificuldades é que sente atualmente?

No entender dos respondentes, e como se constata pela leitura do Gráfico 20, as valências mais relevantes do apoio prestado pela UA aos alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste são o apoio alimentar (73,0% das escolhas), o apoio no alojamento (60,3%) e o apoio Médico (37,9%). Já acerca da importância que tem tido a assistência ao aluno e o envolvimento dos responsáveis da UA no seu processo de integração (Gráfico 21), 28,2% afirma não saber responder, valor praticamente idêntico ao registado para quem entende, no mínimo, ser relevante (28,7%). Se olharmos para o valor da Mediana, verificaremos que exatamente metade dos respondentes diz ser, no mínimo, satisfatória.

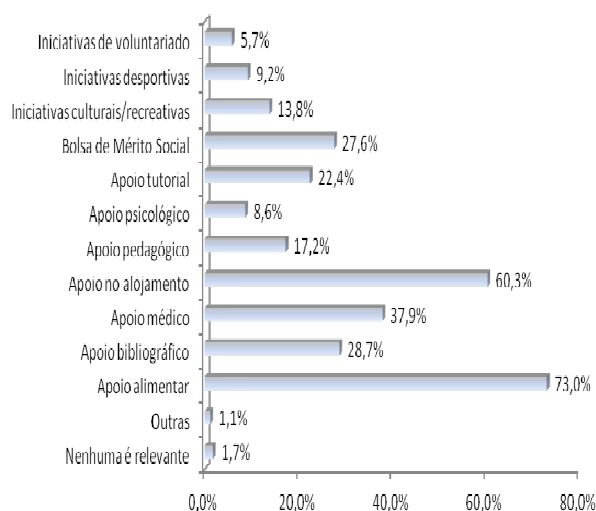


Gráfico 20 - Resultados para QE8: Em seu entender, quais as valências mais relevantes do apoio prestado pela UA aos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste?

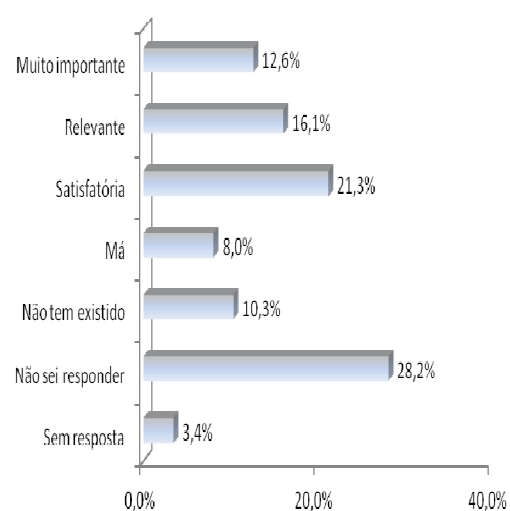


Gráfico 21 - Resultados para QE7: Em que medida é que a assistência ao aluno e o envolvimento dos responsáveis da UA tem sido relevante no processo de integração dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste?

Importante, também, é conhecer a opinião destes alunos no que diz respeito àquilo que eram as suas próprias expectativas sobre o papel que a UA deveria desempenhar na sua integração. Ora, os resultados obtidos (Gráfico 22), evidenciam que mais de 1/3 dos respondentes (35,1%) admite que a instituição tem ajudado nesse processo, todavia, de forma pouco eficaz. Se somarmos a esta percentagem a dos alunos que entendem que esse apoio é concretizado de forma totalmente ineficaz (9,2%) e dos que acham que a UA nem sequer se preocupa com a sua integração, então teremos valores na casa dos 67,9%. E esta situação é pertinente, mais ainda pelo facto de 67,2% dos respondentes assumirem, como se pode conferir pelo Gráfico 23, ter já beneficiado de algum apoio prestado pela UA. A par do apoio institucional, outros atores têm colaborado na sua integração. São os casos das redes de amigos (69,0%) e das associações representantes das diversas comunidades dos vários PALOP e de Timor-Leste (37,9%).

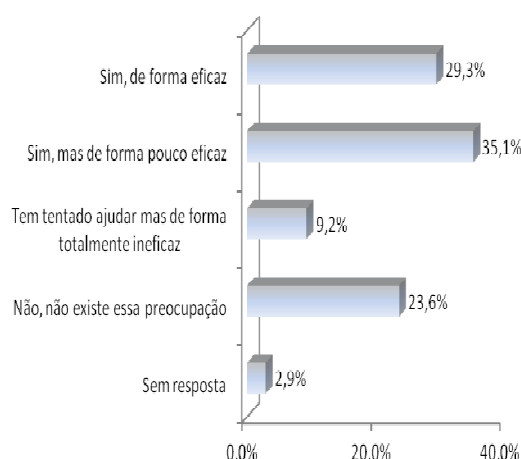


Gráfico 22 - Resultados para QE3: Acha que a UA tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?

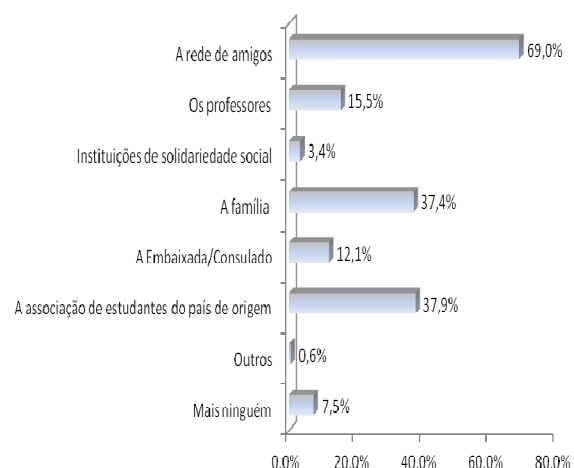


Gráfico 23 - Resultados para QE4: Que outros intervenientes têm colaborado mais significativamente na sua integração?

Dado que a rede de amigos e as associações representativas dos estudantes das diversas comunidades terem sido considerados pelos próprios alunos como dois importantes conjuntos de atores que têm colaborado neste processo, é importante conhecer a sua opinião sobre o relacionamento entre o aluno individualmente e os restantes colegas provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste. Pelas respostas (Gráfico 24), parece ser maior o índice de solidariedade, camaradagem e entreajuda entre colegas do mesmo país (79,9%), do que entre estes e os oriundos de outras comunidades (53,4%), e ainda maior entre estes e os restantes alunos portugueses (39,7%).

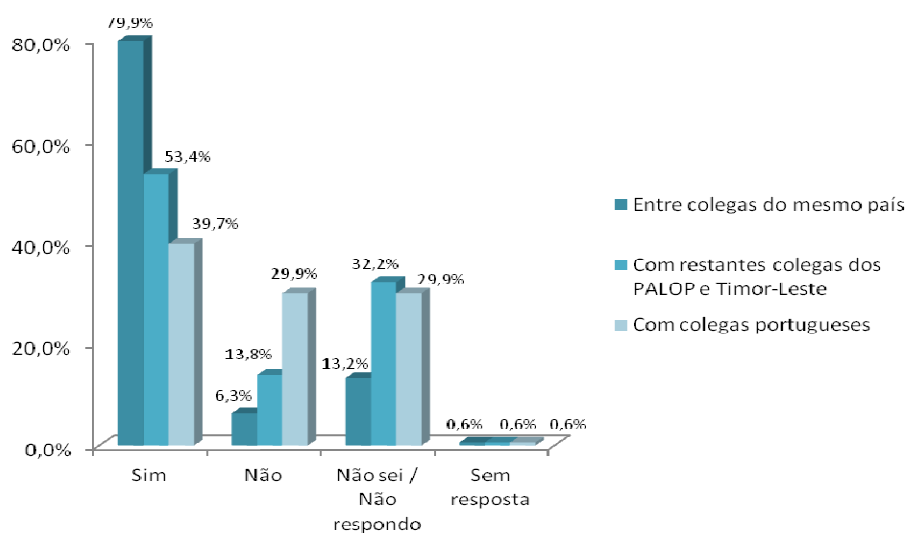


Gráfico 24 - Resultados para QE9: Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreajuda entre os colegas provenientes do seu país? / QE10: E entre os colegas provenientes do seu país e os restantes provenientes dos países da CPLP? / QE11: E entre os colegas provenientes do seu país e os restantes alunos portugueses?

Por fim, com base numa visão global acerca de todo o processo de integração, quis-se saber como é que cada aluno avaliava o facto de ter ido estudar para a UA. Conclui-se que (Gráfico 25) uma grande parte dos

respondentes sente que, no mínimo, foram atingidas as expectativas iniciais (67,2%). No entanto, é importante ter em conta o número daqueles que dizem que na melhor das hipóteses se atingiu um mínimo de satisfação ficando, todavia, aquém das expectativas iniciais: 29,3%, quase $\frac{1}{3}$ das respostas recolhidas.



Gráfico 25 - Resultados para QE5: Neste momento, como avalia o facto de ter vindo estudar para a UA?

Tópico F – Perspetivas

As questões associadas a este Tópico têm como principal objetivo ajudar a perceber quais as intenções destes alunos aquando do término do seu percurso escolar (fase pós-migratória). Quando questionados sobre o que pretendem fazer após o término dos respetivos cursos (Gráfico 26), os respondentes declararam maioritariamente a vontade de regressar ao seu país de origem para trabalhar (Moda - 48,9%) sendo que cerca de 19,0% admitem ainda não ter uma opinião formada. Por outro lado, quando se pretende saber quais os motivos que os levam a tomar essa posição (Gráfico 27), 63,8% afirmam ser para contribuir para o desenvolvimento do seu país e para garantir uma maior probabilidade de empregabilidade (44,3%).

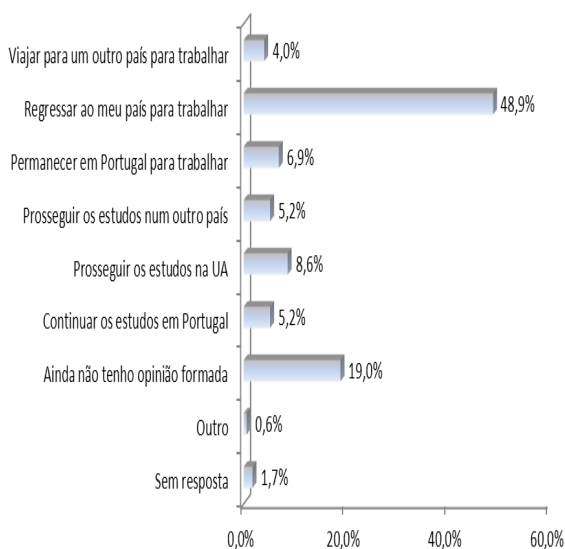


Gráfico 26 - Resultados para QF1: O que pretende fazer depois de terminar o curso na UA?

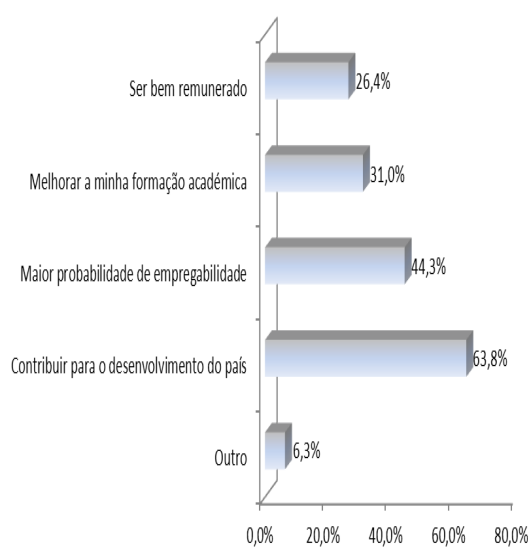


Gráfico 27 - Resultados para QF2: Quais os motivos que o/a levou a tomar essa decisão?

Já como contam poder vir a beneficiar da formação na UA (Gráfico 28) os alunos destacam, maioritariamente, a componente da aquisição de conhecimentos científicos/teóricos (73,6%), de conhecimentos técnicos/práticos (62,1%) e a possibilidade de obtenção de um emprego mais bem remunerado (62,1%). Por outro lado, confrontados com a possibilidade de iniciar um percurso profissional em Portugal, na sua área de formação (ver Gráfico 29), a grande maioria afirma que a tomada de decisão dependeria sempre do teor da proposta (59,2%). Ao invés, 22,4% dos respondentes aceitariam de imediato a proposta. Uma pequena percentagem (8,6%) está decidida a sair de Portugal (para o seu país de origem ou para um país terceiro) ou a continuar os estudos superiores (6,3%).



Gráfico 28 - Resultados para QE6: Em seu entender, com o que conta poder vir a beneficiar com a formação na UA?

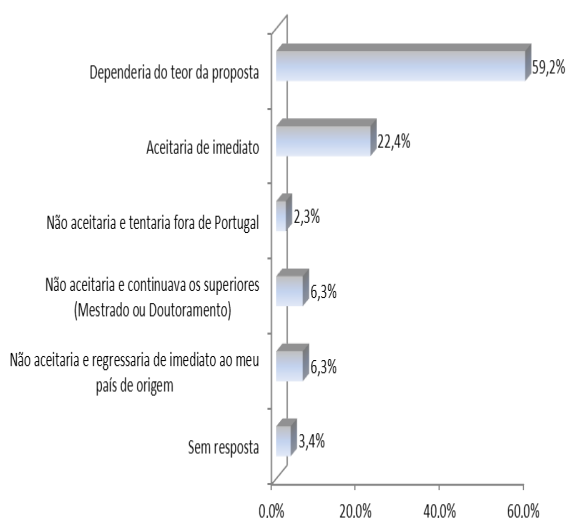


Gráfico 29 - Resultados para QF4: Se surgisse uma oportunidade de iniciar um percurso profissional na sua área de formação em Portugal, o que faria?

Os inquiridos foram ainda questionados sobre se seriam conhecedores do contexto político-social (Gráfico 30) e de mercado de trabalho/laboral (Gráfico 31) no seu país. Em ambas as questões a Moda coincide com a opção “*Sim, de forma razoável*”, respetivamente com 48,3% e 43,7% de respondentes cada. Podemos, por curiosidade, verificar que na primeira questão o percentil 75 se situa na resposta “*Sim, de forma razoável*”, e na segunda questão na resposta “*Sim, mas superficialmente*”. Poucos, porém, são os que desconhecem de todo a realidade vivenciada nos respetivos países de origem (2,3% e 6,3%, respetivamente).

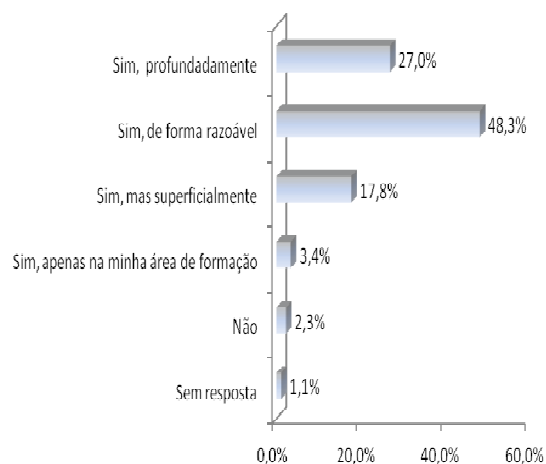


Gráfico 30 - Resultados para QF5: É conhecedor do atual contexto político-social no seu país?

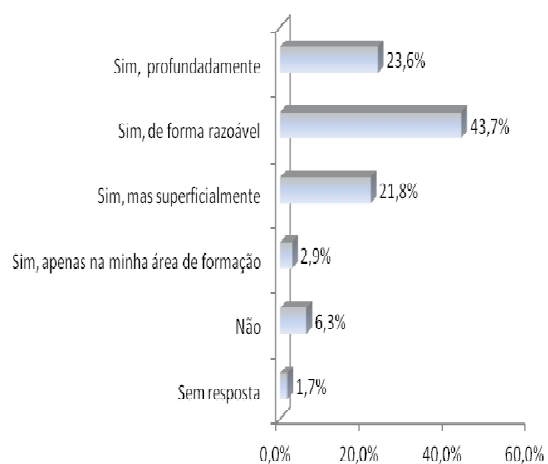


Gráfico 31 - Resultados para QF6: É conhecedor do atual contexto laboral/mercado de trabalho no seu país?

Após a análise dos resultados do questionário efetuou-se um estudo dos cruzamentos entre algumas das variáveis que o compõem, pretendendo-se, desta forma, contribuir para corroborar ou falsear as hipóteses inicialmente colocadas.

4.2 Inspeção de Dados

De acordo com Maroco (2003), poderão ser aplicados testes paramétricos quando se verificam as seguintes condições: a variável dependente segue uma distribuição normal e as variâncias populacionais são homogêneas caso estejamos a comparar duas ou mais populações. Pestana e Gageiro (2003) referem que perante distribuições não normais, devem ser aplicadas técnicas de análise não paramétricas. Estes autores, à semelhança do que refere Hill e Hill (2002), acrescentam que enquanto os testes paramétricos exigem que as variáveis tenham tratamento quantitativo, os não paramétricos podem aplicar-se tanto a variáveis de nível nominal, ordinal como a variáveis de nível superior (Pestana e Gageiro, 2003).

O teste não-paramétrico de ajustamento de Kolmogorov-Smirnov aplica-se quando se pretende verificar se a distribuição de uma variável segue uma distribuição teórica conhecida, como por exemplo uma distribuição normal (Laureano, 2011). Quando se utiliza o teste de Kolmogorov-Smirnov estimando os parâmetros a partir da amostra, perde-se potência. Lillefors efetuou uma correção ao teste de Kolmogorov-Smirnov para o caso de a distribuição a testar ser normal, aumentando assim a potência do teste. Este pode ser utilizado em amostras grandes ($n \geq 30$), enquanto que para amostras pequenas ($n < 30$), o mais apropriado seria o teste de Shapiro-Wilk (Maroco, 2003).

Tendo-se aplicado o teste Kolmogorov-Smirnov às variáveis em estudo verificou-se não existir normalidade em nenhuma das distribuições ($p \text{ value} < 0,05$), pelo que se prosseguiu à análise com a utilização de testes não paramétricos. Estes incluem a aplicação do coeficiente de correlação de Spearman, sendo este apropriado para variáveis ordinais (Pestana e Gageiro, 2003), como é o caso de

algumas das variáveis do questionário da presente pesquisa, enquanto os testes de Qui-Quadrado são aplicáveis quando se tem ambas as variáveis nominais e se cumprem os restantes requisitos de base inerentes à sua aplicação⁶⁸. O teste de independência do Qui-Quadrado (Chi-Square) "*aplica-se quando se visa testar se duas variáveis qualitativas nominais (ou tratadas como tal), na população, são independentes. Este tipo de teste tem por base a análise da tabela de contingência que relaciona as duas características*" (Laureano, 2011, p. 114).

O coeficiente de Spearman, que determina o sentido (positivo ou negativo) da correlação, varia entre -1 e 1 sendo tanto mais significativo quanto mais se aproximar de -1 (correlação negativa ou inversa) ou de 1 (correlação positiva ou direta), podendo tomar-se como referência o *Sig. (2-tailed)* que, quando inferior a 0,05, revela correlações estatisticamente significativas. Considerando um *sig* <0,05 podemos ter correlações fracas (quando o *Ró* de Spearman varia entre 0,01 e 0,29), correlações moderadas (se varia entre 0,30 e 0,69), correlações fortes (se varia entre 0,70 e 0,99) e correlações perfeitas (quando é 1 ou -1). Neste estudo tomou-se como condição $\text{sig} \leq 0,05$ para se proceder à validação das hipóteses [regra de decisão (Laureano, 2011)].

No caso do teste de Mann-Whitney, a sua aplicação é preferível ao *t-test* quando há violação dos pressupostos da normalidade (o que acontece habitualmente quando as amostras são de pequena dimensão - números menores ou iguais que 30). Este teste permite verificar a igualdade de comportamento de dois grupos de casos. As hipóteses deste teste são: H_0 : As duas populações são iguais em tendência central e H_1 : As duas populações não são iguais em tendência central, sendo que H_0 testa a homogeneidade das populações. Já no caso do teste de Kruskal-Wallis estamos perante uma alternativa não paramétrica ao teste One-Way Anova utilizado quando não se encontram reunidos os pressupostos da normalidade, ou da igualdade de variâncias, ou quando as variáveis são de origem ordinal com duas ou três categorias sendo que a variável independente tem de ter duas ou mais classes. Neste caso, as hipóteses a testar são H_0 : As *k* distribuições têm o mesmo parâmetro de localização e H_1 : Pelo menos uma das *K* populações tem um parâmetro de localização superior ou inferior ao das outras. De referir que em ambos os testes se pode tomar como referência o *Sig. (2-tailed)* que, quando inferior a 0,05, revela correlações estatisticamente significativas (Pestana e Gageiro, 2003). Por fim, o teste de McNemar ou de "*mudança de opinião*" é um teste de proporções baseado em amostras emparelhadas. Compara as proporções de respostas dicotomizadas em duas amostras A e B, que se referem respetivamente a antes e depois de um determinado acontecimento ou período de tempo. Este teste baseia-se apenas nas células onde ocorre mudança de opinião, sendo que quando a soma dessas duas células for menor ou igual a 20, a estatística usada no teste é a binomial, caso contrário aquela a usar é o Qui-Quadrado.

4.3 Cruzamento de Variáveis: análise indutiva

Nesta fase, pretendem-se estudar as relações entre o perfil dos inquiridos, as variáveis demográficas e sociofamiliares, o contexto académico, a perceção do sucesso, integração e bem-estar bem como as

⁶⁸ Este teste pressupõe que nenhuma célula da tabela tenha frequência esperada inferior a 1 e que não mais do que 20% das células tenham frequência esperada inferior a 5 unidades (Pestana e Gageiro, 2003). Caso não se garantam estes pressupostos, o nível de significância observado pode estar distorcido ou ser enganador.

perspetivas de futuro deste público-alvo. Com este exercício, julgamos poder estar na posse de informações pertinentes que permitam por um lado esclarecer algumas possíveis associações entre variáveis relevantes para o estudo do processo migratório dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste, mas também para responder às questões de investigação formuladas inicialmente. Naturalmente que o propósito último é servir para auxiliar na reflexão acerca do papel da UA neste contexto, das suas prioridades estratégicas e da pertinência das suas estruturas orgânica e funcional.

De seguida, apresentam-se os resultados do cruzamento das variáveis que pareceram mais pertinentes dado que a apresentação de todos os testes que foram aplicados seria um exercício longo, moroso e, nalguns casos, pouco interessante e relevante para as conclusões finais, muito embora o autor se encontre disponível para os discutir e disponibilizar, caso o leitor o considere pertinente. De notar que ao todo se aplicaram mais de uma centena de testes estatísticos, até porque o conjunto de variáveis existente ultrapassou as 300. Esta situação tomou maiores proporções dado que nas questões em que era permitido mais do que uma resposta, cada uma passou a ser considerada uma variável (dicotómica “Sim”/“Não”). De seguida, na apresentação dos resultados apenas são apresentados nas Tabelas de apoio os que provaram ter significância estatística suficiente.

Fase pré-migratória

A primeira hipótese de investigação, **H₀ (1)**, pretende testar se - ***“Os mesmos fatores e motivações condicionaram os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na tomada de decisão de realizar os estudos superiores na Universidade de Aveiro”***. Pela leitura dos dados constantes na Tabela 16, pode-se concluir que:

1. A análise estatística inferencial permite afirmar que, enquanto fatores que motivaram os estudantes dos vários PALOP e de Timor-Leste a estudar em Portugal, a relevância do *“Apoio financeiro”*, e a *“Inexistência do curso pretendido no país de origem”* se distribuem de uma forma heterogénea pelas diferentes *“Nacionalidades”*, tal como se pode observar pela leitura da referida Tabela. De referir que no primeiro caso se usaram os resultados do teste exato, que são consonantes com a Simulação de *Monte-Carlo*, uma vez que as condições de aproximação da distribuição do teste à distribuição do Qui-Quadrado não se verificaram. Pode-se aferir pela consulta da tabela de frequências apresentada pelo teste que, por exemplo, nenhum guineense escolheu o *“Apoio financeiro”* como um fator motivador ao invés dos moçambicanos onde 50% afirmaram ter sido este um fator importante. No caso da *“Inexistência do curso pretendido no país de origem”*, por exemplo, verifica-se ter sido um fator importante para mais de 50% dos nacionais de Cabo Verde e de Timor-Leste, e apenas de 25% para os naturais de Moçambique;
2. Conclui-se serem diferentes os fatores que motivaram os alunos das várias *“Nacionalidades”* para estudar na UA. Esta realidade é verificada quando se cruzam as referidas *“Nacionalidades”* com as variáveis *“Disponibilidade de vaga”* e *“Oferta de oportunidade profissional”*. De referir que no segundo caso se utilizou a Simulação de *Monte-Carlo*, uma vez que as condições de aproximação da distribuição do teste à distribuição do Qui-Quadrado não se verificaram. No primeiro caso, por exemplo, quer moçambicanos quer cabo-verdianos apresentam mais de 50% de respostas

afirmativas contrastando com os 14% dos santomenses. Já na segunda variável, mais de 30% dos timorenses escolheram esta opção como válida ao mesmo tempo que nenhum angolano ou santomense o tenha feito também;

3. Não se verificam diferenças significativas entre as “*Nacionalidades*” dos respondentes ao nível de quem os influenciou para estudar em Portugal, excetuando nos itens “*Decisão unicamente pessoal*” e “*Decisão influenciada por familiares*” onde o nível de significância ($< 0,05$) assim o permite assumir. Cabo-verdianos (73%), moçambicanos (75%) e timorenses (77%) afirmam ter sido uma decisão unicamente individual vir estudar para Portugal, sendo que angolanos (50%), guineenses (47%) e santomenses (44%) não ultrapassam a fasquia dos 50%. A situação inverte-se quando se analisa a importância dos familiares na tomada de decisão. Neste caso são os guineenses (60%), angolanos (56%) e santomenses (44%) que, neste capítulo, mais influência sofrem dos seus familiares. Provavelmente, pela análise das frequências, alguns dos que optaram pela “*Decisão unicamente pessoal*” também assumiram outros intervenientes como atores chave neste processo;
4. Não se verificam distribuições significativamente diferentes entre as “*Nacionalidades*” dos respondentes ao nível dos fatores para a escolha da área científica do curso, excetuando o item “*Disponibilidade de vaga*”, cujo $p < 0,05$. De referir que no segundo caso se utilizou a Simulação de *Monte-Carlo*, uma vez que as condições de aproximação da distribuição do teste à distribuição do Qui-Quadrado não se verificaram. Neste caso a percentagem de cabo-verdianos que escolheu esta opção como válida cifrou-se em 49% sendo que, por exemplo, nenhum dos santomenses tenha assumido esta opção como um fator para a escolha da área do curso;
5. Também não se registaram diferenças significativas no cruzamento da variável “*Género*” com as variáveis referidas nos itens anteriores ($p > 0,05$), significando que os resultados obtidos não seriam diferentes em função do sexo do respondente;

Tabela 16 - Teste de hipóteses (H_0 (1.1) a H_0 (1.7)): Fatores e motivações que condicionaram o conjunto de alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na tomada de decisão de realizar os estudos superiores em Portugal e, em particular, na UA

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis	Teste Estatístico	Análise Estatística	Rejeição de H_0 (w.y)	Observações		
São os mesmos fatores que motivaram os alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste a estudar em Portugal	H_0 (1.1) Nacionalidade vs Apoio financeiro	Qui-Quadrado (por Simulação de <i>Monte-Carlo</i>)	$\chi^2(5) = 18,596$ $p = 0,002$ $n = 174$	*	✓	*
	H_0 (1.2) Nacionalidade vs Inexistência do curso pretendido no país de origem	Qui-Quadrado	$\chi^2(5) = 11,478$ $p = 0,043$ $n = 174$	*	✓	*
São os mesmos fatores que motivaram os alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste a estudar na Universidade de Aveiro	H_0 (1.3) Nacionalidade vs Disponibilidade de vaga	Qui-Quadrado	$\chi^2(5) = 20,094$ $p = 0,001$ $n = 174$	*	✓	*
	H_0 (1.4) Nacionalidade vs Oferta de oportunidade profissional	Qui-Quadrado (por Simulação de <i>Monte-Carlo</i>)	$\chi^2(5) = 17,652$ $p = 0,005$ $n = 174$	*	✓	*
São os mesmos atores que influenciaram os alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste a estudar em Portugal	H_0 (1.5) Nacionalidade vs Decisão unicamente pessoal	Qui-Quadrado	$\chi^2(5) = 13,692$ $p = 0,018$ $n = 174$	*	✓	*
	H_0 (1.6) Nacionalidade vs Decisão influenciada por familiares	Qui-Quadrado	$\chi^2(5) = 14,596$ $p = 0,012$ $n = 174$	*	✓	*

Tabela 16 - Teste de hipóteses (H_0 (1.1) a H_0 (1.7)): Fatores e motivações que condicionaram o conjunto de alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na tomada de decisão de realizar os estudos superiores em Portugal e, em particular, na UA (cont.)

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis		Teste Estatístico	Análise Estatística		Rejeição de H_0 (w.y)	Observações
São os mesmos fatores que influenciaram os alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste na escolha da área científica do curso	H₀ (1.7) Nacionalidade vs Disponibilidade de vaga	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo)	$\chi^2(5) = 31,895$ $p = 0,000$ $n = 174$	*	✓	*

Nota: tendo em conta as hipóteses iniciais e o conjunto dos restantes cruzamentos de variáveis, verifica-se que em todos eles $p > 0,05$ pelo que não se rejeitam as respetivas H_0 (w.y).

Fase migratória

Nesta fase, testaram-se duas outras hipóteses de investigação. A primeira, **H₀ (2)**, se **“Existe um conjunto de variáveis que têm condicionado os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste no processo de integração na Universidade de Aveiro”**. As relações mais significativas do cruzamento de variáveis são apresentadas de seguida. Conclui-se, portanto, o seguinte:

6. Numa primeira abordagem, testou-se se a proporção de respostas sobre o tipo de dificuldades vividas no passado (momento M1) era igual à verificada aquando do preenchimento do questionário (momento M2). Efetivamente verificam-se, para algumas dessas dificuldades de adaptação, mudanças de opinião estatisticamente significativas ($p < 0,05$), tendo nesses casos diminuído a proporção do M1 para o M2. É o caso da dificuldade com a **“Adaptação à alimentação”**, a **“Expressão escrita da língua portuguesa”**, a **“Discriminação racial”**, a **“Distância núcleo familiar principal”**, a **“Falta de conhecimentos científicos”**, o **“Relacionamento com colegas”**, o **“Ritmo de trabalho”** e mesmo o caso dos que **“Não sentem nem nunca sentiram dificuldades”**. Esta situação pode ser confirmada pela análise da Tabela 17.

Tabela 17 - Teste de hipóteses (H_0 (2.1) a H_0 (2.9)): variáveis que têm condicionado o processo de integração dos estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na UA

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis		Teste Estatístico	Análise Estatística		Rejeição de H_0 (w.y)	Observações
Não se verificam mudanças de opinião significativas sobre as dificuldades de adaptação que os alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste sentiam no passado (M1) comparativamente com o que sentem atualmente (M2)	H₀ (2.1) Adaptação à alimentação (M1) vs Adaptação à alimentação (M2)	McNemar (Distribuição Binomial)	$\chi^2(1) = 21,091$ $p = 0,000$ $n = 174$	*	✓	Quadro de frequências no Anexo 3
	H₀ (2.2) Expressão escrita da língua portuguesa (M1) vs Expressão escrita da língua portuguesa (M2)	McNemar (Distribuição Binomial)	$\chi^2(1) = 57,228$ $p = 0,002$ $n = 174$	*	✓	
	H₀ (2.3) Clima (M1) vs Clima (M2)	McNemar (Distribuição Binomial)	$\chi^2(1) = 12,883$ $p = 0,000$ $n = 174$	*	✓	
	H₀ (2.4) Discriminação racial (M1) vs Discriminação racial (M2)	McNemar (Distribuição Binomial)	$\chi^2(1) = 28,972$ $p = 0,000$ $n = 174$	*	✓	
	H₀ (2.5) Distância núcleo familiar principal (M1) vs Distância núcleo familiar principal (M2)	McNemar (Distribuição Binomial)	$\chi^2(1) = 56,199$ $p = 0,043$ $n = 174$	*	✓	
	H₀ (2.6) Falta de conhecimentos científicos (M1) vs Falta de conhecimentos científicos (M2)	McNemar (Distribuição Binomial)	$\chi^2(1) = 32,182$ $p = 0,000$ $n = 174$	*	✓	

Tabela 17 - Teste de hipóteses (H_0 (2.1) a H_0 (2.9)): variáveis que têm condicionado o processo de integração dos estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na UA (cont.)

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis	Teste Estatístico	Análise Estatística	Rejeição de H_0 (w.y)	Observações	
Não se verificam mudanças de opinião significativas sobre as dificuldades de adaptação que os alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste sentiam no passado (M1) comparativamente com o que sentem atualmente (M2)	H_0 (2.7) Relacionamento com colegas (M1) vs Relacionamento com colegas (M2)	McNemar (Distribuição Binomial)	$\chi^2(1) = 41,140$ $p = 0,000$ $n = 174$	*	✓
	H_0 (2.8) Ritmo de trabalho (M1) vs Ritmo de trabalho (M2)	McNemar (Distribuição Binomial)	$\chi^2(1) = 18,026$ $p = 0,000$ $n = 174$	*	✓
	H_0 (2.9) Não sentiu (M1) vs Não sente (M2)	McNemar (Distribuição Binomial)	$\chi^2(1) = 40,907$ $p = 0,006$ $n = 174$	*	✓

Nota: tendo em conta as hipóteses iniciais e o conjunto dos restantes cruzamentos de variáveis, verifica-se que em todos eles $p > 0,05$ pelo que não se rejeitam as respetivas H_0 (w.y).

- Ao averiguar a tipologia de dificuldades de adaptação sentidas no momento M2, cruzando-a com a “Nacionalidade” e o “Género” dos respondentes, constata-se pelo nível de significância dos testes estatísticos aplicados (ver Tabela 18), que estes fatores se distribuem de uma forma heterogénea por ambas as variáveis “Nacionalidade” e “Género”. No primeiro caso - “Nacionalidade” - a “Capacidade de expressão escrita da língua portuguesa” e a “Capacidade de compreensão da língua portuguesa” afetam uma porção muito significativa de alunos timorenses ao contrário do que acontece com os restantes alunos. Já as “Dificuldades financeiras” afetam maioritariamente os guineenses santomenses e cabo-verdianos e a “Distância do núcleo familiar principal” afeta maioritariamente cabo-verdianos. Já os que afirmam não sentir dificuldades de adaptação são, na maioria, angolanos. No que diz respeito ao “Género”, os homens são os que mais afirmam, muito embora as frequências sejam muito reduzidas, sentir dificuldades de “Acesso a recursos e serviços da instituição”. Por outro lado, são mais as mulheres que dizem sentir dificuldades pela “Distância do núcleo familiar principal”.
- Perante a existência de dificuldades financeiras, cruzaram-se as variáveis “Nacionalidade” e “Género” com as variáveis resultantes da questão QD8 - “Por que motivos sente ou sentiu tais dificuldades?”, para se aferir se existiria significância estatística nalgum desses cruzamentos. Acabou por se confirmar que existe uma relação entre as “Nacionalidades” e a variável “Má gestão pessoal”. Se a totalidade dos alunos moçambicanos e guineenses afirmam não ser este um fator relevante, já quase 28% dos cabo-verdianos afirmam exatamente o contrário. Relativamente ao “Género”, são os homens que de forma mais significativa sentem dificuldades com o “Pagamento de dívidas a terceiros” (19% para 7% das mulheres).
- A existência de dificuldades financeiras está, como se pode provar pela Tabela 18, relacionada com o fato dos alunos contribuírem para o sustento da família. Pode-se ver pela análise das Médias que aqueles que têm mais dificuldades são os que assumem parte desses encargos financeiros. Além disso, a Moda no caso destes últimos encontra-se na opção “Sim, continuo a sentir [dificuldades] todos os meses”. Já no caso dos que não contribuem, a Moda situa-se no “Sim, pontualmente”.

Tabela 18 - Teste de hipóteses (H_0 (2.10) a H_0 (2.19)): variáveis que têm condicionado o processo de integração dos estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na UA

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis	Teste Estatístico	Análise Estatística	Rejeição de H_0 (w.y)	Observações	
O tipo de dificuldades sentidas atualmente pelos alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste são as mesmas independentemente das nacionalidades	H₀ (2.10) Nacionalidade vs Capacidade de expressão escrita da língua portuguesa	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo) $\chi^2(5) = 35,347$ $p = 0,001$ $n = 174$	*	✓	*
	H₀ (2.11) Nacionalidade vs Capacidade de compreensão da língua portuguesa	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo) $\chi^2(5) = 54,770$ $p = 0,000$ $n = 174$	*	✓	*
	H₀ (2.12) Nacionalidade vs Dificuldades financeiras	Qui-Quadrado $\chi^2(5) = 13,679$ $p = 0,018$ $n = 174$	*	✓	*
	H₀ (2.13) Nacionalidade vs Distância do núcleo familiar principal	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo) $\chi^2(5) = 11,980$ $p = 0,036$ $n = 174$	*	✓	*
	H₀ (2.14) Nacionalidade vs Não sente dificuldades de adaptação	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo) $\chi^2(5) = 11,252$ $p = 0,050$ $n = 174$	*	✓	*
O tipo de dificuldades sentidas atualmente pelos alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste são as mesmas independentemente do sexo	H₀ (2.15) Sexo vs Acesso a recursos e serviços da instituição	Fisher $p = 0,044$ $n = 174$	*	✓	*
	H₀ (2.16) Sexo vs Distância do núcleo familiar principal	Qui-Quadrado $\chi^2(1) = 4,034$ $p = 0,045$ $n = 174$	*	✓	*
Os motivos pelos quais os alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste sentem dificuldades financeiras são os mesmos independentemente da nacionalidade	H₀ (2.17) Nacionalidade vs Má gestão pessoal como motivo para dificuldades financeiras	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo) $\chi^2(5) = 15,692$ $p = 0,007$ $n = 174$	*	✓	*
Os motivos pelos quais os alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste sentem dificuldades financeiras são os mesmos independentemente da nacionalidade	H₀ (2.18) Sexo vs Pagamento de dívidas a terceiros como motivo para dificuldades financeiras	Qui-Quadrado $\chi^2(1) = 5,906$ $p = 0,015$ $n = 174$	*	✓	*
Sentir ou não dificuldades financeiras não está relacionado com o fato de contribuir ou não financeiramente para o sustento da família.	H₀ (2.19) Dificuldades financeiras para sustentar em Aveiro vs Se o aluno contribui para o sustento financeiro da família	Mann-Whitney $U = 1966,000$ $p = 0,038$ $n = 170$	Média/Desvio Padrão $S = 4,21/1,727$ $N = 3,51/1,860$	✓	S - Sim N - Não

Nota: tendo em conta as hipóteses iniciais e o conjunto dos restantes cruzamentos de variáveis, verifica-se que em todos eles $p > 0,05$ pelo que não se rejeitam as respetivas $H_0(w.y)$.

10. Um dos fatores mencionados na literatura como potencial condicionante na adaptação dos estudantes é a existência de redes sociais de apoio (família, amigos, outros). No caso em apreço, por exemplo, os alunos que referem ter, atualmente, dificuldade no “*Relacionamento com os colegas*” têm menores níveis de satisfação para com a UA, do ponto de vista de como a instituição os tem ajudado na integração, do que aqueles que não têm dificuldades no relacionamento com os pares. Pela análise da estatística inferencial pode-se afirmar que as frequências se distribuem de uma forma heterogénea pelos grupos (Tabela 19).

11. Três outras hipóteses foram colocadas, nomeadamente se a avaliação que os alunos fazem do facto de terem vindo estudar para a UA seria independente da opinião acerca da existência ou não de espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste e colegas dos seus países de origem, ou entre estes e os restantes estudantes oriundos dos outros países da CPLP, ou ainda entre estes e os alunos portugueses. Ora, nas três situações, pela análise da estatística inferencial (ver Tabela 19) é possível assumir-se a rejeição da independência das variáveis. Todavia, o teste aplicado não diz como é que as relações se dão. Nesta e noutras situações análogas, os testes tiveram de ser refinados de modo a se conhecer melhor a realidade (com o teste LSD Fisher). Assim, verificou-se que os alunos que consideram haver espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre pares (do seu país ou dos restantes países da CPLP – excluindo portugueses), fazem uma melhor avaliação do facto de terem vindo estudar para a UA comparativamente com os que respondem não haver esse espírito. Existe também uma relação estatisticamente significativa quando se compara a opinião dos que assumem haver espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste com os colegas portugueses e os que afirmam “*não sei/não respondo*”.
12. Pela aplicação dos testes (ver Tabela 19) não se verificou uma relação estatisticamente significativa entre as “*Nacionalidades*” dos respondentes no que diz respeito à noção de existir ou não espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda quer dentro das próprias comunidades (entre colegas dos mesmos países), quer entre estes e os restantes alunos da CPLP (excetuando os portugueses). A relação estatisticamente significativa que se verifica é exatamente entre os alunos das comunidades dos vários PALOP e de Timor-Leste e os estudantes portugueses. As frequências, neste caso, distribuem-se de uma forma heterogénea pelas “*Nacionalidades*”. Pela análise do quadro de contingência, verifica-se que os alunos timorenses são os que acham que existe esse espírito de relacionamento com os portugueses (100%) seguidos dos guineenses (85%). Ao invés, dos alunos cabo-verdianos apenas 44% é da mesma opinião.
13. Avaliando se os alunos de diferentes “*Nacionalidades*” têm por hábito conviver com “*Colegas provenientes do seu país de origem*”, verifica-se haver uma conexão estatisticamente significativa nesta relação tal como plasmado na Tabela 19. Neste sentido, os alunos cabo-verdianos são os que em média mais convivem com os seus compatriotas. Essa relação entre estes últimos e os alunos oriundos dos restantes países é sempre significativa ($p < 0,005$) como se pode verificar na mesma Tabela. Em todos os cruzamentos realizados entre as várias nacionalidades e os alunos cabo-verdianos, é notório que estes últimos convivem mais do que todos os restantes. Existe ainda uma relação com significância estatística entre os alunos angolanos e santomenses (convivendo estes últimos mais que os primeiros).

Tabela 19 - Teste de hipóteses (H_0 (2.20) a H_0 (2.25)): variáveis que têm condicionado o processo de integração dos estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na UA

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis	Teste Estatístico	Análise Estatística	Rejeição de H_0 (w.y)	Observações		
O tipo de dificuldades de adaptação sentidas pelos alunos dos vários PALOP e de Timor-Leste é independente da sua opinião sobre se a UA tem ajudado na sua integração.	Mann-Whitney	U = 695,00 $p = 0,020$ n = 169 Média/ Desvio Padrão S = 2,14/0,770 N = 2,77/1,154	✓	S - Sim N - Não Quadro de frequências no Anexo 4		
A avaliação dos alunos sobre a sua vinda para a UA é independente da sua opinião acerca da existência ou não de espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre estes e os restantes estudantes.	H_0 (2.21) Relação com colegas do seu país de origem vs Como avalia o fato de ter vindo estudar para a UA	Kruskal-Wallis	H = 6,626 $p = 0,036$ n = 168 Média/ Desvio Padrão S = 2,91/0,878 N = 2,45/0,934 N/s-N/r = 2,50/0,761	✓	S - Sim N - Não N/s-N/r - Não sei / Não respondo Quadro de frequências no Anexo 5	
		LSD Fisher	F = 11,723 "S vs N" $p = 0,024$	*		✓
	H_0 (2.22) Relação com colegas dos países da CPLP vs Como avalia o fato de ter vindo estudar para a UA	Kruskal-Wallis	H = 6,906 $p = 0,032$ n = 168 Média/ Desvio Padrão S = 2,99/0,840 N = 2,75/0,897 N/s-N/r = 2,59/0,898	✓		
		LSD Fisher	F = 35,392 "S vs N" $p = 0,000$	*		✓
	H_0 (2.23) Relação com colegas portugueses vs Como avalia o fato de ter vindo estudar para a UA	Kruskal-Wallis	H = 12,090 $p = 0,002$ n = 168 Média/ Desvio Padrão S = 3,09/0,893 N = 2,69/0,860 N/s-N/r = 2,63/0,809	✓		
		LSD Fisher	F = 3,429 "S vs N" $p = 0,285$	*		X
A nacionalidade dos alunos é independente da sua opinião acerca da existência ou não de espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre estes e o aluno português.	Qui-Quadrado	$\chi^2(5) = 15,343$ $p = 0,009$ n = 121	*	✓	*	
O hábito de conviver com colegas do mesmo país é independente da nacionalidade	H_0 (2.25) Nacionalidade dos estudantes vs Hábito de conviver com colegas do mesmo país	Kruskal-Wallis	H = 33,087 $p = 0,000$ n = 174 Média/Desvio Padrão A = 3,13/1,258 CV = 4,44/0,975 GB = 3,67/1,234 M = 3,75/0,775 STP = 4,06/0,955 TL = 4,00/0,577	✓	A - Angola CV - Cabo Verde GB - Guiné Bissau M - Moçambique STP - São Tomé e Príncipe TL - Timor Leste	
		LSD Fisher	F = 7,946 "CV vs A" $p = 0,000$	*		✓
		LSD Fisher	F = 7,946 "CB vs GB" $p = 0,003$	*		✓
		LSD Fisher	F = 7,946 "CV vs M" $p = 0,000$	*		✓
		LSD Fisher	F = 7,946 "CV vs STP" $p = 0,006$	*		✓
		LSD Fisher	F = 7,946 "CV vs TL" $p = 0,007$	*		✓

Tabela 19 - Teste de hipóteses (H_0 (2.20) a H_0 (2.25)): variáveis que têm condicionado o processo de integração dos estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na UA (cont.)

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis	Teste Estatístico	Análise Estatística	Rejeição de H_0 (w.y)	Observações
O hábito de conviver com colegas do mesmo país é independente da nacionalidade	LSD Fisher	F = 7,946 "STP vs A" $p = 0,006$	*	✓

Nota: tendo em conta as hipóteses iniciais e o conjunto dos restantes cruzamentos de variáveis, verifica-se que em todos eles $p > 0,05$ pelo que não se rejeitam as respetivas H_0 (w.y).

14. Analisando que outros intervenientes têm colaborado mais significativamente na integração destes alunos e cruzando-os com as diferentes "*Nacionalidades*", conclui-se existir significância estatística entre estas últimas e a variável "*Importância da rede de amigos*" (Tabela 19). Pela análise de frequências verifica-se que a rede de amigos tem maior relevância junto dos alunos angolanos e cabo-verdianos do que junto dos alunos santomenses e timorenses.
15. Confirma-se pela significância estatística do resultado do teste aplicado, que o papel dos "*Professores*" está relacionado com a avaliação que estes alunos fazem do desempenho da UA na sua integração. A Moda dos que afirmam terem os "*Professores*" como colaboradores nesse processo, situa-se na opção "*Sim [a UA tem colaborado], de forma eficaz*" para a sua integração, enquanto que os que afirmam o contrário referem maioritariamente que "*Sim [a UA tem colaborado], mas de forma pouco eficaz*".
16. Para finalizar a questão das redes, de salientar que ao se cruzar a variável "*Género*" com a variável ordinal "*Com que frequência entra em contacto com os seus familiares no país de origem*", aplicando o teste de Mann-Whitney, o nível de significância que se obtém é de $p = 0,008$ o que prova que as frequências se distribuem de uma forma heterogénea pelo sexo masculino e feminino. Esta realidade é relevante pois verifica-se que 77,3% das mulheres contactam pelo menos "*Algumas vezes por semana*" a família na origem sendo que apenas 58,2% dos homens o faz.
17. Numa outra perspetiva, e mais uma vez comprovada pelo resultado dos testes aplicados, que existe uma relação entre a "*Participação em atividades extracurriculares*" e a "*Nacionalidade*" e o "*Género*" dos respondentes. Verifica-se que tendencialmente os alunos guineenses e angolanos participam muito mais em "*Atividades desportivas*" (60% e 56% respetivamente) do que os alunos timorenses cuja taxa de participação é de 0%. Já noutro tipo de atividades, não se verificam diferenças significativas entre as diversas categorias. Já no caso do "*Género*" existem diferenças relevantes entre os sexos nas "*Atividades associativas*" e nas "*Atividades desportivas*". Em ambas as situações o homem participa mais do que a mulher (31% para 13% e 44% para 22%, respetivamente). Para finalizar, dar conta que as mulheres afirmam, maioritariamente, nunca ter participado em nenhuma iniciativa (46% para 22% dos homens).
18. É importante salientar, no entanto, que quando se cruzam as variáveis "*Participou em atividades extracurriculares*" e a "*Avaliação do fato de terem vindo estudar para a UA*" o valor resultante da aplicação do teste Mann-Whitney, não é estatisticamente significativo para se poder assumir a existência de tal relação (ver Tabela 20).

Tabela 20 - Teste de hipóteses (H_0 (2.26) a H_0 (2.33)): variáveis que têm condicionado o processo de integração dos estudantes provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na UA

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis		Teste Estatístico	Análise Estatística		Rejeição de H_0 (w.y)	Observações
O tipo de intervenientes que colaboram mais significativamente na integração destes alunos não depende da nacionalidade destes	H_0 (2.26) Rede de amigos vs Nacionalidade do respondente	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo)	$\chi^2(5) = 21,366$ $p = 0,001$ $n = 174$	*	✓	*
A colaboração de outros atores na integração destes alunos não interfere com a opinião acerca do fato da UA os estar ou não a ajudar nesse contexto e da forma esperada	H_0 (2.27) Colaboração de professores vs Se a UA tem ajudado sua na integração e da forma esperada	Mann-Whitney	$U = 1347,500$ $p = 0,010$ $n = 169$	Média/Desvio Padrão $S = 3,22/0,974$ $N = 2,63/1,146$	✓	S - Sim N - Não Quadro de frequências no Anexo 6
A frequência do contacto com familiares no país de origem tem uma distribuição homogénea entre ambos os sexos	H_0 (2.28) Frequência de contacto com familiares no país de origem vs Género	Mann-Whitney	$U = 2920,000$ $p = 0,008$ $n = 173$	Média/Desvio Padrão $M = 3,49/0,805$ $F = 3,79/0,754$	✓	M - Masculino F - Feminino
A participação em atividades extracurriculares não está relacionada com a nacionalidade dos alunos	H_0 (2.29) Participação em atividades desportivas vs Nacionalidade	Qui-Quadrado	$\chi^2(5) = 18,745$ $p = 0,002$ $n = 174$	*	✓	*
A participação em atividades extracurriculares não está relacionada com o sexo dos alunos	H_0 (2.30) Nunca participou em atividades extracurriculares vs Género	Qui-Quadrado	$\chi^2(1) = 10,826$ $p = 0,001$ $n = 174$	*	✓	*
	H_0 (2.31) Participou em atividades associativas vs Género	Qui-Quadrado	$\chi^2(1) = 7,366$ $p = 0,007$ $n = 174$	*	✓	*
	H_0 (2.32) Participou em atividades desportivas vs Género	Qui-Quadrado	$\chi^2(1) = 8,766$ $p = 0,003$ $n = 174$	*	✓	*
A participação em atividades extracurriculares não interfere na avaliação que fazem do fato de terem vindo estudar para a UA	H_0 (2.33) Participou em atividades extracurriculares vs Avaliação do fato de terem vindo estudar para a UA	Mann-Whitney	$U = 2920,000$ $p = 0,793$ $n = 173$	Média/Desvio Padrão $S = 2,81/0,945$ $N = 2,82/0,863$	X	S - Sim N - Não Quadro de frequências no Anexo 7

Nota: tendo em conta as hipóteses iniciais e o conjunto dos restantes cruzamentos de variáveis, verifica-se que em todos eles $p > 0,05$ pelo que não se rejeitam as respetivas H_0 (w.y).

A segunda hipótese de investigação desta fase, H_0 (3), assume que “**A opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente ao papel desempenhado pela UA no seu processo de adaptação e integração social e académica é positiva, superando as expectativas iniciais**”. As relações mais significativas do cruzamento de variáveis que podem auxiliar na verificação desta hipótese são apresentadas na Tabela 20.

19. Cruzaram-se as variáveis geradas pelas questões QE3 - “*Acha que a UA tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?*”, e QE5 - “*Neste momento, como avalia o facto de ter vindo estudar para a UA?*”, ambas ordinais, com o intuito de se perceber se existiria

- alguma relação estatisticamente significativa entre ambas. Verificou-se existir uma associação positiva fraca mas significativa entre as variáveis (Tabela 20). Isto significa que quanto melhor for a opinião dos alunos alvo deste estudo acerca da forma como é percebida a ajuda da UA na sua integração, melhor é a avaliação global feita por cada um em particular sobre a sua vinda para a UA.
20. Tentou-se ainda verificar se algum dos fatores tidos em consideração para a escolha da área científica e do curso estaria a interferir na avaliação global feita pelos estudantes sobre o facto de terem vindo estudar para a UA. Após a aplicação do teste Mann-Whitney, foi possível perceber que a relação entre a variável “*Qualidade do curso*” e a avaliação realizada pelo estudante era estatisticamente significativa (Tabela 20). Pela análise das estatísticas (média) conclui-se que os alunos que afirmaram ter escolhido a área científica e o curso pela sua qualidade, avaliam mais favoravelmente o facto de terem vindo estudar para a UA do que aqueles que não consideram esse fator como relevante na tomada de decisão (no primeiro caso 76,1% dos alunos acham que, no mínimo, “*Atinge as expectativas iniciais*” e, no segundo caso, apenas 61,2% têm essa opinião). Esta questão leva a crer que a escolha de um curso de interesse pessoal e de qualidade contribui para uma percepção mais positiva da realidade vivida em contexto académico.
21. Analisou-se, também, a eventualidade do tipo de apoio de que os alunos já beneficiaram por parte da UA ter alguma interferência estatisticamente significativa com a sua opinião acerca da instituição ter estado a colaborar na sua integração da forma como esperavam que isso acontecesse. Ora, essa relação verifica-se no caso do “*Apoio alimentar*” e do “*Apoio no alojamento*” em que, pela aplicação dos testes estatísticos é possível, desde logo, concluir a existência de heterogeneidade na distribuição das respostas pelos grupos (Tabela 20). Na primeira situação, os alunos que já beneficiaram de apoio alimentar avaliam mais favoravelmente o envolvimento da UA na ajuda à sua integração comparativamente com aqueles que não beneficiaram desse apoio. No primeiro caso, 43,3% afirma que essa ajuda tem sido de “*Forma eficaz*” e no segundo apenas 21,9% são dessa opinião. A mesma tendência sucede com o apoio no alojamento. Neste caso 53,6% dos beneficiários consideram que a UA tem ajudado de “*Forma eficaz*” à sua integração, em contraste com os 24,7% dos que afirmam não ter beneficiado do referido apoio. Também há que referir que no cruzamento com o item “*Nenhum*”, isto é, com os que dizem nunca ter beneficiado de qualquer tipo de apoio, existe uma relação com significância estatística dado que $p = 0,000$. Este item permite verificar que o conjunto dos beneficiários, independentemente da sua tipologia, avalia mais positivamente a ação da UA que os não beneficiários. Do conjunto dos primeiros, 37,6% entende que a UA tem ajudado de “*Forma eficaz*” à sua integração, sendo que para os restantes este valor não ultrapassa os 12,3%.
22. Por fim, de acrescentar que do conjunto daqueles que afirmam que uma das valências mais relevantes do apoio prestado aos alunos é o “*Apoio alimentar*”, aqueles que habitualmente escolhem os refeitórios da universidade para aí tomarem as suas refeições estão significativamente mais satisfeitos com a ajuda prestada pela UA dos que não têm o hábito de frequentar essas unidades alimentares. Isso constata-se através do cruzamento destas variáveis que revela um valor de $p = 0,010$ (Tabela 21).

Tabela 21 - Teste de hipóteses (H_0 (3.1) a H_0 (3.6)): Análise da opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente ao papel desempenhado pela UA no seu processo de adaptação e integração social

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis		Teste Estatístico	Análise Estatística		Rejeição de H_0 (w.y)	Observações
Não se verificam diferenças significativas entre quem sente existir ou não um determinado tipo de dificuldade de adaptação à UA, relativamente à opinião se a UA tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse	H_0 (3.1) Como avalia o fato de ter vindo estudar para a UA vs Opinião se a UA tem ajudado na sua integração e da forma como esperava que acontecesse	Coefficiente de Correlação de Spearman	$R_s = 0,284$ $p = 0,000$	*	✓	Quadro de frequências no Anexo 8
A avaliação que fazem da sua vinda para a UA é independente dos fatores tidos em conta para a escolha da área e do curso	H_0 (3.2) Qualidade do curso vs Como avaliam o facto de terem vindo estudar para a UA	Mann-Whitney	$U = 2736,000$ $p = 0,019$ $n = 168$	Média/Desvio Padrão $S = 3,03/0,804$ $N = 2,70/0,909$	✓	S - Sim N - Não Quadro de frequências no Anexo 9
A avaliação que estes estudantes fazem do facto da UA estar a ajudar na sua integração da forma como esperavam que acontecesse é independente do tipo de apoio institucional de que já beneficiaram	H_0 (3.3) Apoio na alimentação vs Opinião se a UA tem ajudado na sua integração e da forma como esperava que acontecesse	Mann-Whitney	$U = 2257,000$ $p = 0,000$ $n = 169$	Média/Desvio Padrão $S = 3,13/0,982$ $N = 2,50/1,160$	✓	S - Sim N - Não Quadro de frequências no Anexo 10
	H_0 (3.4) Apoio no alojamento vs Opinião se a UA tem ajudado na sua integração e da forma como esperava que acontecesse	Mann-Whitney	$U = 1117,000$ $p = 0,000$ $n = 169$	Média/Desvio Padrão $S = 3,46/0,693$ $N = 2,57/1,154$	✓	
	H_0 (3.5) Nenhum tipo de apoio vs Opinião se a UA tem ajudado na sua integração e da forma como esperava que acontecesse	Mann-Whitney	$U = 2116,500$ $p = 0,000$ $n = 169$	Média/Desvio Padrão $S = 2,30/1,093$ $N = 2,92/1,109$	✓	
A avaliação que estes estudantes fazem do facto da UA estar a ajudar na sua integração da forma como esperavam que acontecesse é independente do local onde fazem as suas refeições diárias	H_0 (3.6) Toma as refeições nas cantinas universitárias vs Opinião se a UA tem ajudado na sua integração e da forma como esperava que acontecesse	Mann-Whitney	$U = 1439,000$ $p = 0,010$ $n = 126$	Média/Desvio Padrão $S = 3,03/1,013$ $N = 2,48/1,180$	✓	S - Sim N - Não Quadro de frequências no Anexo 11

Nota1: tendo em conta as hipóteses iniciais e o conjunto dos restantes cruzamentos de variáveis, verifica-se que em todos eles $p > 0,05$ pelo que não se rejeitam as respetivas H_0 (w.y).

Nota2: fez-se uma prévia triagem dos alunos que haviam escolhido o “apoio alimentar” por entenderem ser esta uma das valências mais relevantes do apoio prestado pela UA, aplicando-se o teste apenas a estes.

A última hipótese de investigação, **H_0 (4)**, pretende testar se “*As perspetivas de futuro dos vários PALOP e de Timor-Leste aquando do término dos seus cursos passam pelo regresso imediato aos países de origem*”. As relações mais significativas do cruzamento de variáveis que podem auxiliar na verificação desta hipótese são apresentadas na Tabela 22.

23. Em primeiro lugar cruzou-se a variável gerada pela questão QF1 - “*O que pretende fazer depois de terminar o curso na UA*” com as da QF2 - “*Quais os motivos que o levam a tomar essa decisão*”).

Resultaram deste exercício alguns valores estatisticamente significativos cujos níveis de significância foram $<0,05$ (Tabela 21). As frequências, nesses casos, distribuem-se de uma forma heterogénea pelos vários grupos. Do conjunto dos respondentes à QF1 (171), quase metade (85) disseram pretender *“Regressar ao meu país de origem”*. Desse conjunto de 85 estudantes, 94% assumem pretender *“Contribuir para o desenvolvimento do seu país”*. Ao invés, e curiosamente, aqueles que ainda têm opinião formada sobre o que fazer no futuro, apenas 12% admite regressar com esse objetivo. Em relação à possibilidade de regressar com base na opção *“Maior empregabilidade”*, esta reduz-se para 42% do total. Com base nessa mesma opção, esta percentagem aumenta para 89% quando se trata de alunos que afirmam pretender continuar os estudos em Portugal (se bem que se trata de um conjunto de apenas 9 respostas). Todavia, se juntarmos os alunos que escolheram a opção de continuar a estudar, independentemente do local, o conjunto sobe para 33 respostas e a percentagem destes que admitem continuar os estudos para garantir maior probabilidade de empregabilidade fica a registar o valor de 67%. No caso em que a opção de *“Melhorar a minha formação académica”* apenas 16% dos 85 alunos que admitem regressar é que o fariam por essa razão. Pelo contrário, do conjunto dos 33 estudantes que pretendem continuar os seus estudos em Portugal, 76% têm como objetivo melhorar a sua formação académica. Por fim, só 22% dos que admitem regressar ao seu país de origem é que têm por objetivo *“Ser bem remunerado”*. Neste capítulo a percentagem sobe para os 39% no caso daqueles que pretendem continuar os estudos aquando do término dos seus cursos.

24. Quando analisados os resultados do cruzamento da variável gerada pela QF1 - *“O que pretende fazer depois de terminar o curso”* com a *“Nacionalidade”* conclui-se que também existe significância estatística dado que $p < 0,05$ (Tabela 21). Essa hipótese colocava a questão de se porventura a *“Nacionalidade”* dos indivíduos interferia ou não naquilo que era a sua perspetiva de futuro. Agora existe, de facto, uma dependência que foi interpretada com base na tabela de frequências. Assim, verifica-se que mais de 75% dos respondentes angolanos, moçambicanos e timorenses têm a intenção de *“Regressar ao meu país de origem”*. Já no caso dos cabo-verdianos e dos santomenses esse valor está acima dos 40%, havendo, pois, um maior equilíbrio entre as restantes opções, nomeadamente, e em ambas as situações, ao referirem ainda não ter *“Uma opinião formada”*. Por fim, os guineenses repartem a suas intenções praticamente de uma forma equilibrada entre todas as opções disponíveis, excetuando a possibilidade de *“Continuar os estudos num outro país”*. Por curiosidade, é de referir que do conjunto das nacionalidades apenas 7 respondentes (em 171) admitiram pretender *“Viajar para outro país para trabalhar”*, o que pode ser um indicador importante e a ter em conta.
25. Analisaram-se também os resultados do cruzamento entre as variáveis geradas pela QF2 - *“Motivos que levam a tomar essa decisão”* e a *“Nacionalidade”* dos respondentes. Neste caso também se verificou que determinadas frequências se distribuem de uma forma heterogénea pelos grupos (Tabela 21). Ao cruzarem-se as *“Nacionalidades”* com a variável *“Contribuir para o desenvolvimento do país”* constata-se que são os moçambicanos (94%), os timorenses (92%) e os angolanos (81%) que mais veementemente assumem esse objetivo ao contrário dos cabo-verdianos com apenas 56% das respostas declaradas. Relativamente à hipótese da *“Maior probabilidade de empregabilidade”*

como fator decisivo para a tomada de decisão aquando do término do curso, são os angolanos que mais se destacam na escolha desta opção com 69% das intenções. Num outro sentido, encontram-se timorenses e santomenses na casa dos vinte por cento. Quanto à vontade de “Melhorar a minha formação académica”, são os timorenses que mais admitem essa possibilidade (54%), sendo que apenas 6% de angolanos e 13% dos moçambicanos declaram com a mesma intensidade essa intenção. Em relação à hipótese de poder vir a “Ser bem remunerado”, são os angolanos que se voltam a destacar com 50% dos respondentes. Em sentido inverso encontram-se os timorenses com 0% de respostas, não considerando esse fator como relevante.

26. Analisando a atitude que os alunos das diversas “Nacionalidades” tomariam caso “Surgisse a oportunidade de iniciar um percurso profissional na sua área de formação em Portugal”, cruzando-se estas variáveis e aplicando-se os testes apropriados para o efeito, a estatística inferencial permitiu concluir a existência de níveis de significância $<0,05$, estatisticamente significativas (Tabela 21). Objetivamente, estes alunos quando questionados sobre esta matéria, a esmagadora maioria (103 em 168) refere que tudo “Dependeria do teor da proposta”. No entanto, para além das respostas por “Nacionalidades” terem a mesma tendência, há que ressaltar duas situações com percentagens de resposta interessantes. A opinião dos alunos timorenses é muito dividida entre as opções “Dependeria do teor da proposta” (31%), “Não aceitaria e regressaria de imediato ao meu país de origem” (31%) e “Aceitaria de imediato” (23%). No caso dos moçambicanos, muito embora a maioria pondere a decisão com base no “Teor da proposta” (56%), 19% admite não aceitar e “Regressar de imediato ao seu país” e outros 19% admite exatamente o contrário que seria “Aceitar de imediato a proposta”.

Tabela 22 - Teste de hipóteses (H_0 (4.1) a H_0 (4.10)): Análise da opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente às suas perspetivas de futuro aquando do término dos seus cursos

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis	Teste Estatístico	Análise Estatística	Rejeição de H_0 (w.y)	Observações		
Aquilo que o aluno pretende fazer depois de terminar o curso não está dependente dos motivos que o levam a tomar essa decisão	H_0 (4.1) O que pretende fazer no fim do curso vs Motivo: contribuir para o desenvolvimento do seu país	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo)	$X^2(7) = 84,641$ $p = 0,000$ $n = 171$	*	✓	*
	H_0 (4.2) O que pretende fazer no fim do curso vs Motivo: maior empregabilidade	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo)	$X^2(7) = 16,492$ $p = 0,011$ $n = 171$	*	✓	*
	H_0 (4.3) O que pretende fazer no fim do curso vs Motivo: melhorar a minha formação académica	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo)	$X^2(7) = 47,087$ $p = 0,000$ $n = 171$	*	✓	*
	H_0 (4.4) O que pretende fazer no fim do curso vs Motivo: ser bem remunerado	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo)	$X^2(7) = 14,546$ $p = 0,033$ $n = 171$	*	✓	*
Aquilo que o aluno pretende fazer depois de terminar o curso não está dependente da sua nacionalidade	H_0 (4.5) Perspetiva de futuro vs Nacionalidade	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo)	$X^2(35) = 50,201$ $p = 0,045$ $n = 171$	*	✓	*

Tabela 22 - Teste de hipóteses (H_0 (4.1) a H_0 (4.10)): Análise da opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente às suas perspetivas de futuro aquando do término dos seus cursos (cont.)

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis	Teste Estatístico	Análise Estatística	Rejeição de H_0 (w.y)	Observações		
Os motivos que interferem na tomada de decisão do aluno aquando do término do seu curso não estão dependentes da nacionalidade de cada respondente	H₀ (4.6) Contribuir para o desenvolvimento do país vs Nacionalidade	Qui-Quadrado	$\chi^2(5) = 17,803$ $p = 0,003$ $n = 174$	*	✓	*
	H₀ (4.7) Maior probabilidade de empregabilidade vs Nacionalidade	Qui-Quadrado	$\chi^2(5) = 13,264$ $p = 0,021$ $n = 174$	*	✓	*
	H₀ (4.8) Melhorar a minha formação académica vs Nacionalidade	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo)	$\chi^2(5) = 12,873$ $p = 0,023$ $n = 174$	*	✓	*
	H₀ (4.9) Ser bem remunerado vs Nacionalidade	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo)	$\chi^2(5) = 14,513$ $p = 0,012$ $n = 174$	*	✓	*
A opção sobre que decisão a tomar caso surgisse uma oportunidade de início de percurso profissional em Portugal na área de formação não está dependente da nacionalidade de cada respondente	H₀ (4.10) O que fazer caso surgisse uma oportunidade de início de percurso profissional em Portugal na área de formação vs Nacionalidade	Qui-Quadrado (por Simulação de Monte-Carlo)	$\chi^2(20) = 42,046$ $p = 0,005$ $n = 168$	*	✓	*

Nota: tendo em conta as hipóteses iniciais e o conjunto dos restantes cruzamentos de variáveis, verifica-se que em todos eles $p > 0,05$ pelo que não se rejeitam as respetivas H_0 (w.y).

27. Numa outra perspetiva, questionaram-se os estudantes sobre de que forma é que entendiam poder vir a beneficiar do facto de ter estudado na UA, bem como se tentou perceber se essa opinião seria independente da “Nacionalidade” dos respondentes. No cruzamento destas variáveis e com base na estatística inferencial, foi possível perceber a existência de níveis de significância $<0,05$ pelo que se destacam nesta abordagem (Tabela 22). Sobre a relação entre a “Nacionalidade” e o facto de os respondentes beneficiarem da formação na UA pela “Aquisição de conhecimentos técnicos/práticos”, verifica-se que os alunos cabo-verdianos (73%), timorenses (69%) e angolanos (69%) consideram ser essa uma consequência relevante pelo facto de terem vindo estudar para a UA. Já os santomenses são mais reservados relativamente a essa matéria (33%). No que concerne à possibilidade de “Melhoria de conhecimentos de língua portuguesa” os resultados revelam que timorenses (62%) e cabo-verdianos (49%) a valorizam mais que, por exemplo, os santomenses (11%) ou moçambicanos (19%). Por fim, a hipótese que nos dá conta da relação com a “Possibilidade de obtenção de um emprego mais bem remunerado”, são os cabo-verdianos que mais respostas afirmativas dão (78%), e os timorenses aqueles que menos a admitem como uma mais-valia para o futuro (31%).

Fazendo o mesmo exercício em termos de “Género” poder-se-á verificar que apenas o cruzamento com a variável “Pela aquisição de conhecimentos científicos/teóricos” é que se revela estatisticamente significativa ($p < 0,05$) (Tabela 22). Assim, pode-se afirmar que existe uma distribuição heterogenia de frequências de resposta entre ambos os sexos e que essa relação se

traduz numa maior percentagem de homens que afirmam poder vir a beneficiar da circunstância de ter vindo estudar para a UA (82%) comparativamente com as mulheres (63%).

28. Pareceu pertinente fazer uma última incursão sobre um fator que parece poder ter influência na tomada de decisão de regressar ao país de origem aquando do término do curso superior. Esse fator prende-se com o contexto social, político e laboral no referido país de origem. Para se perceber de que maneira é que estes alunos se encontram devidamente informados sobre a realidade vivida nesses países, cruzaram-se as variáveis “Género” e “Nacionalidade” com a variável “É conhecedor do atual contexto político-social do seu país”. No primeiro caso, o teste aplicado indicou a existência de significância estatística dado que $p = 0,028 (< 0,05)$ (Tabela 22), pelo que se admite haver diferenças entre as distribuições de opiniões entre sexos no que diz respeito ao facto dos respondentes serem ou não conhecedores da realidade sociopolítica do país de origem. Existem, em média, mais homens com pelo menos um conhecimento “Razoável” (79,6%) do que mulheres (69,7%). Já o cruzamento para se testar a relação com a “Nacionalidade”, não originou um valor com significância estatística semelhante pois $p > 0,05$, o que leva a concluir que a distribuição das opiniões é homogénea entre os grupos.

Também nesta área se testaram outras duas hipóteses. O objetivo passou por se tentar averiguar se existiria alguma tendência na relação entre a variável gerada pela questão QD16 - “Com que frequência entra em contacto com os seus familiares no seu país de origem?” e a variável que surge da interrogação de se “É conhecedor do atual contexto político-social do seu país?” (QF5). Fez-se uma abordagem semelhante no caso de se cruzar novamente a primeira com a variável criada no âmbito da seguinte questão: “É conhecedor do atual contexto laboral/mercado de trabalho do seu país?” (QF6). Fazendo um teste de correlação, verificam-se níveis de significância $< 0,05$ em ambas as situações (Tabela 23).

Tabela 23 - Teste de hipóteses (H_0 (4.11) a H_0 (4.18)): Análise da opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente às suas perspetivas de futuro aquando do término dos seus cursos

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis	Teste Estatístico	Análise Estatística	Rejeição de H_0 (w.y)	Observações	
A análise de como podem vir a beneficiar da formação na UA é independente da nacionalidade de cada respondente	H_0 (4.11) Aquisição de conhecimentos técnicos/práticos vs Nacionalidade	Qui-Quadrado $\chi^2(5) = 17,256$ $p = 0,004$ $n = 174$	*	✓	*
	H_0 (4.12) Melhoria de conhecimentos de língua portuguesa vs Nacionalidade	Qui-Quadrado $\chi^2(5) = 21,713$ $p = 0,001$ $n = 174$	*	✓	*
	H_0 (4.13) Possibilidade de obtenção de um emprego mais bem remunerado vs Nacionalidade	Qui-Quadrado $\chi^2(5) = 18,353$ $p = 0,003$ $n = 174$	*	✓	*
A análise de como podem vir a beneficiar da formação na UA é independente do género	H_0 (4.14) Aquisição de conhecimentos científicos/teóricos vs Género	Qui-Quadrado $\chi^2(1) = 7,512$ $p = 0,006$ $n = 174$	*	✓	*

Tabela 23 - Teste de hipóteses (H_0 (4.11) a H_0 (4.18)): Análise da opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente às suas perspetivas de futuro aquando do término dos seus cursos (cont.)

Hipóteses iniciais / Cruzamento de Variáveis		Teste Estatístico	Análise Estatística		Rejeição de H_0 (w.y)	Observações
O sexo do respondente não está relacionado com o fato deste ser mais ou menos conhecedor do atual contexto político-social do país de origem	H_0 (4.15) Conhecedor do atual contexto político-social do seu país vs Género	Mann-Whitney	U = 2969,000 $p = 0,028$ n = 172	Média/Desvio Padrão M = 4,05/0,946 F = 3,82/0,817	✓	M - Masculino F - Feminino
A nacionalidade não está relacionada com o fato do aluno ser mais ou menos conhecedor do atual contexto político-social do país de origem	H_0 (4.16) Conhecedor do atual contexto político-social do seu país vs Nacionalidade	Kruskal-Wallis	H = 9,723 $p = 0,083$ n = 172	*	X	*
Não existe relação significativa entre a frequência do contacto destes estudantes com familiares no país de origem e o conhecimento do atual contexto político-social do país de origem	H_0 (4.17) Frequência de contacto com familiares no país de origem vs Conhecimento do atual contexto político-social do país de origem	Coefficiente de Correlação de Spearman	$R_s = 0,296$ $p = 0,000$	*	✓	*
Não existe relação significativa entre a frequência de contacto destes estudantes com familiares no país de origem e o conhecimento do atual contexto laboral/mercado de trabalho do país de origem	H_0 (4.18) Frequência de contacto com familiares no país de origem vs Conhecimento do atual contexto laboral/mercado de trabalho do país de origem	Coefficiente de Correlação de Spearman	$R_s = 0,172$ $p = 0,026$	*	✓	*

Nota: tendo em conta as hipóteses iniciais e o conjunto dos restantes cruzamentos de variáveis, verifica-se que em todos eles $p > 0,05$ pelo que não se rejeitam as respetivas H_0 (w.y).

5 DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo procura-se cruzar a informação apresentada anteriormente e discutir os principais resultados daí advindos. Pretende-se que este projeto de investigação erga, aquando das conclusões, algumas pistas para um estudo mais aprofundado sobre esta matéria.

FASE PRÉ-MIGRATÓRIA

Relativamente à hipótese **H₀ (1)** - *“Os mesmos fatores e motivações condicionaram os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na tomada de decisão de realizar os estudos superiores na Universidade de Aveiro”*, esta foi alvo de análise com base no conjunto de informação apresentada anteriormente. De seguida, os aspetos mais relevantes a considerar:

- Um dos aspetos que a literatura reconhece como fator importante no apoio ao aluno, seja num contexto pré-migratório seja em qualquer outra das fases subsequentes, é a existência de redes sociais que o influenciam e apoiam. Destas redes salientam-se, por exemplo, a família e os amigos. Muito embora quando questionados sobre por influência de quem é que tomaram a decisão de estudar em Portugal 63,2% tenham afirmado ter sido por *“Iniciativa Individual”*, também a *“Família”* e os *“Amigos”* acabam por acolher um número significativo de escolhas com 35,0% e 6,3%, respetivamente. Como se constata, estas redes de influências acabam por condicionar o aluno na sua tomada de decisão e esta situação é potenciada pela própria experiência pessoal dos familiares e/ou amigos. No caso em apreço, por exemplo, cerca de 61,4% dos respondentes referem que o(s) irmão(s), o pai ou a mãe estudam ou já estudaram no estrangeiro. Este número aumenta quando se coloca a questão se antes de terem vindo para Portugal conheciam alguém que estivesse ou já aí estivera a estudar. Neste caso esse número dispara para os 86,2%. Também se deve ter em atenção o facto de cerca de ¼ do total dos progenitores terem cursos de nível superior e de que, enquanto profissionais, os pais se inserem maioritariamente no grupo dos *“Especialistas das Atividades Intelectuais e Científicas”*. A formação superior e qualificada dos progenitores e a sua profissão especializada é mais um fator que ajuda na mentalização e consciencialização da importância de possuir um curso de nível superior.

Ainda a propósito desta questão, nos testes de hipóteses provou-se a existência de diferenças entre as respostas dos indivíduos de diferentes nacionalidades relativamente à sua distribuição pelas classes das variáveis geradas pela questão de quem os influenciou para estudar em Portugal. Essas diferenças, estatisticamente significativas, verificam-se quando as *“Nacionalidades”* se cruzam com as variáveis *“Decisão unicamente pessoal”* e *“Decisão influenciada por familiares”*. Para ajudar à reflexão, pode-se verificar pela tabela de contingência que, no primeiro caso, mais de 70% dos cabo-verdianos, moçambicanos e timorenses afirmam ter sido uma decisão unicamente individual, sendo que angolanos, guineenses e santomenses não ultrapassam a fasquia dos 50%. A situação inverte-se quando se analisa a importância dos familiares na tomada de decisão. Neste caso são os guineenses (60%), angolanos (56%) e santomenses (44%) que deles sofrem maior influência. Nalguns casos, esta situação pode ficar a dever-se a uma eventual maior dependência familiar de base (maior dificuldade a aceder a recursos financeiros, por exemplo).

- Um outro fator aceite como importante no processo de mobilidade, acolhimento e integração do estudante, é o papel da instituição de ensino superior. Neste âmbito saliente-se que dos motivos que mais pesam e motivam estes estudantes a escolher Portugal para prosseguir os estudos superiores são o *“Prestígio das instituições de ensino superior”*, com 53,4% de opiniões favoráveis, muito embora 44,3% tenha referido tê-lo feito devido à *“Inexistência do curso pretendido no país de origem”*. Já no que diz respeito à escolha da UA prende-se, essencialmente, com a *“Disponibilidade de vaga”*, com o *“Prestígio da instituição”* e com a *“Qualidade do curso pretendido”*. Já no que diz respeito aos fatores que motivaram a escolha da área científica e do curso, a opção recai maioritariamente (61,5%) na *“Concretização pessoal”* secundarizada pela opção da *“Qualidade do curso pretendido”* com 40,8%.

No cruzamento de variáveis verifica-se que as respostas acerca da *“Inexistência do curso pretendido no país de origem”* se distribuem de uma forma heterogénea pelas diferentes nacionalidades. Este item, por exemplo, é um fator importante para mais de 50% dos cabo-verdianos e timorenses, mas apenas para 25% dos moçambicanos. No caso de Cabo Verde e de Timor-Leste a aposta local que está a ser desenvolvida ao nível do Ensino Superior ainda é algo deficitária pelo que a solução passa por estes alunos se deslocarem para estudar em Portugal. O mesmo comportamento sucede com os fatores que os motivaram a estudar na UA. Neste caso, é a *“Disponibilidade de vaga”* e a *“Oferta de oportunidade profissional”* que apresentam valores que permitem a rejeição das hipóteses nulas. No primeiro caso, por exemplo, quer moçambicanos quer cabo-verdianos apresentam mais de 50% de respostas afirmativas contrastando com os 14% dos santomenses. Já na segunda variável, mais de 30% dos timorenses escolheram esta opção como válida ao mesmo tempo que nenhum angolano ou santomense o tenha feito também. Também a oportunidade acaba por ser potenciadora desta mobilidade.

De salientar que não se registaram diferenças significativas no cruzamento da variável *“Género”* com as variáveis referidas nos itens anteriores pelo que se pode assumir a inexistência de relação entre elas.

- Com base nestes dados, a hipótese **H₀ (1)** deve ser rejeitada.

FASE MIGRATÓRIA

No caso da hipótese **H₀ (2)** - *“Existe um conjunto de variáveis que têm condicionado os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste no processo de integração na Universidade de Aveiro”*, esta foi alvo de análise com base no conjunto de informação já apresentada. De seguida, os aspetos mais relevantes a considerar:

- Das dificuldades já sentidas por este grupo de alunos, destacam-se a *“Adaptação ao clima”* (58,0%) e as *“Dificuldades financeiras”* (39,1%). Atualmente (aquando do preenchimento do questionário) a ordem das dificuldades apresentadas centram-se nas *“Dificuldades financeiras”* (36,8%), na *“Distância do núcleo familiar principal”* (23,0%), passando o *“Clima”* para terceiro lugar (19,5%). É importante destacar desta análise a noção de que todas as variáveis sofrem ao longo do tempo um decréscimo significativo. Isto pode ser revelador de uma adaptação ao meio, às práticas, aos

costumes, às pessoas, à componente académica, por parte dos alunos bem como à intervenção das estruturas orgânicas da UA e de outras entidades envolvidas neste processo. É curioso notar que as maiores quedas se verificaram, para além do “clima” (em 38,5%), no “relacionamento com os colegas” (em 19,0%) e na “discriminação racial” (em 16,1%), provavelmente pela tendência inicial de se conceberem pressupostos racistas que se manifestam sem que as pessoas se deem conta se esses juízos têm ou não comprovação empírica. Porém, pode também acontecer por as pessoas estarem mais des preocupadas, tranquilas, tolerantes, não estando tão sujeitas a essa eventual prática.

Do teste de hipóteses, para se verificarem se estas mudanças de registo são correlacionáveis e estatisticamente significativas, provou-se que sim, o que permitiu assegurar que efetivamente se verificam mudanças de opinião entre os dois momentos (passado e presente). Esta situação indicia uma evolução significativa por parte dos estudantes a uma nova realidade e a diversos níveis como são os casos da “Adaptação à alimentação”, da “Expressão escrita da língua portuguesa”, da “Discriminação racial”, da “Distância núcleo familiar principal”, da “Falta de conhecimentos científicos”, do “Relacionamento com colegas” e do “Ritmo de trabalho”.

- Ao cruzar a “Nacionalidade” e o “Género” dos respondentes com a tipologia das dificuldades de adaptação sentidas no presente é possível verificar-se que as opiniões se distribuem de uma forma heterogénea por ambas as variáveis. Em particular, a “Capacidade de expressão escrita da língua portuguesa” e a “Capacidade de compreensão da língua portuguesa” afeta, em termos proporcionais, uma porção muito significativa de alunos timorenses ao contrário do que acontece com os restantes. Esta situação é compreensível tendo em conta a diversidade étnica e linguística muito própria de Timor-Leste e a débil estrutura de ensino de língua portuguesa existente no território no período de formação secundária destes alunos. Note-se, a este propósito, que a maioria dos estudantes dos PALOP e de Timor-Leste (53,4%) não identifica o português como “Língua materna”, muito embora seja o idioma oficial nos países em causa. Ora este é, como referido no enquadramento teórico, um fator determinante no processo de integração destes alunos, nomeadamente tendo em conta o maior ou menor domínio da língua do país de acolhimento, quer num contexto de comunicação oral quer escrita. Voltando à questão anterior, verificou-se que as “Dificuldades financeiras” afetam maioritariamente os guineenses, santomenses e cabo-verdianos e a “Distância do núcleo familiar principal” maioritariamente cabo-verdianos. Já os que afirmam não sentir dificuldades de adaptação são, na sua maioria, angolanos. No que diz respeito ao “Género”, se no caso da dificuldade de “Acesso a recursos e serviços da instituição” são os homens que mais afirmam sentir tais dificuldades (muito embora as frequências sejam muito reduzidas), são as mulheres que sentem mais a “Distância do núcleo familiar principal” (são quase o dobro dos homens).
- Como se referiu, um importante fator motivacional para promover a mobilidade de estudantes, podendo também ser um fator condicionador e limitativo para uma adequada adaptação e integração no meio social e académico, é o apoio financeiro. A grande maioria dos estudantes, 65,5%, diz ter entrado na UA através de uma candidatura especial, o que indica que uma parte muito significativa deste público-alvo já beneficiou alguma vez da atribuição de uma bolsa de estudo (pelos governos dos países de origem, pela FKG, pelo IPAD e outros) o que, desde logo, é um importante

fator no ato da tomada de decisão. Provou-se, pelos testes aplicados, que o “*Apoio financeiro*” é visto de forma diferente por naturais de países distintos. Pode-se aferir pela consulta da tabela de frequências que, por exemplo, nenhum guineense escolheu este fator como motivador ao invés dos moçambicanos onde 50% afirmaram ter sido este um fator importante a considerar.

Neste capítulo, muitas parecem ser as variáveis que concorrem para que este possa ser considerado um dos principais condicionadores de uma boa integração e adaptação do estudante. A resposta mais frequente sobre se sentem ou já sentiram dificuldades financeiras é afirmativa. Todavia, de “*Forma pontual*” (24,7%). No entanto, é de salientar que pelo menos 24,1% dos inquiridos disseram que sentem essas dificuldades *todos os meses*. A razão mais frequente para tal situação passa pela necessidade de realizar despesas com *aquisição de bens/serviços “Indispensáveis à vida do dia-a-dia”* (37,4%), seguido de um fator muitas vezes decisivo e que não se encontra sob a responsabilidade do aluno: o “*Atraso no pagamento da bolsa de estudo*” (26,4%). Numa análise baseada na experiência profissional do autor deste estudo, o atraso no pagamento das bolsas de estudo é uma prática relativamente frequente nomeadamente por parte de alguns dos governos dos países de origem destes alunos.

Também a experiência pessoal leva a crer que muitos dos estudantes que se deslocam para a UA sem bolsa de estudo deparam-se, muito frequentemente, com dificuldades acrescidas pois vêm a contar ter apoio financeiro (direto) por parte da instituição de ensino, o que na realidade não acontece dado que a legislação em vigor assim não o permite. Dado que o nível de vida da média das famílias nestes países é bem mais reduzido que em Portugal, estes alunos acabam por sentir enormes dificuldades para se sustentarem acabando por recorrer a algum apoio indireto por parte da instituição (alimentação, por exemplo). Acrescente-se ainda a este propósito que, se por um lado, muitas das dificuldades financeiras que vão surgindo têm a montante a questão da perda da bolsa de estudo cujas razões são de diversa índole, por outro 16,7% os alunos identificam a “*Má gestão*” pessoal para o facto. Esta realidade é comprovada estatisticamente pelos testes aplicados, podendo-se verificar que se por um lado a totalidade dos alunos guineenses e moçambicanos dizem não ter esse problema de gestão pessoal, já 28% dos cabo-verdianos salientam exatamente o contrário. Já comparando o comportamento de ambos os sexos, se constata que os homens se endividam mais com terceiros do que as mulheres. Ora este é um campo, como aliás o é para muitos outros, onde a instituição pode atuar através, por exemplo, da promoção de um programa tutorial de apoio (académico e social), quer envolvendo professores quer estudantes voluntários, tal como se faz há alguns anos com a comunidade timorense e com sucesso reconhecido.

Em relação à fonte de financiamento percebe-se que a realidade mais comum é a do aluno que recebe apenas o valor da “*Bolsa de estudo*” mensal (31,0%), seguido daquele que é apenas ajudado pelo seu “*Agregado familiar principal*” (29,9%) mesmo sendo este, na opinião do autor, um apoio na grande maioria dos casos intermitente, pontual e reduzido. De notar que 21,9% dos alunos dizem financiar-se, entre outras formas, pelo “*Trabalho pessoal remunerado*” e 24,8% por “*Poupanças/rendas pessoais*”, sendo que destes, 19,5% afirma ser o próprio o único financiador. É, portanto, compreensível que pela necessidade de se autofinanciarem muitos dos estudantes não

dediquem parte considerável do seu tempo aos estudos e, quando o fazem, não ser nas melhores condições.

Uma situação que contribui para aumentar a dimensão do problema é o caso daqueles que contribuem financeiramente para o sustento do agregado familiar (21,8%). Esta situação é relevada pelos testes estatísticos aplicados neste trabalho que demonstram que a relação entre aqueles que contribuem para esse fim são os que, em média, têm maiores dificuldades financeiras para se sustentarem. Pela experiência do autor pode-se afirmar que existem estudantes que, sendo bolseiros, aproveitam para enviar remessas para a sua família de origem ficando eles próprios com dificuldades financeiras. Outros, não sendo bolseiros e que trabalham para se sustentar, enviam igualmente parte para a família no país de origem. Note-se que nestes países, as carências económicas são grandes, os agregados familiares de maiores dimensões e, em várias situações, com outros membros da família (irmãos) no ensino superior. Refira-se que a família tipo representativa dos estudantes dos vários PALOP e de Timor-Leste na UA é constituída pelo pai, mãe, irmãos e o próprio (29,3%).

- Falou-se anteriormente, aquando da abordagem à fase pré-migratória, do papel da instituição. Volta-se, agora, a esse assunto. No âmbito dos apoios prestados pela UA, 22,4% dos respondentes afirmaram nunca ter concorrido a qualquer apoio social. Esta situação pode estar a ocorrer ou por falta de informação ou, naturalmente, por ausência de necessidade. Dos restantes, foi o “*Apoio alimentar*” o mais procurado (48,9%), seguido do “*Alojamento*” (35,1%). O “*Apoio pedagógico*” é, em regra, aquele que tem uma menor procura. Esta situação é relevante pois consiste num indicador que pode interferir nos níveis de sucesso académico destas comunidades. Como já se referiu anteriormente, parte dos alunos timorenses encontram-se integrados num programa tutorial que engloba o apoio pedagógico e que é promovido pela equipa responsável pelo Programa de Apoio aos Alunos Timorenses da UA. A experiência diz que este apoio tem-se revelado fundamental para a obtenção de um maior sucesso académico. Todavia, quase a totalidade dos restantes, senão mesmo todos, não estão inseridos em nenhum programa semelhante, beneficiando, apenas, das prerrogativas que os restantes alunos portugueses têm. Já no caso dos apoios de que, efetivamente, estes alunos beneficiaram, a tendência é exatamente a mesma que sucede no caso dos apoios a que os alunos recorreram: o “*Apoio alimentar*” lidera com 34,5% das respostas totais. Neste capítulo pode-se ver que o “*Apoio médico*” concedido é superior ao “*Apoio no alojamento*”, ao contrário do que se constata nos apoios requeridos.

Isto acontece nomeadamente porque os SASUA estão condicionados à existência de camas disponíveis cuja prioridade vai no sentido de alojar, em primeiro lugar, os alunos bolseiros portugueses visto a legislação assim o obrigar (de referir que os alunos encontram-se maioritariamente alojados em “*Quarto/apartamento/casa arrendada*” (63,8%), coabitando na sua maioria (54,0%) com outros colegas). Como existe um apoio à saúde bastante completo, com uma diversidade considerável de especialidades durante os dias úteis da semana, e com um acesso livre de encargos para os estudantes, recorrer a este serviço torna-se um apoio muito relevante, ainda mais porque se tratam de estudantes deslocados. Do ponto de vista global e até estratégico, as valências mais relevantes que estes alunos consideram consubstanciar o apoio da instituição, é o

“Apoio alimentar” (73,0%), o “Apoio no alojamento” (60,3%) e o “Apoio médico” (37,9%). Ora, esta realidade vem ao encontro da tendência já enunciada anteriormente quando se analisaram os apoios recorridos e beneficiados.

Verificou-se existir uma dependência entre determinados tipos de apoio que os alunos beneficiam e a sua opinião acerca da colaboração que a instituição presta na ajuda à sua integração. Essa relação estatisticamente significativa verifica-se no caso do “Apoio alimentar” e do “Apoio no alojamento”. Esta situação traduz a importância que estas valências encerram para o estudante no contexto do apoio efetivamente prestado e para a própria imagem da UA. Os alunos que já beneficiaram de “Apoio alimentar” entendem que essa ajuda tem sido prestada de “Forma eficaz” (43,3%) comparativamente com aqueles que dela não beneficiaram (21,9%). A mesma tendência sucede com o “Apoio no alojamento” em que 53,6% dos beneficiários consideram que a UA tem ajudado de “Forma eficaz” à sua integração, em contraste com os 24,7% dos que afirmam não ter beneficiado desse apoio. Também há que referir que no cruzamento com o item “Nenhum”, isto é, com os que dizem nunca ter beneficiado de qualquer tipo de apoio, existe uma relação com significância estatística. Este item permite verificar que o conjunto dos beneficiários, independentemente da sua tipologia, avalia mais positivamente a ação da UA que os não beneficiários (avaliam de “Forma eficaz” 37,6% e 12,3%, respetivamente). Em suma, o apoio na alimentação e no alojamento são considerados importantes formas de ajuda e quando atribuídos, melhoram em média a avaliação global conferida à instituição.

Do conjunto dos que afirmam que uma das valências mais relevantes do apoio prestado aos alunos é o “Apoio alimentar”, aqueles que habitualmente escolhem os refeitórios da universidade para aí tomarem as suas refeições estão significativamente mais satisfeitos com a ajuda prestada pela UA dos que não têm o hábito de frequentar esses espaços. Todavia essa é uma realidade de cerca de 43,7% de estudantes, comparativamente com aqueles que optam por almoçar noutros locais como “Em casa/residência universitária” (exclui-se desta análise a casa de familiares) com 77,6%. Já em relação às refeições que assumem tomar verifica-se que a esmagadora maioria almoça e janta (91,3%), muito embora 3,4% dos alunos afirmem tomar apenas uma refeição diária (das cinco elencadas no questionário).

- Como se referiu no enquadramento teórico, uma das componentes que contribui favoravelmente para a integração social e académica dos estudantes, é a sua participação em atividades extracurriculares. Esta situação permite uma maior interface entre estes, os restantes membros da comunidade académica e a própria comunidade envolvente, bem assim como lhes permite adquirir e estimular um conjunto de competências individuais relevantes neste processo de inclusão. A UA e alguns dos outros intervenientes já referenciados (a AAUAV, as associações representantes destas comunidades, o CUFC e outros) têm neste capítulo, um papel de destaque pela quantidade e diversidade de experiências que ao longo de um ano letivo proporcionam a quem nelas quiser participar. Do conjunto dos respondentes, 32,8% referem não participar em atividades extracurriculares, 34,5% dizem participar em atividades desportivas e 23,0% em atividades associativas. No entanto, e muito embora o referido anteriormente, é de notar dois dados relevantes retirados da interpretação dos dados obtidos pelo questionário. Se por um lado se demonstra pelos

testes aplicados que a *“Participação em atividades desportivas”* é a única atividade comprovadamente relacionada quer com a *“Nacionalidade”* (onde os guineenses e angolanos têm uma percentagem de participação a rondar os 60%, ao contrário dos timorenses cuja percentagem se traduz em 0%) quer com o *“Género”* (44% dos homens e 22% de mulheres), já neste último também se verifica uma relação com a participação em *“Atividades associativas”* (31% para os homens e 13% para as mulheres). Numa outra perspetiva, deve ser salientado que do conjunto dos respondentes não se vislumbra a existência de uma relação estatisticamente significativa entre a participação ou não em atividades extracurriculares e a avaliação que é feita por estes alunos do fato de terem vindo estudar para a UA. Aparentemente, esta questão entra em contradição com a relevância que este tipo de ação pode ter no âmbito da integração dos estudantes no meio académico e social, realidade defendida por vários autores.

- Regressando novamente à questão do apoio dos pares e das redes sociais de salientar que estes alunos consideram existir mais espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre colegas do mesmo país (79,9%), do que entre estes e os oriundos de outras comunidades PALOP e de Timor-Leste (53,4%), e maior ainda entre estes e os restantes alunos portugueses (39,7%). Quando se pretendeu cruzar a *“Nacionalidade”* e a noção de existir ou não o tal espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda, verificou-se haver significância estatística e, por esse motivo, heterogeneidade nas respostas relativamente à relação com os alunos portugueses. Desse ponto de vista são os alunos timorenses mais veementemente assumem essa relação (100% das respostas), seguidos dos guineenses (85%). Ao invés, dos alunos cabo-verdianos apenas 44% é da mesma opinião. Uma das razões que parece contribuir para essa realidade é o programa tutorial existente que permite aos alunos timorenses desde que chegam à Universidade, estabelecer um contacto próximo com colegas e professores portugueses. Além disso, ainda se faz sentir de alguma forma o ambiente propício em torno da causa timorense o que facilita o estabelecimento de laços afetivos entre ambas as comunidades.

Numa outra perspetiva, e sobre se é habitual conviverem com colegas provenientes do seu país de origem conclui-se existir uma relação estatisticamente significativa e suficiente para assumir que os alunos cabo-verdianos são os que em média mais convivem com os seus compatriotas. Esta realidade é promovida e potenciada pela existência da Associação de Estudantes Cabo-verdianos de Aveiro - AECaV, pela sua dinâmica, mas também pelo facto de ser uma comunidade com muitos membros que potencia um sentido de comunidade, aparentemente, bastante enraizado. Esta realidade acaba por naturalmente, os manter um tanto afastados do convívio e interface com os colegas portugueses. É nesta linha de pensamento que os alunos destacam a *“Rede de amigos”* como parte fundamental e participante em todo o processo de adaptação e integração na UA. Pela análise de frequências e após os testes que asseguraram a devida significância estatística, verifica-se que a *“rede de amigos”* tem maior relevância junto dos alunos angolanos e cabo-verdianos do que junto dos alunos santomenses e timorenses.

Para finalizar a questão das redes sociais, de salientar duas coisas. Em primeiro lugar, ao se cruzar a variável *“Género”* com a variável gerada pela questão *“Com que frequência entra em contacto com os seus familiares no país de origem?”*, constata-se que 77,3% das mulheres contactam pelo menos

“Algumas vezes por semana” a família na origem sendo que apenas 58,2% dos homens o faz. Conclui-se, portanto, que o comportamento de ambos os sexos, neste capítulo, é bem distinto. Isso vem corroborar os dados enunciados anteriormente quando se referiu que as mulheres sentem, actualmente e de forma mais vincada, a “Distância do núcleo familiar principal” que os homens (quase o dobro do valor). Em segundo lugar, e numa abordagem totalmente distinta da anterior, um dado que parece ser importante na análise que estes alunos fazem do papel dos “Professores”. Verifica-se uma relação estatisticamente significativa entre o papel destes e a opinião sobre “Se a UA tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?”. Constatou-se que, em média, estão mais satisfeitos com o papel desempenhado pela UA os alunos que assumem que os professores têm colaborado na sua integração, comparativamente com os que acham o contrário. Esta conclusão é relevante pois deixa no ar a noção que o papel dos docentes pode ser bastante importante naquilo que é o processo de adaptação destes alunos, bem como no próprio sucesso académico.

- Em suma, e tendo por base a reflexão anterior, deve a hipótese **H₀ (2)** ser validada.

No caso da hipótese **H₀ (3)**: “A opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente ao papel desempenhado pela Universidade de Aveiro no seu processo de adaptação e integração social e académico é positiva, superando as expectativas iniciais”, esta foi alvo de análise e os aspetos mais relevantes serão afluídos de seguida.

- No que concerne à assistência ao aluno e ao envolvimento dos responsáveis da UA no seu processo de integração, 28,2% assume não saber responder, valor praticamente idêntico ao registado para quem entende, no mínimo, ser “Relevante” (28,7%). Se olharmos para o valor da Mediana, verificaremos que exatamente metade dos respondentes diz ser, no mínimo, “Satisfatória”. É importante referir que uma possível justificação para as respostas “Não sei responder”, pode assentar na própria formulação da pergunta. Segundo esta, pretende-se saber a opinião sobre a integração dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste, isto é, do grupo, e não propriamente da experiência individual de cada um *per si*. Daí a possível incerteza e dúvida na resposta.
- Importante, também, era conhecer-se a opinião destes alunos no que diz respeito àquilo que eram as suas próprias expectativas sobre o papel que a UA deveria desempenhar na sua integração. Ora, os resultados obtidos evidenciam que mais de $\frac{1}{3}$ dos respondentes (35,1%) admite que a instituição tem ajudado nesse processo, todavia, de forma “Pouco eficaz”. Aliás, se somarmos a esta percentagem a dos alunos que entendem que esse apoio é concretizado de forma totalmente ineficaz (9,2%) e dos que acham que a UA nem sequer se preocupa com a sua integração, então teremos valores na casa dos 67,9%. Muito embora esta questão possa gerar respostas baseadas em expectativas iniciais diferentes (não conhecemos o ponto de partida de cada um), aquilo que se pode desde logo constatar é que estas saem, em boa parte, defraudadas. E esta situação é pertinente, mais ainda pelo facto de 67,2% dos respondentes assumirem ter já beneficiado de algum apoio

prestado pela UA e de parte importante deles, como se viu anteriormente, até ter índices de satisfação com a instituição superiores aos que nunca beneficiaram de qualquer apoio.

- Para se ter uma visão global acerca de todo o processo de integração, quis-se saber como é que cada aluno avaliava o facto de ter ido estudar para a UA. Conclui-se que grande parte dos respondentes sente, no mínimo, que *“Atinge as expetativas iniciais”* (67,2%). No entanto, é importante ter em conta o número daqueles que dizem que na melhor das hipóteses se *“Atingiu um mínimo de satisfação”* ficando, todavia, *“Aquém das expetativas iniciais”*: 29,3%, quase $\frac{1}{3}$ das respostas recolhidas. Ora este valor é muito elevado e deve merecer a devida atenção e reflexão.
- Para auxiliar nessa reflexão, cruzaram-se as variáveis geradas pelas questões *“Acha que a UA tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?”* e *“Neste momento, como avalia o facto de ter vindo estudar para a UA?”*. Verificou-se existir uma correlação entre ambas, muito embora com um grau de associação positiva e fraca. Isto significa que quanto melhor for a opinião dos alunos alvo deste estudo acerca da forma como é percebida a ajuda da UA na sua integração, melhor é a avaliação global feita por cada um em particular sobre a sua vinda para a UA. Pode-se então afirmar que parte do problema residirá, como já se disse, naquilo que são as expectativas iniciais de cada indivíduo, concomitantemente com as valências do apoio que a UA lhes disponibiliza e, já agora, com a sua eficácia.
- Numa análise mais fina sobre a avaliação que estes alunos fazem do facto de terem vindo estudar para Aveiro, deve ser referido que os que consideram haver espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre pares (do seu país ou dos restantes países da CPLP – excluindo portugueses), fazem uma melhor avaliação comparativamente com os que respondem não haver esse espírito, o que mais uma vez realça a importância da rede de amigos, nomeadamente daqueles que se pensa poderem ter os mesmos problemas, expectativas, origens, tradições, interesses. No caso específico da opinião relativa ao relacionamento com os colegas portugueses, verifica-se estatisticamente a inexistência de diferenças na avaliação feita por aqueles que consideram haver espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda e os que consideram o contrário. Esta situação faz pensar que a relação com os alunos portugueses não influi na avaliação global realizada neste contexto.
- Tentou-se ainda verificar se algum dos fatores tidos em consideração para a escolha da área científica e do curso estaria a interferir na avaliação global feita pelos estudantes sobre o facto de terem vindo estudar para a UA. Foi possível perceber que a relação entre a variável *“Qualidade do curso”* e a avaliação realizada pelo estudante era estatisticamente significativa. Conclui-se que os alunos que afirmaram ter escolhido a área científica e o curso pela sua *“Qualidade”*, avaliam mais favoravelmente o facto de terem vindo estudar para a UA do que aqueles que não consideram esse fator como relevante na tomada de decisão (76,1% e 61,2%, respetivamente, acham que, no mínimo, *“Atinge as expectativas iniciais”*). Esta questão leva a crer que a escolha de um curso de interesse pessoal e de qualidade contribui para uma percepção mais positiva da realidade vivida em contexto académico.

Lidar com o insucesso escolar, a discintonia com aquilo que é o curso/área de frequência e os reais interesses e vontades do aluno é, certamente, de difícil gestão. Pelo contacto com os intervenientes percebe-se que surgem situações em que o aluno escolhe a área e o curso apenas pela existência de vaga. O interesse é aceder imediatamente ao Ensino Superior com o intuito de, no futuro, reorientar o seu percurso académico já dentro do sistema. Verifica-se a existência de distribuições significativamente diferentes entre as “Nacionalidades” dos respondentes e os fatores para a escolha da área científica do curso. É exatamente o caso da “Disponibilidade de vaga” onde, por exemplo, a percentagem de cabo-verdianos que escolheu esta opção como válida cifrou-se em 49% sendo que nenhum dos santomenses assumiu essa opção como um fator para a escolha da área do curso.

Só em jeito de comentário adicional de referir que do conjunto de respondentes, 12,6% dos alunos referiram já ter mudado de curso pelo menos uma vez. Sabe-se também, que a maioria dos respondentes encontra-se matriculada em cursos de Licenciatura, sendo que os homens optam maioritariamente por cursos na área das “Engenharias, Industrias Transformadoras e Construção” e as mulheres nas “Ciências Sociais, Comércio e Direito”.

- Após a devida análise, a hipótese **H₀ (3)** deve ser rejeitada.

FASE PÓS-MIGRATÓRIA

Para se analisar a hipótese **H₀ (4)** - “As perspetivas de futuro dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste aquando do término dos seus cursos passam pelo regresso imediato aos países de origem”, foram analisados alguns indicadores cujos aspetos mais relevantes serão afluídos de seguida.

- Ao cruzarem-se as variáveis geradas pela questão “O que pretende fazer depois de terminar o curso na UA?” com a questão “Quais os motivos que o/a levou a tomar essa decisão?” conclui-se que todas têm significância estatística para se aceitar que as distribuições das frequências sejam heterogêneas nas suas diversas categorias. Analisando as respetivas tabelas de contingência, verifica-se que quando questionados sobre o que pretendem fazer após o término dos respetivos cursos, os respondentes declararam maioritariamente a vontade de regressar ao seu país de origem para trabalhar (48,9%). Desse conjunto, 94,1% assumem querer “Contribuir para o desenvolvimento do país”, 42,4% para garantir uma “Maior probabilidade de empregabilidade” e 22,4% para ser “Bem remunerado”. Numa outra perspetiva, se se juntar o número de alunos que escolheram a opção de continuar a estudar, independentemente do local, verifica-se que essa percentagem se cifra em 75,8% no caso dos que pretendem “Melhorar a sua formação académica”, em 66,7% para garantir uma “Maior probabilidade de empregabilidade” e de 60,6% para “Contribuir para o desenvolvimento do país”.

Quando analisados os resultados do cruzamento da variável gerada pela questão “O que pretende fazer depois de terminar o curso” com a “Nacionalidade” conclui-se que as respostas dadas pelos indivíduos dessas comunidades são heterogêneas entre si. Assim, verifica-se que mais de 75% dos respondentes angolanos, moçambicanos e timorenses têm a intenção de “Regressar ao meu país de origem”. Já no caso dos cabo-verdianos e dos santomenses esse valor está pouco acima dos 40%. Por

fim, os guineenses repartem a suas intenções praticamente de uma forma equilibrada entre todas as opções disponíveis, excetuando a possibilidade de *“Continuar os estudos num outro país”*. Por curiosidade, é de referir que do conjunto das nacionalidades apenas 7 respondentes (em 171) admitiram pretender *“Viajar para outro país para trabalhar”*, o que pode ser um indicador importante a reter.

- Por outro lado, quando se pretende conhecer os motivos que os levam a tomar uma determinada decisão, 63,8% afirmam pretender *“Contribuir para o desenvolvimento do país”*, 44,3% para garantir uma *“Maior probabilidade de empregabilidade”*, 31,0% para *“Melhorar a minha formação académica”* e 26,4% para *“Ser bem remunerado”*.

Analisaram-se os resultados do cruzamento entre as variáveis geradas por essa questão e a *“Nacionalidade”* dos respondentes. Nestes dois casos também se verificou a distribuição de frequências de forma heterogénea pelos grupos. No que diz respeito ao cruzamento com a variável *“Contribuir para o desenvolvimento do país”* são os moçambicanos (94%), os timorenses (92%) e os angolanos (81%) que mais veementemente defendem esse motivo. Do “outro” lado encontram-se os cabo-verdianos com apenas 56%. Relativamente à hipótese *“Maior probabilidade de empregabilidade”*, são os angolanos que mais se destacam na escolha desta opção com 69% das intenções. Num outro sentido, encontram-se timorenses e santomense na casa dos vinte por cento. No caso de pretender *“Melhorar a minha formação académica”*, são os timorenses que mais admitiram essa possibilidade (54%). Quer angolanos (6%) quer moçambicanos (13%) não declaram da mesma forma essa intenção. A intenção de poder vir a *“Ser bem remunerado”* é para os angolanos um motivo de interesse com 50% dos respondentes a nomeá-la. Os timorenses com 0% pura e simplesmente não consideram esse fator como relevante. Concluindo, verifica-se que a intenção que gera consenso entre todos é a contribuição para o desenvolvimento dos respetivos países independentemente da forma como o pretendem vir a fazer.

- Analisando a atitude que os alunos tomariam caso *“Surgisse a oportunidade de iniciar um percurso profissional na sua área de formação em Portugal”*, a maioria (61,3%) refere que tudo *“Dependeria do teor da proposta”*. Para além das respostas por nacionalidades terem a mesma tendência, há que ressaltar duas situações. A opinião dos alunos timorenses é muito dividida entre as opções *“Dependeria do teor da proposta”* (31%), *“Não aceitaria e regressaria de imediato ao meu país de origem”* (31%) e *“Aceitaria de imediato”* (23%). No caso dos moçambicanos, muito embora a maioria pondere a decisão com base no *“Teor da proposta”* (56%), 19% admite não aceitar e regressar de imediato ao seu país e outros 19% admite exatamente o contrário que seria aceitar de imediato a proposta. Neste aspeto a dúvida de qual a decisão a tomar é assumida por uma maioria de estudantes, que pressupõe ponderação não fechando portas a qualquer cenário vindouro.
- Já como contam poder vir a beneficiar da formação na UA os alunos destacam, maioritariamente, a componente da *“Aquisição de conhecimentos científicos/teóricos”* (73,6%), de *“Conhecimentos técnicos/práticos”* (62,1%) e a possibilidade de *“Obtenção de um emprego mais bem remunerado”* (62,1%). Uma das hipóteses testadas incidiu sobre a relação entre a *“Nacionalidade”* e a referida variável, nomeadamente no item *“Aquisição de conhecimentos técnicos/práticos”* onde se verifica

significância estatística para assumir a heterogeneidade de respostas pelas diversas categorias. Verifica-se que os alunos cabo-verdianos (73%), timorenses (69%) e angolanos (69%) consideram ser essa uma consequência relevante pelo facto de terem vindo estudar para a UA. Já os santomenses são mais reservados relativamente a essa matéria (33%). A segunda hipótese trata de relacionar com a *“Melhoria de conhecimentos de língua portuguesa”* e revela que timorenses (62%) e cabo-verdianos (49%) a valorizam bem mais que, por exemplo, os santomenses (11%) ou moçambicanos (19%). Por fim, a hipótese que nos dá conta da relação com a *“Possibilidade de obtenção de um emprego mais bem remunerado”*. Neste aspeto, são os cabo-verdianos que mais respostas afirmativas dão (78%) sendo que naqueles que menos referem como benefício futuro, encontram-se os timorenses (31%).

Fazendo o mesmo exercício em termos de *“Género”* poder-se-á verificar que apenas o cruzamento com a variável *“Pela aquisição de conhecimentos científicos/teóricos”* é que se revelou estatisticamente significativa. Assim, pode-se afirmar que existe uma distribuição heterogénia entre ambos os sexos e que essa relação se traduz numa maior percentagem de homens que afirmam poder vir a beneficiar da circunstância de ter vindo estudar para a UA (82%) comparativamente com as mulheres (63%).

- Os inquiridos foram ainda questionados sobre se seriam conhecedores do *“Contexto político-social”* e de *“Mercado de trabalho/laboral”* no seu país. Em ambas as questões o mais frequente é a opção *“Sim, de forma razoável”*, respetivamente com 48,3% e 43,7%. Poucos, porém, são os que desconhecem de toda a realidade dos respetivos países de origem (2,3% e 6,3%, respetivamente). Este factor é importante pois pode condicionar o retorno ou não dos alunos recém formados. Para se perceber de que maneira é que estes alunos se encontram devidamente informados sobre a realidade vivida nos seus países de origem cruzaram-se as variáveis *“Género”* e, numa segunda fase, a *“Nacionalidade”* com as variáveis referidas anteriormente. No caso do *“Género”* o teste aplicado permite concluir que existe diferenças nas distribuições de opiniões entre os sexos no que diz respeito ao facto dos respondentes serem ou não conhecedores da realidade sociopolítica do país de origem. Existem, em média, mais homens com pelo menos um conhecimento *“Razoável”* (79,6%) do que mulheres (69,7%). Já o cruzamento para se testar a relação com a *“Nacionalidade”* não originou um valor com significância estatística para que fosse rejeitada o que leva a concluir que a distribuição das opiniões pode ser considerada homogénea entre os diversos grupos.

Também se averiguou a existência de uma eventual tendência na relação entre a frequência com que estes alunos entram em contacto com os seus familiares no seu país de origem e o conhecimento que têm do atual contexto político-social e laboral/mercado de trabalho na origem. Verificou-se em ambas as situações a existência de uma correlação significativa. Pode-se concluir que quem contacta mais amiudadamente com os seus familiares no país de origem, maior conhecimento tem da realidade local, comparativamente com quem o faz de forma menos assídua.

- Tendo em conta a análise anterior, a hipótese **H₀ (4)** deve ser rejeitada.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos capítulos anteriores apresentou-se a evolução das teorias que enquadram e aprofundam a problemática do Desenvolvimento, destacando-se nesse contexto a importância da Educação. Focalizou-se a atenção no papel do ensino terciário e das próprias instituições de ensino superior, e analisou-se o fenómeno da mobilidade internacional de estudantes e dos fatores que o influenciam quer no processo de tomada de decisão de estudar num país terceiro, a sua adaptação e integração social e académica, bem assim como as suas perspetivas de futuro. Para uma melhor compreensão de ambas as realidades (nacional e internacional) apresentou-se um conjunto de indicadores estatísticos para uma melhor análise de contexto. Fez-se, ainda, um levantamento da realidade vivida na Universidade de Aveiro do ponto de vista da sua organização e estrutura de apoio no quadro da Cooperação para o Desenvolvimento. Posteriormente, com base no questionário que serviu de apoio a este estudo, fez-se uma análise descritiva dos indicadores disponíveis e um estudo com vista à verificação do conjunto de hipóteses colocadas à priori. É exatamente na sequência da apresentação de resultados, da inferência estatística e da discussão de resultados que se conclui o que a seguir se apresenta, tendo em mente que as principais considerações, recomendações e contributos levam em conta as limitações da pesquisa.

6.1 Verificação das Hipóteses Nulas e Principais Considerações sobre a Questão Central da Pesquisa

A UA, aliada a uma longa tradição na Cooperação para o Desenvolvimento, configurou-se como um bom exemplo para o estudo e compreensão mais profunda deste fenómeno, nomeadamente no âmbito da mobilidade internacional de estudantes de Ensino Superior.

Dada a importância desta temática no contexto da política de internacionalização da UA, tentou-se centrar a presente pesquisa no seu papel enquanto instituição de Ensino Superior, bem assim como conhecer as motivações, perceções e perspetivas de futuro dos alunos oriundos dos vários PALOP e de Timor-Leste. Espera-se que o resultado deste estudo possa constituir uma ferramenta útil para a reflexão sobre as políticas institucionais desenvolvidas em torno desta matéria, para um maior conhecimento da realidade dos estudantes e suas expectativas e para a melhoria da resposta da estrutura de apoio.

Este exercício passou por: avaliar o perfil social e académico dos estudantes oriundos dos PALOP e de Timor-Leste matriculados no ano letivo 2010/2011 em cursos de Especialização Tecnológica, Licenciatura, Mestrado e Doutoramento na UA; conhecer os fatores e as motivações que os levaram a estudar em Portugal e, em particular, nesta instituição (fase pré-migratória); conhecer a dinâmica individual e a experiência de integração na comunidade académica bem como as suas opiniões e perceções sobre o papel desempenhado pela instituição e suas estruturas de apoio (fase migratória); e perceber quais as perspetivas e intenções dos inquiridos aquando do término do seu percurso escolar (fase pós-migratória).

Estando na origem desta investigação, o problema central da pesquisa, o mesmo consistia em determinar se ***“Estará a Universidade de Aveiro, do ponto de vista dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste, a desempenhar um papel relevante no seu acolhimento, apoio e integração***

quer a nível social quer no contexto académico?”. Para responder a esta questão foram elaboradas as quatro hipóteses que se seguem e que foram testadas aquando do tratamento e análise de dados: a) **H₀ (1)** - *“Os mesmos fatores e motivações condicionaram os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na tomada de decisão de realizar os estudos superiores na Universidade de Aveiro”*; b) **H₀ (2)** - *“Existe um conjunto de variáveis que têm condicionado os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste no processo de integração na Universidade de Aveiro”*; c) **H₀ (3)**: *“A opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente ao papel desempenhado pela Universidade de Aveiro no seu processo de adaptação e integração social e académico é positiva, superando as expectativas iniciais”* e **H₀ (4)** - *“As perspetivas de futuro dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste aquando do término dos seus cursos passam pelo regresso imediato aos países de origem”*.

De referir que foi realizado um número muito significativo de testes estatísticos para averiguar possíveis tendências, correlações e associações entre variáveis. Apenas as consideradas mais relevantes foram apresentadas e discriminadas no ponto *Cruzamento de Variáveis: Análise Indutiva*. Partindo da questão central, passando pelo teste de hipóteses e pela análise descritiva dos dados realizada previamente, chegou-se às seguintes conclusões:

- São vários os fatores e motivações que condicionam estes alunos na tomada de decisão de vir estudar para UA, com diferentes pesos relativos considerando nalguns casos, por exemplo, as nacionalidades dos respondentes. Por esse facto, **rejeita-se** a hipótese **H₀ (1)**;
- Constata-se que existem vários tipos de variáveis que condicionam o processo de adaptação e integração na UA dos alunos oriundos dos PALOP e de Timor-Leste, pelo que se **valida** a hipótese **H₀ (2)**;
- Verifica-se que muito embora a opinião geral sobre o papel desempenhado pela UA no processo de adaptação e integração social e académica dos alunos oriundos dos PALOP e de Timor-Leste não seja negativo - *“atinge as expectativas iniciais”*, a sua superação é apenas do domínio de um número restrito de indivíduos e não extensível a toda a população, o que leva a **rejeitar-se** a hipótese **H₀ (3)**;
- Constata-se que nem todos os estudantes oriundos dos vários PALOP e de Timor-Leste que estudam na UA veem como perspetiva de futuro imediato (aquando do término dos seus cursos), regressar imediatamente aos seus países de origem. Mesmo sendo essa uma intenção de uma parte importante da amostra, não é partilhada pela totalidade da mesma o que origina a **rejeição** da hipótese **H₀ (4)**.

Na Tabela 24 constam as Hipóteses iniciais e o seu respetivo processo de rejeição ou validação.

Tabela 24 - Matriz de Conclusões

Hipóteses /Tópicos de pesquisa	Rejeição H ₀
H ₀ (1) - “Os mesmos fatores e motivações condicionaram os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste na tomada de decisão de realizar os estudos superiores na Universidade de Aveiro”	✓
H ₀ (2) - “Existe um conjunto de variáveis que têm condicionado os alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste no processo de integração na Universidade de Aveiro”	x
H ₀ (3): “A opinião dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste relativamente ao papel desempenhado pela Universidade de Aveiro no seu processo de adaptação e integração social e académico é positiva, superando as expectativas iniciais”	✓
H ₀ (4) - “As perspetivas de futuro dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste aquando do término dos seus cursos passam pelo regresso imediato aos países de origem”	✓

Em síntese, rejeitam-se as hipóteses H₀ (1), H₀ (3) e H₀ (4), tendo sido validada a hipótese H₀ (2). Assim, para efeitos do presente estudo, poder-se-á responder afirmativamente ao problema central da pesquisa que consistia em determinar se **“Estará a Universidade de Aveiro, do ponto de vista dos alunos provenientes dos vários PALOP e de Timor-Leste, a desempenhar um papel relevante no seu acolhimento, apoio e integração quer a nível social quer no contexto académico?”**.

O longo processo de análise descritiva e de cruzamento de variáveis realizada nos capítulos anteriores, permitiu verificar alguns dos aspetos enunciados pelas teorias apresentadas aquando do enquadramento teórico sobre o fenómeno de adaptação e integração destes estudantes na universidade. O modelo de “*Envolvimento*” apresentado por Astin, que destaca a importância do aluno vivenciar determinadas dinâmicas institucionais como por exemplo viver numa residência universitária ou fazer as suas refeições nas suas unidades alimentares, entre outros aspetos, é corroborado e demonstrado pelos resultados da aplicação de alguns dos testes estatísticos já mencionados⁶⁹. A perspetiva de se estar a promover um sentido cada vez maior de pertença e de comunidade, cria um ambiente de maior satisfação pessoal e melhoria no relacionamento com os pares, professores e a própria instituição, facilitando e promovendo o sucesso escolar e a integração académica.

No caso de Pascarella e Terenzini, o modelo “*Institucional*” que é proposto procura identificar potenciais relações causais entre as instituições de ensino superior e o seu impacto sobre os estudantes, toldada pelas características específicas da instituição e pelas experiências distintas nela vivenciadas (tipologia de residências, cooperação entre pares e outros)⁷⁰. Neste contexto, segundo o autor, as atividades extracurriculares podem desempenhar um papel de grande importância. No que diz respeito a esta matéria verifica-se, nalgumas situações, diferenças de comportamento estatisticamente significativas que mereceram destaque⁷¹.

⁶⁹ Verificação, por exemplo, das Hipóteses H₀ (3.3) – “Apoio na alimentação” vs “Opinião se a UA tem ajudado na sua integração e da forma como esperava que acontecesse”, H₀ (3.4) – “Apoio no alojamento” vs “Opinião se a UA tem ajudado na sua integração e da forma como esperava que acontecesse”, H₀ (3.6) – “Toma as refeições nas cantinas universitárias” vs “Opinião se a UA tem ajudado na sua integração e da forma como esperava que acontecesse”;

⁷⁰ Verificação, por exemplo, das Hipóteses H₀ (2.15) – “Género” vs “Acesso a recursos e serviços da instituição”, H₀ (2.20) – “Dificuldade no relacionamento com os colegas” vs “Opinião se a UA tem ajudado na sua integração e da forma como esperava que acontecesse”, H₀ (2.21) – “Relação com colegas do seu país de origem” vs “Como avalia o fato de ter vindo estudar para a UA”, H₀ (2.22) – “Relação com colegas dos países da CPLP” vs “Como avalia o fato de ter vindo estudar para a UA”;

⁷¹ Verificação, por exemplo, da Hipótese H₀ (2.33) – “Participou em atividades extracurriculares” vs “Avaliação do fato de terem vindo estudar para a UA”;

O modelo de *“Integração vs Abandono”* de Tinto destaca, por sua vez, a importância das condições de base dos alunos (familiares, pessoais, experienciais) que moldam o seu compromisso e comportamento. Esta realidade intrínseca ao indivíduo interage com as próprias características da instituição, suas normas, organização, cultura, políticas, qualidade, originando distintos níveis de integração e satisfação. É neste campo que surge a importância do papel dos professores por se entender que constituem um fator determinante na interação social e académica do indivíduo. O autor, como se viu, considera que a problemática da relação entre professor-aluno e a motivação de ambos para a promoção do processo de ensino aprendizagem é um fator de grande importância para uma melhor integração e adaptação do aluno à universidade. Também aqui se verificou a existência de testes com significância estatística que permitiu confirmar o que o autor refere⁷².

Numa outra perspectiva, a oferta de oportunidade profissional, a disponibilidade de vaga, a inexistência do curso pretendido no país de origem ou o apoio financeiro revelaram-se, nalgumas situações, fatores estatisticamente relevantes para serem considerados na tomada de decisão de vir estudar para Portugal e para a UA. O mesmo acontecendo com o papel da família ao se analisarem os atores que influenciam o sentido dessa decisão. Por outro lado, aspetos como o ritmo de trabalho, a falta de conhecimentos científicos, a distância do núcleo familiar principal, a discriminação racial, o clima, a expressão escrita da língua portuguesa, a adaptação à alimentação, o relacionamento com colegas, as dificuldades financeiras estão no centro das principais dificuldades sentidas pelos alunos no período inicial da sua estada na UA. Já a pretensão de poder vir a ser bem remunerado, melhorar a sua formação académica, ter maiores índices de empregabilidade, contribuir para o desenvolvimento do seu país, são pressupostos relevantes na tomada de decisão sobre o que fazer aquando do término dos cursos. Diferenças estatisticamente relevantes quando se comparam as nacionalidades dos respondentes.

Muito embora os fatores e motivações que condicionam quer o processo de tomada de decisão para estudar em Portugal e na UA em particular, quer a sua integração e adaptação à nova realidade quer mesmo numa perspectiva de futuro pós-percurso académico, sejam múltiplos e de diversa índole, constata-se que o potencial papel da instituição, suas valências e respostas, é relevado pela maioria dos estudantes. No entanto, é-se tentado afirmar que a sua atuação enquanto ator chave neste processo de integração e acolhimento de estudantes oriundos dos PALOP e Timor-Leste pode e deve ser mais cooperante, incisiva, próxima, estruturada, funcional, eficaz e eficiente. Dessa forma será, porventura, mais fácil superar as expectativas geradas inicialmente por ambas as partes: alunos e instituição.

6.2 Principais Contributos do Estudo

Enquanto recetora de um número significativo de estudantes oriundos dos vários PALOP e de Timor-Leste, a UA tem desempenhado, à semelhança de outras instituições de ensino superior, um papel muito relevante na educação e formação de quadros superiores, potenciais atores no processo de crescimento e desenvolvimento dos seus países de origem, ainda mais quando se tratam de comunidades, territórios e regiões desfavorecidas.

⁷² Verificação, por exemplo, das Hipóteses H₀ (2.19) – *“Dificuldades financeiras para se sustentar em Aveiro”* vs *“Contribuição do aluno para o sustento financeiro da família”*, H₀ (2.27) – *“Colaboração de professores”* vs *“Se a UA tem ajudado sua na integração e da forma esperada”*, H₀ (3.2) – *“Qualidade do curso”* vs *“Como os estudantes avaliam o facto de terem vindo estudar para a UA”*;

Procurou-se com este estudo focalizado na realidade da UA, aprofundar o conhecimento sobre o perfil social e académico destes estudantes, sobre os fatores e as motivações que os levaram a escolher Portugal, e em particular esta instituição, para realizar os estudos superiores, conhecer a dinâmica individual e as suas perceções sob o ponto de vista da adaptação ao contexto social e académico, analisar a opinião dos inquiridos sobre o papel dos apoios e da intervenção das estruturas da instituição no seu processo de integração e perceber quais as perspectivas e intenções dos inquiridos aquando do término do seu percurso escolar.

Com a tipologia de investigação adotada e com os resultados obtidos, passa-se a poder responder com maior propriedade a estas questões, disponibilizando um conjunto de informação que poderá ser pertinente no processo de tomada de decisão, nomeadamente aquando da definição das políticas e estratégias institucionais relacionadas com esta matéria bem assim como para o próprio acolhimento e integração destes alunos. Os testes estatísticos realizados permitiram confirmar diversas relações estatisticamente significativas entre variáveis, o que permite assumir determinados pressupostos que ajudam na interpretação da realidade. E isso, crê-se, é uma mais valia do presente trabalho bem assim como poder contribuir, com um estudo de caso que recorreu a fontes primárias de recolha de dados, para uma reflexão mais ampla sobre a questão da mobilidade de estudantes de ensino superior, em especial dos provenientes dos países lusófonos.

6.3 Limitações

As principais limitações desta pesquisa prenderam-se com alguns aspetos relacionados com a revisão de literatura e a metodologia aplicada. Em termos de revisão de literatura, apesar de se ter procurado efetuar uma revisão suficientemente completa, exaustiva e abrangente admite-se que, por dificuldades várias, não foi possível aprofundar alguns trabalhos realizados noutros países. Além disso, o facto de o tema se encontrar ainda relativamente pouco desenvolvido em Portugal (num registo de um amplo estudo de caso sobre esta população), não permitiu obter tanta informação como *à priori* seria desejável sobre o tema.

Relativamente às questões metodológicas, de ressaltar que o tipo de amostragem realizado não seguiu, por questões práticas, uma única metodologia. Ao se fazer chegar os questionários via e-mail a toda a população garantiu-se a aleatoriedades das respostas. Todavia, por uma questão de tempo, resolveu-se avançar em simultâneo com a recolha em papel realizada pelo autor e por representantes das diversas comunidades. Ora isso introduziu um fator de conveniência que podia ter trazido algum condicionalismo típico neste tipo de amostragem com a respetiva dificuldade de extrapolação dos resultados da amostra dos respondentes para a referida população. Esta questão é visível pela percentagem de alunos de licenciatura que responderam ao questionário, cujo peso relativo na amostra é significativamente maior que na população (57,5% para 45,3%). Esta situação provavelmente é resultado do facto de parte significativa dos colaboradores terem mais facilmente acesso a estes colegas e menos aos que frequentavam outros níveis de ensino, especialmente em doutoramentos cuja percentagem relativa na população era de 9,8% e na amostra apenas de 2,3%. Todavia, estando perante uma amostra de dimensões muito significativas, foi possível garantir a fiabilidade dos resultados obtidos.

Quanto aos dados recolhidos, estes poderiam envolver uma maior exploração quer em termos das técnicas de investigação e tratamento utilizadas, quer em termos de focagem na sua análise e discussão. Resolveu-se apresentar de forma relativamente ampla os resultados de todo o questionário de modo a criar-se uma panorâmica geral sobre a realidade. Naturalmente que uma escolha deste género origina a que não se aborde de forma mais aprofundada determinado tema ou área de investigação. Por outro lado, não permitiria essa abordagem mais global e ampla de todo o processo de mobilidade.

A ausência de um instrumento de recolha de dados testado e anteriormente validado obrigou à definição e realização de testes ao questionário aplicado que padecem de limitações inerentes a restrições nomeadamente do ponto de vista da sua tipologia. Não obstante o pré-teste realizado e a sua afinação, constatou-se ao longo do tratamento de dados que algumas questões possam ter originado algumas dúvidas de interpretação. É exemplo o grau de escolaridade do pai (QB3) e da mãe (QB4) dado que nalguns casos as diversas categorias escolhidas como opção de escolha não coincidiam, aparentemente, com a terminologia adotada. Também a questão sobre a língua materna pode ter gerado alguma dúvida dado que foi relatada por pelo menos dois respondentes que a opção escolhida tinha sido da língua oficial do país, muito embora o respondente tivesse como materna uma segunda ou terceira língua.

Um outro fator que de alguma forma condicionou a recolha da informação foi o período de aplicação do questionário (01-04-2011 a 30-09-2011). Acontece que como coincidiu com o final do período letivo, vários alunos finalistas já haviam terminado o curso e regressado aos seus países e outros encontravam-se a frequentar estágios profissionais fora da UA o que dificultou em muito o seu preenchimento.

Por fim, de referir que algumas permitiam aos inquiridos escolher, se fosse caso disso, várias opções de resposta e, nalguns casos mais específicos, que as numerassem por ordem de prioridades e/ou relevância. Ora se o registo dessas opções (pela ordem de prioridade/relevância) foi tecnicamente resolvida na versão *on-line*, já na versão em papel estava condicionado ao preenchimento e explicitação dessa sequência pelo respondente. Acontece que alguns registaram-nas sem, no entanto, mencionar a referida ordenação o que levou a não se considerá-la para efeitos de tratamento estatístico, ficando apenas registadas enquanto variáveis relevantes para cada caso em concreto.

6.4 Recomendações para Investigações Futuras

Após conclusão da investigação e, tendo em conta as limitações apontadas, torna-se agora possível apresentar sugestões para futuras abordagens nesta área de estudo.

Em primeiro lugar, seria importante refinar e melhorar o presente questionário, testá-lo novamente no sentido de minimizar eventuais debilidades que possa encerrar. Uma das questões que pode ser pertinente cuja alteração pode ser facilitadora em análises futuras é a redefinição das opções de resposta de modo a que as variáveis delas resultantes possam ser medidas numa escala, se possível, ordinal ou de nível superior para aí se poderem utilizar testes estatísticos mais robustos e significativos.

Propõe-se que o instrumento desenvolvido e utilizado na presente dissertação, seja aplicado periodicamente junto da mesma população na tentativa de monitorizar determinados comportamentos,

práticas, interesses, vontades, percepções, motivações destes alunos. Um estudo sistemático e periódico permitirá aferir melhor as respostas a dar pela instituição no acolhimento destes alunos e contribuirá para a orientação da política institucional neste campo de ação. Por outro lado, seria interessante aplicar o mesmo método e o mesmo instrumento noutras amostras da mesma população pertencentes a realidades distintas da UA, de forma a obter-se um retrato de outras universidades no nosso país e de outros países.

Sugere-se um aprofundamento da atual pesquisa procurando explorar variáveis explicativas dos comportamentos, motivações e percepções destes estudantes, fazendo um enfoque na realidade associada aos alunos das diversas nacionalidades, que, como foi provado, têm especificidades que merecem ser analisadas e trabalhadas com maior acuidade.

Será também relevante analisar de uma forma mais cuidada a perspetiva institucional. Parece importante verificar com base num trabalho sistemático e coerente se a organização interna, estrutura de apoio e distribuição de funções e competências e a articulação interna dos diversos atores se coadunam com as políticas e estratégias preconizadas superiormente, confrontando essa realidade com aquilo que são as expectativas e necessidades destes estudantes. Perceber se existe uma coerência e sintonia entre os interesses do aluno e a política e estratégia da instituição é o ponto-chave que deverá ser alvo de estudo aprofundado.

Por fim, e numa perspetiva mais alargada do problema, seria interessante fazer-se um estudo junto dos ex-alunos provenientes destes países de modo a conhecer a sua atual realidade e as suas percepções acerca da relevância que teve o fato de terem vindo estudar para Portugal e para a UA em particular, e em que medida é que isso contribuiu e interferiu com a sua vida pessoal e profissional. Se o percurso formativo e educativo, de formação superior, seria uma forma de empoderamento social e de formação de quadros altamente qualificados, e sabendo que uma percentagem importante destes alunos foram apoiados financeiramente pelos seus governos e pelo próprio Estado português, entre outros financiadores, é sempre de grande pertinência a realização de uma avaliação *ex post* a todo este processo de modo a ter-se uma noção dos resultados que a mobilidade internacional destes estudantes acabam por ter quer quer do ponto de vista político dos Estados, das instituições, quer mesmo dos próprios ex-estudantes. Considera-se, portanto, que este trabalho não esgota o tema que poderá ser abordado e aprofundado em estudos complementares.

7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. M. (1995). *Cooperação para o Desenvolvimento: Características, Evolução e Perspectivas Futuras* (1.ª ed.). Lisboa: Centro de Informação e Documentação Amílcar Cabral.
- Amaro, R. R. (2003). Desenvolvimento - Um Conceito Ultrapassado ou em Renovação? Da Teoria à Prática e da Prática à Teoria. *Cadernos de Estudos Africanos*, 35-70.
- Arroteia, J. (2008). *Educação e Desenvolvimento : Fundamentos e Conceitos*. (1.ª ed.). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Assunção, M. (2010). *Programa do Reitor 2010-2014*. Retirado a 15-01-2012, de <http://www.ua.pt/reitor/PageRector.aspx>
- Astin, A. W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*, 40 (5 - Set/Out), 518-529.
- AULP. (1995). Actas do V Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa. Recife: Universidade Federal de Pernambuco.
- Baranano, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação em Gestão: Manual de Apoio à Realização de Trabalhos de Investigação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Becker, G. S. (1962). Investment in Human Capital: a Theoretical Analysis. *The journal of political economy*, 70 (n.º 5, parte 2), 9-49.
- Bernardino, O. M. d. A. (2003). *Suporte Social e Promoção do Sucesso Académico em Contexto Universitário*. Dissertação de Mestrado, Instituto Superior Miguel Torga, Escola Superior de Altos Estudos, Coimbra.
- Carson, D., Gilmore, A., Gronhaug, K. e Perry, C. (2001). *Qualitative Marketing Research*. (4.ª ed.). Londres: Sage Publications Limited.
- Carvalho, M. d. G. e Albernaz, M. J. (2008). Cooperação Académica entre África e Europa. In Fundação Friedrich Ebert (Ed.), *África-Europa: Cooperação Académica* (1.ª ed., pp. 311). Lisboa: Fundação Friedrich Ebert.
- CCE. (2005). *Estratégia da UE para a África: Rumo a um Pacto Euro-Africano a fim de Acelerar o Desenvolvimento de África*. (COM (2005) 489 final). Bruxelas: CCE Retirado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2005:0489:FIN:PT:PDF>.
- Chickering, A. e Reisser, L. (1993). *Education and Identity* (2.ª ed.). São Francisco: Jossey-Bass.
- CNE. (2001). Conselho Nacional de Educação - Seminário "Educação, Competitividade e Cidadania". Lisboa: CNE.
- Có, J. R. B. (2009). *Teorias e Dinâmicas Migratórias Internacionais: Algumas Experiências Africanas de "Brain Drain", "Brain Circulation" e "Brain Gain"*. Working paper. Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão, Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações. Lisboa. Retirado de: http://pascal.iseg.utl.pt/~SOCIOUS/publicacoes/wp/WP_2_2009.pdf
- Costa, A. B. d. (2009). Emigração de quadros, formação superior e desenvolvimento: o caso de Moçambique. *Pro-Posições*, 20 (n. 1 (58) Jan/Abr 2009), 127-145.

- CPLP. (1996). *Declaração Constitutiva da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Lisboa: CPLP Retirado de <http://www.cplp.org/Default.aspx?ID=48>.
- CPLP. (2009). *Declaração Final da Reunião Extraordinária de Ministros da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*. Lisboa: CPLP Retirado de <http://www.idcplp.net/archive/doc/Declaracao-CPLPfinal.pdf>.
- CUFC. (2012). Centro Universitário de Fé e Cultura. *Carta de Princípios*. Retirado a 15-01-2012, de http://www.diocese-aveiro.pt/cufc/?page_id=48
- Danton, G. (2002). *Metodologia Científica*. V. B. O.-M. M. E. L. [online]. (Ed.) Retirado de www.virtualbooks.com.br
- De la Fuente, A. e Ciccone, A. (2003). *Human Capital in a Global and Knowledge-based Economy*. Luxemburgo: União Europeia.
- Diniz, F. (2010). *Crescimento e Desenvolvimento Económico: Modelos e Agentes do Processo* (2.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Erikson, E. (1972). *Identidade: Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Fortin, M. F. (1999). *O Processo de Investigação*. Loures: Lusociência.
- Furtado, C. (1976). *Teoria e Política do Desenvolvimento Económico*. (2ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (2005). *O Inquérito* (4.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Gois, P. e Marques, J. C. (2007). *Estudo Prospectivo sobre Imigrantes Qualificados em Portugal* (1.ª ed.). Lisboa: ACIDI, I.P.
- Governo de Portugal. (1978). *Programa do III Governo Constitucional*. Lisboa: Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc03/programa-do-governo/programa-do-iii-governo-constitucional.aspx>.
- Governo de Portugal. (1983). *Programa do IX Governo Constitucional*. Lisboa: Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc09/programa-do-governo/programa-do-ix-governo-constitucional.aspx>.
- Governo de Portugal. (2002). *Programa do XV Governo Constitucional*. Lisboa: Retirado de <http://www.portugal.gov.pt/pt/o-governo/arquivo-historico/governos-constitucionais/gc15/programa-do-governo/programa-do-xv-governo-constitucional.aspx>.
- Governo de Portugal. (2005). *Presidência do Conselho de Ministros - Uma Visão Estratégica para a Cooperação Portuguesa*. (Resolução do Conselho de Ministros n.º 196/2005). Diário da República, Série I-B n.º 244 de 2005-12-22. Retirado de <http://dre.pt/pdf1sdip/2005/12/244B00/71807201.PDF>.
- GPEARl. (2012). *Estatísticas de Ensino Superior Produzidas pelo Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais - 2010/2011*. Retirado a 23-04-2012, de <http://www.gpearl.mctes.pt/es>
- Griffin, K. (1999). *Human Development: Origins, Evolution and Impact*. Paper presented at the Conferência del X Aniversario de HEGOA, Bilbao.
- Haq, M. u. (1995). *Reflections on Human Development* (1.ª ed.). Nova Iorque: Oxford University Press.
- Haque, M. S. (1999). *Restructuring Development Theories and Policies: A critical Study* (1.ª ed.). Nova Iorque: State University of New York Press, Albany.
- Hill, M. e Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Lisboa: Edições Sílabo.

- IPAD. (2011a). *Estratégia da Cooperação Portuguesa para a Educação*. Lisboa: IPAD Retirado de <http://www.ipad.mne.gov.pt/CentroRecursos/Documentacao/EstrategiaCooperacao/Documents/EstrategiaEducaoMaio2011.pdf>.
- IPAD. (2011b). Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento - A Cooperação Portuguesa para o Desenvolvimento - Relatório Anual 2010. Lisboa: IPAD.
- Januário, J. (2007). *Análise do Potencial de Retorno dos Quadros Qualificados Angolanos em Portugal - os Ex-bolseiros Pós-independência*. Dissertação de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, ISEG, Lisboa. Retirado de: http://www.adelinotorres.com/teses/Jos%E9%20Janu%E1rio_O%20retorno%20dos%20quadros%20angolanos.pdf
- Jardim, J. (2007). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: Estudo para a Promoção do Sucesso Académico*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Jolly, R. (2007). *Desenvolvimento Humano e Neoliberalismo: Comparação de Paradigmas*. Pontifícia Universidade Católica, Minas Virtual.
- Kabeer, N. (2008). *Paid Work, Women's Empowerment and Gender Justice: Critical Pathways of Social Change*. Brighton: University of Sussex, Institute of Development Studies.
- Kiser, E. (1997). Comment: Evaluating Qualitative Methodologies. *Sociological Methodology* (Vol. 27, pp. 151-158).
- Knight, J. e Wit, H. d. (1995). Strategies for Internationalisation of Higher Education: Historical and Conceptual Perspectives. *Strategies for Internationalisation of Higher education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*. (pp. 5-32). Amsterdão: European Associate for International Education Publications.
- Laureano, R. M. S. (2011). *Testes de Hipóteses com o SPSS* (1.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Malhotra, N. K. (2002). *Pesquisa de Marketing – Uma Orientação Aplicada* (3ª ed.). Porto Alegre: Bookman.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Martins, A. M. (1996). *Escola e Mercado de Trabalho em Portugal : Imperativos de Mudança e Limites de Realização*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências da Educação, Aveiro.
- Mattar, F. N. (1994). *Pesquisa de Marketing - Edição Compacta*. São Paulo: Atlas.
- Mattar, F. N. (1996). *Pesquisa em Marketing*. São Paulo: Atlas.
- Mattoo, A., Neagu, I. e Özden, Ç. (2008). Brain Waste? Educated Immigrants in the US Labor Market. *Journal of Development Economics*, 87(2), 255-269. doi: 10.1016/j.jdevec.2007.05.001
- Milando, J. (2005). *Cooperação sem Desenvolvimento* (1.ª ed.). Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- Morales, A. G. (2003). Los Paradigmas de Investigación en las Ciencias Sociales. *ISLAS*, 45 (138 - Out/Dez), 125-135.
- Mujica, N. C. e Rincón, S. G. (2010). El Concepto de Desarrollo: Posiciones Teóricas Más Relevantes. *Revista Venezolana de Gerencia*, 15 (n.º 50, Abr/Jun 2010), 294-320.
- Neto, A. B. d. S. (2005). *Declaração de Fortaleza - Declaração dos Ministros Responsáveis pelo Ensino Superior da CPLP*. Lisboa: Revista Lusófona de Educação [online]. Retirado de

- http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502005000100011.
- OCDE. (2001). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - Trends in International Migration 2001: Continuous Reporting System on Migration. Paris: OCDE.
- OCDE. (2006). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - Peer Review of Portugal. Paris: OCDE.
- OCDE. (2010a). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - Development Cooperation Report 2010. Paris: OCDE.
- OCDE. (2010b). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - International Migration Outlook 2010. Paris: OCDE.
- ONU. (1960). *Declaration on the Granting of Independence to Colonial Countries and Peoples*. (Resolução n.º A/RES/1514). Nova Iorque: ONU Retirado de <http://daccess-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/152/88/IMG/NR015288.pdf?OpenElement>.
- ONU. (1961). *United Nations Development Decade. A Programme for International Economic Cooperation*. (Resolução n.º A/RES/1710). Nova Iorque: Organização das Nações Unidas Retirado de [http://www.unpan.org/Portals/0/60yrhistory/documents/GA%20Resolution/GA%20Res%201710\(XVI\).1961.pdf](http://www.unpan.org/Portals/0/60yrhistory/documents/GA%20Resolution/GA%20Res%201710(XVI).1961.pdf).
- ONU. (1986). *Declaration on the Right to Development*. (Resolução n.º A/RES/41/128). Nova Iorque: ONU Retirado de: http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/41/128&Lang=E&Area=RESOLUTION.
- ONU. (2000). *Declaração do Milénio das Nações Unidas*. (A/RES/55/2). Nova Iorque: ONU Retirado de <http://www.un.org/millennium/declaration/ares552e.pdf>.
- ONU. (2009). *United Nations Department of Economic and Social Affairs, Division for the Advancement of Women - World Survey on the Role of Women in Development: Women's Control over Economic Resources and Access to Financial Resources, Including Microfinance*. Nova Iorque: ONU.
- Oommen, T. (1989). India: "Brain Drain" or the Migration of Talent? *International Migration*, 27 (n.º 3), 411-425.
- OUA. (1981). *African (Banjul) Charter on Human and Peoples' Rights*. (CAB/LEG/67/3 rev. 5, 21 I.L.M. 58 (1982)). Nairobi: OUA Retirado de http://www.africanunion.org/official_documents/treaties_%20conventions_%20protocols/banjul%20charter.pdf.
- . *Pacto da Sociedade das Nações*. (1919). Paris, Versalhes: Retirado de: http://avalon.law.yale.edu/20th_century/leagcov.asp.
- Parlamento Europeu, Conselho Europeu e Comissão Europeia. (2006). *Declaração Conjunta do Conselho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros Reunidos no Conselho, do Parlamento Europeu e da Comissão sobre a Política de Desenvolvimento da União Europeia: "O Consenso Europeu"*. (2006/C 46/01). Jornal Oficial da União Europeia Retirado de: http://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2004_2009/documents/dv/sede04112008consensusondevelopment03_/sede04112008consensusondevelopment03_pt.pdf.

- Pascarella, E. T. e Terenzini, P. T. (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Pedrosa, J. e Queiró, J. F. (2005). *Governar a Universidade Portuguesa: Missão, Organização, Funcionamento e Autonomia* (1.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas.
- Peixoto, J. (1998). *As Migrações dos Quadros Altamente Qualificados em Portugal: Fluxos Migratórios Inter-regionais e Internacionais e Mobilidade Intra-organizacional*. Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, ISEG, Lisboa.
- Peixoto, J. e Coelho, M. (1999). *A Mobilidade Internacional dos Quadros: Migrações Internacionais, Quadros e Empresas Transnacionais em Portugal* (1.ª ed.). Oeiras: Celta Editora.
- Pellegrino, A. (2001). Trends in Latin American Skilled Migration: “Brain Drain” or “Brain Exchange”? *International Migration*, 39(5), 111-132. doi: 10.1111/1468-2435.00174
- Pereira, A. M. S. (1997). *Helping Students Cope: Peer Counselling in Higher Education*. Tese de Doutoramento, Universidade de Hull, Hull.
- Pestana, M. H. e Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS* (3.ª ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Phillips, E. M. e Pugh, D. S. (1998). *Como Preparar um Mestrado ou Doutoramento – Manual Prático para Estudantes e seus Orientadores. Coleção Pensar o Futuro*. Mem Martins: Lyon Edições.
- Pinto, R. R. (2009). *Introdução à Análise de Dados com Recurso ao SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- PNUD. (1990). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Human Development Report 1990. Concept and Measurement of Human Development. Nova Iorque: PNUD.
- PNUD. (2010). Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - Relatório de Desenvolvimento Humano 2010: A Verdadeira Riqueza das Nações. Nova Iorque: PNUD.
- Queiroga, A. P. (2009). *Etapas Operacionais do Processo de Investigação*. Matosinhos: IPAM.
- Quisumbing, A. (2003). *Household Decisions, Gender and Development: A Synthesis of Recent Research*. Washington: International Food Policy Research Institute.
- Reneker, M. H. (1993). A Qualitative Study of Information Seeking Among Members of an Academic Community: Methodological Issues and Problems. *Library Quarterly*, 63 (n.º 4), 487-507.
- Sá-Chaves, I. (2002). Educação, Aprendizagem e Sentido (Inteligência para quê?). *Anais Educação e Desenvolvimento*, 3, 63-71.
- Sangreman, C. (2004). *O Desenvolvimento e o Bem-estar na África Subsaariana: Alternativas de Medida e Avaliação no Caso da Cidade de Bissau, República da Guiné-Bissau*. Paper presented at the VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais, Coimbra, Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia, Centro de Estudos Sociais. <http://www.ces.uc.pt/lab2004/programa/sessao5.html>
- Sangreman, C. (2009). A Teoria da Cooperação Internacional para o Desenvolvimento e o Estado da Arte da Cooperação Portuguesa. *CESA - Documentos de Trabalho n.º 80*.
- SASUA. (2008). *Deliberação do Conselho de Acção Social da Universidade de Aveiro*. Universidade de Aveiro. Aveiro.

- Saxenian, A. L. (2005). From Brain Drain to Brain Circulation: Transnational Communities and Regional Upgrading in India and China. *Studies in Comparative International Development (SCID)*, 40(2), 35-61.
- Schultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 1-17.
- Schuman, R. (1950). *Schuman Declaration*. Retirado a 01-02-2012, de <http://www.cvce.eu/viewer/-/content/7e100405-b950-4c9d-9191-04c999831030/en>
- Sen, A. (2003). *Desenvolvimento como Liberdade* (1.ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Smith, L., Ramakrishnan, U., Ndiaye, A., Haddad, L. e Martorell, R. (2003). *The Importance of Women's Status for Child Nutrition in Developing Countries* (1.ª ed.). Washington: International Food Policy Research Institute.
- Tarp, F. (2000). *Foreign Aid and Development: Lessons Learned and Directions for the Future* (1.ª ed.). Londres: Routledge.
- Teodoro, A. (1994). *Política Educativa em Portugal: Educação, Desenvolvimento e Participação Política dos Professores* (1.ª ed.). Lisboa: Bertrand Editora.
- Thomas-Hope, E. (1999). Return Migration to Jamaica and its Development Potential. *International Migration*, 37(1), 183-207.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2.ª ed.). Chicago: University of Chicago Press.
- Todoaro, M. P. e Smith, S. C. (2000). *Economic Development* (7.ª ed.). Nova Iorque: Addison Wesley Longman.
- UA. (2010). *Regulamento Interno dos Serviços de Gestão Académica*. Universidade de Aveiro. Aveiro. Retirado de: <http://www.google.pt/url?sa=t&rct=j&q=regulamento%20dos%20servi%C3%A7os%20de%20gest%C3%A3o%20acad%C3%A9mica%20da%20universidade%20de%20aveiro&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CBsQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ua.pt%2Fadm%2FReadObject.aspx%3Fobj%3D15167&ei=dgipUPLQJsu2hAeik4CYCw&usq=AFQjCNGeYmuMTFCokiHMxQhrrcLzEIQ9cQ>
- UA. (2012a). Universidade de Aveiro. Retirado a 05-02-2012, de <http://www.ua.pt>
- UA. (2012b). Website do Gabinete para a Cooperação e Desenvolvimento da Universidade de Aveiro. Retirado a 15-01-2012, de <http://www.ua.pt/coopdev/PageText.aspx?id=8055>
- UA. (2012c). Website do Gabinete Pedagógico da Universidade de Aveiro. Retirado a 15-01-2012, de <http://www.ua.pt/pedagogico/PageText.aspx?id=1448&ref=ID0EFCA>
- UA. (2012d). Website do Provedor do Estudante da Universidade de Aveiro. Retirado a 15-01-2012, de <http://www.ua.pt/provedordoestudante/PageText.aspx?id=11059>
- UNESCO. (1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem*. (ED/90/CONF/205/1). Jomtiem: Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- UNESCO. (1997). *International Standard Classification of Education (ISCED 1997)*. Paris: UNESCO Retirado de http://www.unesco.org/education/information/nfsunesco/doc/isced_1997.htm.
- UNESCO. (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty-first Century: Vision and Action* (ED/2005/ME/H/1). Paris: UNESCO Retirado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141952e.pdf>.

- UNESCO. (2009). Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura - World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2012a). Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura. *Glossário*. Retirado a 21-01-2012, de <http://www.unesco.org/new/en/social-and-human-sciences/themes/international-migration/glossary/migrant/>
- UNESCO. (2012b). Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura - Global Education Digest 2011 - Comparing Education Statistics Across the World. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- UNESCO. (2012c). Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura - New Patterns in Student Mobility in the Southern Africa Development Community. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
- Veiga, A., Rosa, M. J. e Amaral, A. (2006). The Internationalisation of Portuguese Higher Education: How are Higher Education Institutions Facing this New Challenge? *Higher Education Management and Policy*, 18(1), 113-128.
- Whitley, R. L. (1932). The Case Study as a Method of Research. *Social Forces*, 10 (n.º 4), 567-573.
- Williams, H. (2001). Hindsight After the Cold War: Samuel Huntington, the Social Sciences and Development Paradigms. *Dialectical Anthropology*, 26 (n.º 3/4), 311-324.

8 ANEXOS

8.1 Anexo 1 – Questionário em formato de papel



MESTRADO EM ADMINISTRAÇÃO E GESTÃO PÚBLICA

Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro

QUESTIONÁRIO

O presente questionário é dirigido aos estudantes dos PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e de Timor-Leste, que se encontram matriculados na Universidade de Aveiro no ano lectivo 2010/2011.

Este questionário insere-se numa Dissertação do Mestrado em Administração e Gestão Pública, ministrado no Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro, que se desenvolve em torno do tema **“A mobilidade de estudantes oriundos dos PALOP’s e Timor-Leste na Universidade de Aveiro – motivações, percepções e perspectivas de futuro”**.

As respostas a este questionário são **anónimas** e estritamente **confidenciais**, sendo que os dados recolhidos serão utilizados **apenas** para fins estatísticos. Poderá, se assim o desejar, deixar o seu contacto e-mail (ver espaço próprio em baixo), no caso de querer que os resultados finais lhe possam ser enviados por essa via.

Preencha, sempre que possível, com um X dentro do círculo escolhido. Caso se engane no preenchimento, solicita-se que mencione claramente a resposta que deve ser considerada inválida.

Por favor responda com sinceridade. A sua opinião é muito importante.

Obrigado pela colaboração.

(e-mail: _____).

Mestrando: Lic. Miguel Fernando L. P. Oliveira

Orientador: Prof. Dr. Carlos Sangreman

TÓPICO A: DADOS DEMOGRÁFICOS E ACADÉMICOS

OBJECTIVO: Conhecer o perfil dos inquiridos quer a nível demográfico quer num contexto académico

QUESTÕES:

QA1: Sexo	Masculino <input type="radio"/>	Feminino <input type="radio"/>
QA2: Idade	_____ anos	
QA3: Estado civil	Solteiro(a) <input type="radio"/>	Casado(a) <input type="radio"/>
	Viúvo(a) <input type="radio"/>	União de facto <input type="radio"/>
	Divorciado(a) <input type="radio"/>	Separado(a) <input type="radio"/>
QA4: Nacionalidade (no caso de ter mais do que uma resposta, assinalar as várias opções)	Angolana <input type="radio"/>	Cabo-verdiana <input type="radio"/>
	Guineense <input type="radio"/>	Portuguesa <input type="radio"/>
	São Tomense <input type="radio"/>	Timorense <input type="radio"/>
	Moçambicana <input type="radio"/>	Outra: _____ <input type="radio"/>
QA5: País e Localidade de origem (naturalidade)	País: _____ / Localidade: _____	
QA6: Língua materna (idioma que aprendeu na infância, antes de prosseguir para a escola primária)	Portuguesa <input type="radio"/>	Outras: _____ / _____ <input type="radio"/>
QA7: Habilitação conferida pelo curso que frequenta	Curso de especialização Tecnológica (CET) <input type="radio"/>	Licenciatura 1.º Ciclo <input type="radio"/>
	Doutoramento <input type="radio"/>	Mestrado (2.º Ciclo ou Integrado) <input type="radio"/>
	Outro: _____ <input type="radio"/>	
QA8: Onde é que frequentou o 12.º ano?	No meu país de origem <input type="radio"/>	Em Portugal <input type="radio"/>
	Num país terceiro (qual?) _____ <input type="radio"/>	
QA9: Curso e ano de frequência em 2010/2011	Curso: _____ / Ano: _____	
QA10: Já efectuou alguma mudança de curso?	Não <input type="radio"/>	Sim <input type="radio"/>
QA11: Número total de matrículas na Universidade de Aveiro até à presente data	_____ matrículas	
QA12: Em que regime entrou na Universidade de Aveiro?	Normal (concurso público nacional) <input type="radio"/>	Regime especial de acesso (bolseiros nacionais de países africanos de expressão portuguesa - Governo português, Fundação Calouste Gulbenkian, Governos dos países de origem) <input type="radio"/>
	Regime especial de acesso (naturais de Timor-Leste) <input type="radio"/>	Outro: _____ <input type="radio"/>

"A mobilidade de estudantes oriundos dos PALOP's e Timor-Leste na Universidade de Aveiro – motivações, percepções e perspectivas de futuro"

TÓPICO B: DADOS INDIVIDUAIS E FAMILIARES NA ORIGEM

OBJECTIVO: Recolha de informação familiar relevante numa perspectiva de enquadramento da decisão de prosseguir os estudos superiores no estrangeiro

QUESTÕES:

QB1: Para além de si, quem considera fazer parte do seu agregado familiar principal? (no caso de ter mais do que uma resposta, assinalar as várias opções)	Pai <input type="radio"/> Mãe <input type="radio"/> Filhos (quantos?): ____ <input type="radio"/> Irmãos (quantos?): ____ <input type="radio"/> Avós (quantos?): ____ <input type="radio"/> Cônjuge <input type="radio"/> Mais ninguém <input type="radio"/> Outros: _____ <input type="radio"/>
QB2: Tem mais irmãos?	Não <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Quantos? ____ Quantos estudam e/ou estudaram no estrangeiro? ____
QB3: Qual o grau de escolaridade do Pai?	Não sabe ler nem escrever <input type="radio"/> Sabe ler sem possuir o 4.º Ano (Antiga 4.ª Classe) <input type="radio"/> 4.º Ano (Antiga 4.ª Classe) <input type="radio"/> 6.º Ano (Antigo 2.º Ano Liceal ou Ciclo Preparatório) <input type="radio"/> 9.º Ano (Antigo 5.º Ano Liceal ou Ensino Técnico) <input type="radio"/> 12.º Ano ou Equivalente <input type="radio"/> Curso técnico-profissional <input type="radio"/> Curso Médio (comerciais, industriais, magistério primário) <input type="radio"/> Bacharelato <input type="radio"/> Licenciatura <input type="radio"/> Mestrado <input type="radio"/> Doutoramento <input type="radio"/>
QB4: Qual o grau de escolaridade da mãe?	Não sabe ler nem escrever <input type="radio"/> Sabe ler sem possuir o 4.º Ano (Antiga 4.ª Classe) <input type="radio"/> 4.º Ano (Antiga 4.ª Classe) <input type="radio"/> 6.º Ano (Antigo 2.º Ano Liceal ou Ciclo Preparatório) <input type="radio"/> 9.º Ano (Antigo 5.º Ano Liceal ou Ensino Técnico) <input type="radio"/> 12.º Ano ou Equivalente <input type="radio"/> Curso técnico-profissional <input type="radio"/> Curso Médio (comerciais, industriais, magistério primário) <input type="radio"/> Bacharelato <input type="radio"/> Licenciatura <input type="radio"/> Mestrado <input type="radio"/> Doutoramento <input type="radio"/>
QB5: O Pai ou a Mãe estudaram no estrangeiro?	Não, nenhum <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Pai <input type="radio"/> Mãe <input type="radio"/>
QB6: Qual a profissão actual do Pai e da Mãe?	Pai: _____ Mãe: _____
QB7: Quantas pessoas contribuem para os rendimentos mensais do agregado familiar principal?	_____ pessoas <input type="radio"/> Não sei responder <input type="radio"/>
QB8: Qual a pessoa que mais contribui financeiramente para o sustento do seu agregado familiar principal? (no caso de ter mais do que uma resposta, assinalar as várias opções)	Pai <input type="radio"/> Mãe <input type="radio"/> Eu <input type="radio"/> Irmão(s) <input type="radio"/> Cônjuge <input type="radio"/> Não sei responder <input type="radio"/> Outro: _____
QB9: Contribui para o sustento financeiro da sua família?	Não <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/>

"A mobilidade de estudantes oriundos dos PALOP's e Timor-Leste na Universidade de Aveiro – motivações, percepções e perspectivas de futuro"

TÓPICO C: FACTORES E MOTIVAÇÕES PARA A TOMADA DE DECISÃO DE PROSSEGUIR OS ESTUDOS SUPERIORES NO ESTRANGEIRO

OBJECTIVO: Verificar outros potenciais factores e motivações que tenham influenciado a tomada de decisão de prosseguir os estudos superiores num país estrangeiro

QUESTÕES:

<p>QC1: Por influência de quem é que decidiu ir estudar para Portugal?</p> <p>(no caso de ter mais do que uma resposta, assinalar as várias opções)</p>	<p>Decisão unicamente individual <input type="radio"/></p> <p>Iniciativa de um professor <input type="radio"/></p> <p>Rede de amigos <input type="radio"/></p>	<p>Empresa / entidade patronal <input type="radio"/></p> <p>Outra entidade (qual?) _____ <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Familiar(es) <input type="radio"/></p>
<p>QC2: Qual o factor que o/a motivou para estudar em Portugal?</p> <p>(se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)</p>	<p>Apoio financeiro <input type="radio"/></p> <p>Inexistência de curso pretendido no país de origem <input type="radio"/></p> <p>Prestigio das instituições de ensino superior portuguesas <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Aspectos culturais <input type="radio"/></p> <p>Língua portuguesa <input type="radio"/></p> <p>Nenhum em especial <input type="radio"/></p>	<p>Existência de redes sociais/familiares de apoio <input type="radio"/></p> <p>Pela oferta de oportunidade profissional <input type="radio"/></p>
<p>QC3: E para a Universidade de Aveiro?</p> <p>(se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)</p>	<p>Existência de redes sociais/familiares de apoio <input type="radio"/></p> <p>Pela disponibilidade de vaga <input type="radio"/></p> <p>Pela região / clima / cidade <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Influência de outras pessoas <input type="radio"/></p> <p>Pela estrutura de apoio existente na U.A. <input type="radio"/></p> <p>Prestigio da U.A. <input type="radio"/></p>	<p>Nenhum em especial <input type="radio"/></p> <p>Pela oferta de oportunidade profissional <input type="radio"/></p> <p>Qualidade do curso pretendido <input type="radio"/></p>
<p>QC4: Antes de ingressar na UA tinha já frequentado alguma outra instituição de ensino superior no seu país? E no estrangeiro?</p>	<p>No seu país <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/></p>	<p>No estrangeiro <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/></p>	<p>Se respondeu "Sim, no estrangeiro", em qual país? _____ <input type="radio"/></p>
<p>QC5: Antes de vir estudar para Portugal, já conhecia alguém que estivesse ou que estivera a estudar no estrangeiro? E, concretamente, em Portugal?</p>	<p>No estrangeiro <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/></p>	<p>Em Portugal <input type="radio"/> Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/></p>	
<p>QC6: Qual o factor que entende ter sido relevante para a escolha da área científica e do curso?</p> <p>(se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)</p>	<p>Concretização pessoal <input type="radio"/></p> <p>Nenhum em especial <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Disponibilidade de vaga <input type="radio"/></p> <p>Pela oferta de oportunidade profissional <input type="radio"/></p>	<p>Influência de outras pessoas <input type="radio"/></p> <p>Qualidade do curso pretendido <input type="radio"/></p> <p>Influência familiar <input type="radio"/></p> <p>Status social <input type="radio"/></p>

"A mobilidade de estudantes oriundas dos PALOP's e Timor-Leste na Universidade de Aveiro – motivações, percepções e perspectivas de futuro"

TÓPICO D: ENQUADRAMENTO SOCIAL E INSTITUCIONAL

OBJECTIVO: Conhecer a dinâmica individual e a experiência de integração social e na comunidade académica

QUESTÕES:

<p>QD1: Onde é que se encontra alojado?</p>	<p>Residência de estudantes da U.A. <input type="radio"/></p> <p>Quarto arrendado <input type="radio"/></p> <p>Hotelaria (pensão/residencial) <input type="radio"/></p> <p>Casa /apartamento arrendado <input type="radio"/></p> <p>Residência de Instituições Sociais ou outras <input type="radio"/></p> <p>Casa de familiares ou amigos <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>
<p>QD2: Com quem vive nesse alojamento?</p> <p>(no caso de ter mais do que uma resposta, assinalar as várias opções)</p>	<p>Sozinho(a) <input type="radio"/></p> <p>Com cônjuge/companheiro (a) e/ou filhos <input type="radio"/></p> <p>Familiares <input type="radio"/></p> <p>Família de acolhimento <input type="radio"/></p> <p>Com colegas em residência universitária <input type="radio"/></p> <p>Com outros colegas em casa /apartamento / quarto arrendado a partilhar despesas <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>
<p>QD3: Actualmente, como é que se financia para estudar em Aveiro?</p> <p>(no caso de ter mais do que uma resposta, assinalar as várias opções)</p>	<p>Apoio do agregado familiar principal <input type="radio"/></p> <p>Por uma bolsa de estudo <input type="radio"/></p> <p>Por mim próprio (trabalho remunerado) <input type="radio"/></p> <p>Por outros membros da família ou amigos <input type="radio"/></p> <p>Por mim próprio (poupanças ou rendas) <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>
<p>QD4: Se recebe ou já recebeu alguma bolsa de estudo, especifique a sua origem</p> <p>(no caso de ter mais do que uma resposta, assinalar as várias opções; se respondeu "Nunca recebi bolsa de estudo", passe para a QD6)</p>	<p>Governo português <input type="radio"/></p> <p>Governo do país de origem <input type="radio"/></p> <p>Fundação Calouste Gulbenkian <input type="radio"/></p> <p>Autarquia <input type="radio"/></p> <p>Nunca recebi bolsa de estudo <input type="radio"/></p> <p>Outra: _____ <input type="radio"/></p>
<p>QD5: No caso de já não receber bolsa de estudo, refira qual a razão para o sucedido</p>	<p>Deixou de cumprir as condições previstas para a atribuição da bolsa de estudo <input type="radio"/></p> <p>Fim do projecto financiado <input type="radio"/></p> <p>Deixou de ser paga pela entidade financiadora por motivos alheios ao contrato entre as partes <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>
<p>QD6: Qual o montante médio das suas despesas mensais?</p> <p>(incluir o valor de alojamento e refeições mesmo que sejam pagas por terceiros)</p>	<p>Até € 250 <input type="radio"/></p> <p>De € 251 a € 500 <input type="radio"/></p> <p>De € 501 a € 750 <input type="radio"/></p> <p>Mais de € 751 <input type="radio"/></p>
<p>QD7: Sente ou já sentiu dificuldades financeiras para se sustentar em Aveiro?</p> <p>(se respondeu "Não, nunca senti", passe para a QD9)</p>	<p>Não, nunca senti <input type="radio"/></p> <p>Sim, senti pontualmente <input type="radio"/></p> <p>Sim, sentia mas actualmente já não sinto <input type="radio"/></p> <p>Sim, continuo a sentir mas muito raramente <input type="radio"/></p> <p>Sim, continuo a sentir com frequência mas não todos os meses <input type="radio"/></p> <p>Sim, continuo a sentir todos os meses <input type="radio"/></p>

"A mobilidade de estudantes oriundas das PALOP's e Timor-Leste na Universidade de Aveiro – motivações, percepções e perspectivas de futuro"

TÓPICO D: ENQUADRAMENTO SOCIAL E INSTITUCIONAL

QUESTÕES: (continuação)

<p>QD8: Por que motivos sente ou sentiu tais dificuldades?</p> <p>(se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)</p>	<p>Atraso no pagamento da bolsa de estudo <input type="radio"/></p> <p>Má gestão pessoal <input type="radio"/></p> <p>Pagamento de dívidas a terceiros <input type="radio"/></p> <p>Outro motivo: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Envio de dinheiro para terceiros <input type="radio"/></p> <p>Pagamento de bens ou serviços indispensáveis <input type="radio"/></p> <p>Valor reduzido da bolsa de estudo <input type="radio"/></p>
<p>QD9: A qual dos seguintes apoios prestados pela Universidade de Aveiro já recorreu?</p> <p>(no caso de ter mais do que uma resposta, assinalar as várias opções)</p>	<p>Apoio alimentar (atribuição de Vale Social) <input type="radio"/></p> <p>Apoio médico <input type="radio"/></p> <p>Apoio psicológico <input type="radio"/></p> <p>Nenhum <input type="radio"/></p>	<p>Apoio no alojamento (atribuição de quarto ou redução de valor da prestação mensal) <input type="radio"/></p> <p>Apoio pedagógico <input type="radio"/></p> <p>Bolsa de Mérito Social <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>
<p>QD10: De que tipo de apoio prestado pela Universidade de Aveiro já beneficiou?</p> <p>(no caso de ter mais do que uma resposta, assinalar as várias opções)</p>	<p>Apoio alimentar (atribuição de Vale Social) <input type="radio"/></p> <p>Apoio médico <input type="radio"/></p> <p>Apoio psicológico <input type="radio"/></p> <p>Nenhum <input type="radio"/></p>	<p>Apoio no alojamento (atribuição de quarto ou redução de valor da prestação mensal) <input type="radio"/></p> <p>Apoio pedagógico <input type="radio"/></p> <p>Bolsa de Mérito Social <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>
<p>QD11: Participa em actividades extra-curriculares?</p> <p>(se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)</p>	<p>Não, nunca <input type="radio"/></p> <p>Sim, em actividades desportivas <input type="radio"/></p> <p>Sim, envolvido(a) directamente na gestão associativa relacionada com a minha comunidade <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Sim, em actividades associativas <input type="radio"/></p> <p>Sim, em actividades de índole religiosa <input type="radio"/></p> <p>Sim, fazendo voluntariado <input type="radio"/></p> <p>Sim, em actividades culturais ou recreativas <input type="radio"/></p> <p>Sim, envolvido(a) directamente na gestão associativa de índole diversa <input type="radio"/></p> <p>Sim, na política <input type="radio"/></p>
<p>QD12: Costuma conviver com colegas provenientes do seu país?</p>	<p>Não, nunca <input type="radio"/></p> <p>Sim, frequentemente (algumas vezes por semana) <input type="radio"/></p>	<p>Sim, pontualmente <input type="radio"/></p> <p>Sim, diariamente <input type="radio"/></p> <p>Sim, raramente (em média, uma ou menos de uma vez por mês) <input type="radio"/></p>

TÓPICO D: ENQUADRAMENTO SOCIAL E INSTITUCIONAL

QUESTÕES: (continuação)

QD13: Com que frequência é que toma conhecimento das notícias do seu país?	Muito raramente (em média, menos de uma vez por mês) <input type="radio"/>	Mensalmente <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Algumas vezes por semana <input type="radio"/>	Diariamente <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QD14: Que meio é que utiliza para tomar conhecimento das notícias do seu país? (se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)	Cartas (via postal) <input type="radio"/>	Internet (redes sociais, e-mail, sites, etc) <input type="radio"/>	Jornais ou revistas <input type="radio"/>
	No contacto pessoal <input type="radio"/>	Rádio <input type="radio"/>	Telefone <input type="radio"/>
	Televisão <input type="radio"/>	Outro: _____ <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QD15: Que assunto lhe interessa da realidade do seu país? (se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)	Cultura e lazer <input type="radio"/>	Desporto <input type="radio"/>	Política <input type="radio"/>
	Todos <input type="radio"/>	Vida local (do país/região de origem) <input type="radio"/>	Outro: _____ <input type="radio"/>
QD16: Com que frequência entra em contacto com os seus familiares no país de origem? (não deve contabilizar eventuais familiares que vivam junto de si)	Nunca <input type="radio"/>	Muito raramente (em média, menos de uma vez por mês) <input type="radio"/>	Mensalmente <input type="radio"/>
	Algumas vezes por semana <input type="radio"/>	Diariamente <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QD17: Que meio utiliza para os contactar? (se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)	Cartas (via postal) <input type="radio"/>	Internet (redes sociais, e-mail, outros) <input type="radio"/>	Pessoalmente <input type="radio"/>
	Telefone <input type="radio"/>	Outro: _____ <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
QD18: Com que frequência utiliza a internet?	Não utilizo a Internet <input type="radio"/>	Muito raramente (em média, menos de uma vez por mês) <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Mensalmente <input type="radio"/>	Algumas vezes por semana <input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Diariamente <input type="radio"/>		
QD19: Que refeições toma por dia?	Pequeno-almoço <input type="radio"/>	Almoço <input type="radio"/>	Lanche <input type="radio"/>
	Jantar <input type="radio"/>	Ceia <input type="radio"/>	Outro: _____ <input type="radio"/>
QD20: Onde é que habitualmente toma as refeições principais (almoço / jantar)? (no caso de ter mais do que uma resposta, assinalar as várias opções)	Cantina universitária <input type="radio"/>	Em casa de familiares ou amigos <input type="radio"/>	Em casa / na residência universitária <input type="radio"/>
	Em instituição social <input type="radio"/>	Restauração (refeições rápidas, restaurante e similares) <input type="radio"/>	Outro: _____ <input type="radio"/>

"A mobilidade de estudantes oriundas dos PALOP's e Timor-Leste na Universidade de Aveiro – motivações, percepções e perspectivas de futuro"

TÓPICO E: PERCEPÇÕES

OBJECTIVO: Conhecer as opiniões e percepções dos inquiridos sobre a sua adaptação no contexto social e académico, bem assim sobre o papel desempenhado pela instituição de ensino e suas estruturas de apoio e sobre outros eventuais mecanismos de apoio aos alunos

QUESTÕES:

<p>QE1: Que tipo de dificuldades de adaptação já sentiu?</p> <p>(se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)</p>	<p>Acesso a recursos e serviços da instituição <input type="radio"/></p> <p>Clima <input type="radio"/></p> <p>Discriminação racial <input type="radio"/></p> <p>Questões de saúde <input type="radio"/></p> <p>Ritmo de trabalho <input type="radio"/></p>	<p>Adaptação à alimentação <input type="radio"/></p> <p>Compreensão da Língua portuguesa <input type="radio"/></p> <p>Distância do núcleo familiar principal <input type="radio"/></p> <p>Relacionamento com colegas <input type="radio"/></p> <p>Nunca senti <input type="radio"/></p>	<p>Capacidade de expressão escrita da língua portuguesa <input type="radio"/></p> <p>Dificuldades financeiras <input type="radio"/></p> <p>Falta de conhecimentos científicos / insucesso escolar <input type="radio"/></p> <p>Relacionamento com professores <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>
<p>QE2: Que tipo de dificuldade é que sente actualmente?</p> <p>(se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)</p>	<p>Acesso a recursos e serviços da instituição <input type="radio"/></p> <p>Clima <input type="radio"/></p> <p>Discriminação racial <input type="radio"/></p> <p>Questões de saúde <input type="radio"/></p> <p>Ritmo de trabalho <input type="radio"/></p>	<p>Adaptação à alimentação <input type="radio"/></p> <p>Compreensão da Língua portuguesa <input type="radio"/></p> <p>Distância do núcleo familiar principal <input type="radio"/></p> <p>Relacionamento com colegas <input type="radio"/></p> <p>Nunca senti <input type="radio"/></p>	<p>Capacidade de expressão escrita da língua portuguesa <input type="radio"/></p> <p>Dificuldades financeiras <input type="radio"/></p> <p>Falta de conhecimentos científicos / insucesso escolar <input type="radio"/></p> <p>Relacionamento com professores <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>
<p>QE3: Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?</p>	<p>Não, não existe essa preocupação <input type="radio"/> Tem tentado ajudar mas de forma totalmente ineficaz <input type="radio"/></p> <p>Sim, mas de forma pouco eficaz <input type="radio"/> Sim, de forma eficaz <input type="radio"/></p>		
<p>QE4: Que outros intervenientes têm colaborado mais significativamente na sua integração?</p> <p>(se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)</p>	<p>Associação de estudantes do país de origem <input type="radio"/></p> <p>Instituições de solidariedade social <input type="radio"/></p> <p>Rede de amigos <input type="radio"/></p>	<p>Embaixada /Consulado <input type="radio"/></p> <p>Mais ninguém <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Família <input type="radio"/></p> <p>Professores <input type="radio"/></p>
<p>QE5: Neste momento, como avalia o facto de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?</p>	<p>Não atinge um mínimo de satisfação relativamente às expectativas iniciais <input type="radio"/> Fica aquém das expectativas iniciais, tendo atingido um mínimo de satisfação <input type="radio"/></p> <p>Atinge as expectativas iniciais <input type="radio"/> Supera claramente as expectativas iniciais <input type="radio"/></p>		

TÓPICO E: PERCEPÇÕES

QUESTÕES: (continuação)

<p>QE6: Em seu entender, com o que conta poder vir a beneficiar da formação na Universidade de Aveiro?</p> <p>(se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)</p>	<p>Aquisição de conhecimentos científicos/teóricos a <input type="radio"/></p> <p>Enriquecimento das redes pessoais (sociais e rede de contactos, outras) <input type="radio"/></p> <p>Possibilidade de obtenção de um emprego mais bem remunerado <input type="radio"/></p>	<p>Aquisição de conhecimentos técnicos/práticos <input type="radio"/></p> <p>Melhoria de conhecimentos da língua portuguesa <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Aquisição de cultura geral <input type="radio"/></p> <p>Obtenção de diplom <input type="radio"/></p>
<p>QE7: Em que medida é que a assistência ao aluno e o envolvimento dos responsáveis da Universidade de Aveiro tem sido relevante no processo de integração dos alunos provenientes dos PALOP/Timor-Leste?</p>	<p>Não tem existido <input type="radio"/></p> <p>Relevante <input type="radio"/></p>	<p>Má <input type="radio"/></p> <p>Muito importante <input type="radio"/></p>	<p>Satisfatória <input type="radio"/></p> <p>Não sei responder <input type="radio"/></p>
<p>QE8: Em seu entender, quais as valências mais relevantes do apoio prestado pela Universidade de Aveiro aos alunos provenientes dos PALOP/Timor-Leste?</p> <p>(se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)</p>	<p>Apoio alimentar <input type="radio"/></p> <p>Apoio no alojamento <input type="radio"/></p> <p>Apoio tutorial (professores e alunos tutores) <input type="radio"/></p> <p>Integração em iniciativas de índole desportiva <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Apoio bibliográfico (Livraria / Papelaria / Biblioteca) <input type="radio"/></p> <p>Apoio pedagógico <input type="radio"/></p> <p>Bolsa de Mérito Social <input type="radio"/></p> <p>Integração em iniciativas no âmbito do voluntariado <input type="radio"/></p>	<p>Apoio médico <input type="radio"/></p> <p>Apoio psicológico <input type="radio"/></p> <p>Integração em iniciativas de índole cultural ou recreativa <input type="radio"/></p> <p>Nenhuma é relevante <input type="radio"/></p>
<p>QE9: Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre os colegas provenientes do seu país?</p>	<p>Sim <input type="radio"/></p>	<p>Não <input type="radio"/></p>	<p>Não sei / Não respondo <input type="radio"/></p>
<p>QE10: Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre os colegas provenientes do seu país e os restantes provenientes dos países da CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa?</p>	<p>Sim <input type="radio"/></p>	<p>Não <input type="radio"/></p>	<p>Não sei / Não respondo <input type="radio"/></p>
<p>QE11: Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre os colegas provenientes do seu país e os restantes alunos portugueses?</p>	<p>Sim <input type="radio"/></p>	<p>Não <input type="radio"/></p>	<p>Não sei / Não respondo <input type="radio"/></p>

"A mobilidade de estudantes oriundas dos PALOP's e Timor-Leste na Universidade de Aveiro – motivações, percepções e perspectivas de futuro"

TÓPICO F: PERSPECTIVAS

OBJECTIVO: Perceber quais as perspectivas dos inquiridos no término do seu percurso escolar na instituição e seus projectos de vida

QUESTÕES:

<p>QF1: O que pretende fazer depois de terminar o curso na Universidade de Aveiro?</p>	<p>Ainda não tenho opinião formada <input type="radio"/></p> <p>Pretendo continuar os estudos num outro país <input type="radio"/></p> <p>Pretendo viajar para um outro país para trabalhar <input type="radio"/></p>	<p>Pretendo continuar os estudos em Portugal <input type="radio"/></p> <p>Pretendo permanecer em Portugal para trabalhar <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Pretendo continuar os estudos na Universidade de Aveiro <input type="radio"/></p> <p>Pretendo regressar ao meu país para trabalhar <input type="radio"/></p>
<p>QF2: Quais os motivos que o levam a tomar essa decisão? <small>(se escolher várias opções numere-as por ordem decrescente de relevância (1, 2, 3,...), isto é 1 para a mais relevante e 3 para a menos relevante das escolhas)</small></p>	<p>Contribuir para o desenvolvimento do país <input type="radio"/></p> <p>Melhorar a minha formação académica <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Maior probabilidade de empregabilidade <input type="radio"/></p> <p>Ser bem remunerado <input type="radio"/></p>	<p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p>
<p>QF3: Depois da conclusão da sua formação pretendia realizar algum estágio profissional em Portugal?</p>	<p>Sim <input type="radio"/> Não <input type="radio"/> Não sei responder <input type="radio"/></p>		
<p>QF4: Se surgisse uma oportunidade de iniciar um percurso profissional na sua área de formação em Portugal, o que faria?</p>	<p>Não aceitaria e regressaria de imediato ao meu país de origem <input type="radio"/></p> <p>Aceitaria de imediato <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Não aceitaria e continuava os meus estudos superiores (Mestrado ou Doutoramento) <input type="radio"/></p> <p>Dependeria do teor da proposta <input type="radio"/></p>	<p>Não aceitaria e tentaria fora de Portugal <input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p>
<p>QF5: É conhecedor do actual contexto político-social do seu país?</p>	<p>Não <input type="radio"/></p> <p>Sim, profundamente <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Sim, mas superficialmente <input type="radio"/></p> <p>Sim, apenas na minha área de formação <input type="radio"/></p>	<p>Sim, de forma razoável <input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p>
<p>QF6: É conhecedor do actual contexto laboral/mercado de trabalho do seu país?</p>	<p>Não <input type="radio"/></p> <p>Sim, profundamente <input type="radio"/></p> <p>Outro: _____ <input type="radio"/></p>	<p>Sim, mas superficialmente <input type="radio"/></p> <p>Sim, apenas na minha área de formação <input type="radio"/></p>	<p>Sim, de forma razoável <input type="radio"/></p> <p><input type="radio"/></p>

"A mobilidade de estudantes oriundos dos PALOP's e Timor-Leste na Universidade de Aveiro – motivações, percepções e perspectivas de futuro"

8.2 Anexo 2 – Questionário em formato digital (primeira página)



 universidade de aveiro
theoria poiesis praxis

A mobilidade de estudantes oriundos dos PALOP's e Timor-Leste na Universidade de Aveiro – motivações, percepções e perspectivas de futuro

O presente questionário é dirigido aos estudantes dos PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e de Timor-Leste, que estiveram matriculados na Universidade de Aveiro no ano lectivo **2010/2011**.

Este questionário insere-se numa Dissertação do Mestrado em Gestão e Administração Pública, ministrado no Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro, que se desenvolve em torno do tema "**A mobilidade de estudantes oriundos dos PALOP's e Timor-Leste na Universidade de Aveiro – motivações, percepções e perspectivas de futuro**".

As respostas a este questionário são **anónimas** e estritamente **confidenciais**, sendo que os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins estatísticos. Poderá, se assim o desejar, deixar o seu contacto e-mail (ver espaço próprio em baixo), no caso de querer que os resultados finais lhe possam ser enviados por essa via.

Se já respondeu a este inquérito em formato de papel, solicita-se que não preencha a presente versão on-line.

Por favor responda com sinceridade. A sua opinião é muito importante.

Obrigado pela colaboração.

Mestrando: Lic. Miguel Fernando L. P. Oliveira
Orientador: Prof. Dr. Carlos Sangreman


eLearning
universidade de aveiro

8.3 Anexo 3 – Tabela de Frequências QE1 vs QE2

Cruzamento das variáveis geradas pela questão QE1 – “Que tipo de dificuldades de adaptação já sentiu?”, com as variáveis geradas pela questão QE2 – “Que tipo de dificuldade é que sente atualmente?”

Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,108$		Dificuldade atual no acesso a recursos e serviços da instituição dificulta a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Dificuldade no acesso a recursos e serviços da instituição dificultou a adaptação (M1)	Não	147	8	155
	Sim	17	2	19
Total		164	10	174

Hipótese: H_0 (2.1) Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,000$		Adaptação à alimentação dificulta a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Adaptação à alimentação dificultou a adaptação (M1)	Não	152	0	152
	Sim	19	3	22
Total		171	3	174

Hipótese: H_0 (2.2) Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,002$		Capacidade de expressão escrita da língua portuguesa dificulta a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Capacidade de expressão escrita da língua portuguesa dificultou a adaptação (M1)	Não	145	2	147
	Sim	15	2	27
Total		160	14	174

Hipótese: H_0 (2.3) Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,000$		Clima dificulta a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Clima dificultou a adaptação (M1)	Não	68	5	73
	Sim	72	29	101
Total		140	34	174

Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,388$		Capacidade de compreensão da língua portuguesa dificulta a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Capacidade de compreensão da língua portuguesa dificultou a adaptação (M1)	Não	155	4	159
	Sim	8	7	15
Total		163	11	174

Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,541$		Dificuldades financeiras dificultam a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Dificuldades financeiras dificultaram a adaptação (M1)	Não	96	10	106
	Sim	14	54	68
Total		110	64	174

Hipótese: H_0 (2.4) Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,000$		Discriminação racial dificulta a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Discriminação racial dificultou a adaptação (M1)	Não	119	5	124
	Sim	33	17	50
Total		152	22	174

Tabela de Frequências QE1 vs QE2 (cont.)

Hipótese: H_0 (2.5) Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,043$		Distância do núcleo familiar principal dificulta a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Distância do núcleo familiar principal dificultou a adaptação (M1)	Não	113	9	122
	Sim	21	31	52
Total		134	40	174

Hipótese: H_0 (2.6) Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,000$		Falta de conhecimentos científicos / insucesso escolar dificulta a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Falta de conhecimentos científicos / insucesso escolar dificultou a adaptação (M1)	Não	123	4	127
	Sim	31	16	47
Total		154	20	174

Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,064$		Questões de saúde dificultam a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Questões de saúde dificultam a adaptação (M1)	Não	135	5	140
	Sim	14149	20	34
Total			25	174

Hipótese: H_0 (2.7) Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,000$		Relacionamento com colegas dificulta a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Relacionamento com colegas dificultou a adaptação (M1)	Não	127	0	127
	Sim	33	14	47
Total		160	14	174

Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,134$		Relacionamento com professores dificulta a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Relacionamento com professores dificultou a adaptação (M1)	Não	147	7	154
	Sim	15	5	20
Total		162	12	174

Hipótese: H_0 (2.8) Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,000$		Ritmo de trabalho dificulta a adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Ritmo de trabalho dificultou a adaptação (M1)	Não	111	10	121
	Sim	35	18	53
Total		146	28	174

Hipótese: H_0 (2.9) Teste: McNemar (Distribuição Binomial) $p = 0,006$		Não sente dificuldades de adaptação (M2)		Total
		Não	Sim	
Nunca sentiu dificuldades de adaptação (M1)	Não	157	11	168
	Sim	1	5	6
Total		158	16	174

8.4 Anexo 4 – Tabela de Frequências QE2 vs QE3

Cruzamento das variáveis geradas pela questão QE2 – “Que tipo de dificuldade é que sente atualmente?”, com a variável gerada pela questão QE3 – “Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?”

Hipótese: H_0 (2.20) Teste: Mann-Whitney			QE3 - Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?			
			Não, não existe essa preocupação	Tem tentado ajudar mas de forma totalmente ineficaz	Sim mas de forma pouco eficaz	Sim, de forma eficaz
QE2 - Que tipo de dificuldade é que sente atualmente?	Dificuldade no acesso a recursos e serviços da instituição ($p = 0,284$)	Sim	3	1	5	1
		Não	38	15	56	50
	Adaptação à alimentação ($p = 0,469$)	Sim	1	0	2	0
		Não	40	16	59	51
	Capacidade de expressão escrita da língua portuguesa ($p = 0,725$)	Sim	2	2	5	5
		Não	39	14	56	46
	Clima ($p = 0,822$)	Sim	5	4	18	6
		Não	36	12	43	45
	Capacidade de compreensão da língua portuguesa ($p = 0,057$)	Sim	5	1	4	1
		Não	36	15	57	50
	Dificuldades financeiras ($p = 0,867$)	Sim	14	8	23	18
		Não	27	8	38	33
	Discriminação racial ($p = 0,106$)	Sim	3	1	9	9
		Não	38	15	52	42
	Distância do núcleo familiar principal ($p = 0,795$)	Sim	10	2	18	10
		Não	31	14	43	41
	Falta de conhecimentos científicos / insucesso escolar ($p = 0,939$)	Sim	3	4	8	5
		Não	38	12	53	46
	Questões de saúde ($p = 0,891$)	Sim	6	1	12	6
		Não	35	15	49	45
	Relacionamento com colegas ($p = 0,020$)	Sim	3	6	5	0
		Não	38	10	56	51
	Relacionamento com professores ($p = 0,369$)	Sim	2	4	4	2
		Não	39	12	57	49
	Ritmo de trabalho ($p = 0,129$)	Sim	8	4	9	5
		Não	33	12	52	46
	Não sinto dificuldades de adaptação ($p = 0,012$)	Sim	1	1	5	9
		Não	40	15	56	42

8.5 Anexo 5 – Tabela de Frequências QE5 vs QE9 / QE5 vs QE10 / QE5 vs QE11

Cruzamento da variável gerada pela questão QE5 – “Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?”, com as variáveis geradas pela questão QE9 – “Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre os colegas provenientes do seu país?”

Hipótese: H ₀ (2.21) Teste: Kruskal-Wallis $p = 0,036$		QE5 – Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?			
		Não atinge um mínimo de satisfação relativamente às expectativas iniciais	Fica aquém das expectativas iniciais, tendo atingido um mínimo de satisfação	Atinge as expectativas iniciais	Supera claramente as expectativas iniciais
QE9 – Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre os colegas provenientes do seu país?	Sim	11	26	64	36
	Não	2	3	5	1
	Não sei / Não respondo	2	7	10	1

Cruzamento da variável gerada pela questão QE5 – “Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?”, com as variáveis geradas pela questão QE10 – “Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre os colegas provenientes do seu país e os restantes alunos provenientes dos países da CPLP (exceptuando Portugal)?”

Hipótese: H ₀ (2.22) Teste: Kruskal-Wallis $p = 0,032$		QE5 – Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?			
		Não atinge um mínimo de satisfação relativamente às expectativas iniciais	Fica aquém das expectativas iniciais, tendo atingido um mínimo de satisfação	Atinge as expectativas iniciais	Supera claramente as expectativas iniciais
QE10 – Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre os colegas provenientes do seu país e os restantes alunos provenientes dos países da CPLP (exceptuando Portugal)?	Sim	5	18	43	27
	Não	3	4	13	4
	Não sei / Não respondo	7	14	23	7

Cruzamento da variável gerada pela questão QE5 – “Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?”, com as variáveis geradas pela questão QE11 – “Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre os colegas provenientes do seu país e os restantes alunos portugueses?”

Hipótese: H ₀ (2.23) Teste: Kruskal-Wallis $p = 0,036$		QE5 – Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?			
		Não atinge um mínimo de satisfação relativamente às expectativas iniciais	Fica aquém das expectativas iniciais, tendo atingido um mínimo de satisfação	Atinge as expectativas iniciais	Supera claramente as expectativas iniciais
QE9 – Em sua opinião existe espírito de solidariedade, camaradagem e entreaajuda entre os colegas provenientes do seu país e os restantes alunos portugueses?	Sim	6	6	32	24
	Não	4	17	21	9
	Não sei / Não respondo	5	13	26	5

8.6 Anexo 6 – Tabela de Frequências QE3 vs QE4

Cruzamento da variável gerada pela questão QE3 – “Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?”, com as variáveis geradas pela questão QE4 – “Que outros intervenientes têm colaborado mais significativamente na sua integração?”

Hipótese: H_0 (2.27) Teste: Mann-Whitney			QE3 - Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?			
			Não, não existe essa preocupação	Tem tentado ajudar mas de forma totalmente ineficaz	Sim mas de forma pouco eficaz	Sim, de forma eficaz
QE4 – Que outros intervenientes têm colaborado mais significativamente na sua integração?	Associação de estudantes do país de origem ($p = 0,113$)	Sim	10	6	27	21
		Não	31	10	34	30
	Embaixada / Consulado ($p = 0,102$)	Sim	3	1	8	9
		Não	38	15	53	42
	Família ($p = 0,510$)	Sim	15	7	24	16
		Não	26	9	37	35
	Instituições de solidariedade social ($p = 0,289$)	Sim	1	0	2	3
		Não	40	16	59	48
	Mais ninguém ($p = 0,690$)	Sim	4	3	1	5
		Não	37	13	60	46
	Professores ($p = 0,010$)	Sim	3	1	10	13
		Não	38	15	51	38
	Rede de amigos ($p = 0,487$)	Sim	27	11	43	37
		Não	14	5	18	14

8.7 Anexo 7 – Tabela de Frequências QD11 vs QE5 / QD11 vs “Sim/Não”

Cruzamento das variáveis geradas pela questão QD11 – “Participa em atividades extracurriculares?”, com a variável gerada pela questão QE5 – “Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?”

Hipótese: H ₀ (2.33) Teste: Mann-Whitney			QE5 – “Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?”			
			Não atinge um mínimo de satisfação relativamente às expectativas iniciais	Fica aquém das expectativas iniciais, tendo atingido um mínimo de satisfação	Atinge as expectativas iniciais	Supera claramente as expectativas iniciais
QD11 – Participa em atividades extracurriculares?	Não, nunca ($\rho = 0,944$)	Sim	7	9	26	13
		Não	8	27	53	25
	Sim, em atividades associativas ($\rho = 0,661$)	Sim	3	11	15	9
		Não	12	25	64	29
	Sim, em atividades culturais ou recreativas ($\rho = 0,998$)	Sim	3	9	16	9
		Não	12	27	63	29
	Sim, em atividades desportivas ($\rho = 0,678$)	Sim	4	14	29	11
		Não	11	22	50	27
	Sim, em atividades de índole religiosa ($\rho = 0,032$)	Sim	3	3	7	0
		Não	12	33	72	38
	Sim, envolvido diretamente na gestão associativa de índole diversa ($\rho = 0,203$)	Sim	1	1	2	0
		Não	14	35	77	38
	Sim, envolvido diretamente na gestão associativa relacionada com a minha comunidade ($\rho = 0,751$)	Sim	2	9	13	7
		Não	13	27	66	31
	Sim, fazendo voluntariado ($\rho = 0,921$)	Sim	0	6	10	4
		Não	15	30	69	34
	Sim, na política ($\rho =$ não pode ser calculado)	Sim	0	0	0	0
		Não	15	36	79	38

Cruzamento da variável gerada pela questão QD11 – “Participa em atividades extracurriculares?” com a condição “Sim/Não”

Hipótese: H ₀ (2.33) Teste: Mann-Whitney		QE5 – “Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?”			
		Não atinge um mínimo de satisfação relativamente às expectativas iniciais	Fica aquém das expectativas iniciais, tendo atingido um mínimo de satisfação	Atinge as expectativas iniciais	Supera claramente as expectativas iniciais
QD11 – Participa em atividades extracurriculares? ($\rho = 0,793$)	Sim	8	27	48	23
	Não	7	9	26	13

8.8 Anexo 8 – Tabela de Frequências QE3 / QE5

Cruzamento da variável gerada pela questão QE3 – “*Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?*”, com a variável gerada pela questão QE5 – “*Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?*”

Hipótese: H ₀ (3.1) Correlação (Ró de Spearman) ($p = 0,000$)		QE5 – “Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?”			
		Não atinge um mínimo de satisfação relativamente às expectativas iniciais	Fica aquém das expectativas iniciais, tendo atingido um mínimo de satisfação	Atinge as expectativas iniciais	Supera claramente as expectativas iniciais
QE3 - Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?	Não, não existe essa preocupação	5	11	19	6
	Tem tentado ajudar mas de forma totalmente eficaz	2	7	4	3
	Sim mas de forma pouco eficaz	5	15	31	7
	Sim, de forma eficaz	3	3	25	20

8.9 Anexo 9 – Tabela de Frequências QC6 vs QE5

Cruzamento das variáveis geradas pela questão QC6 – “Qual o fator que entende ter sido relevante para a escolha da área científica e do curso?”, com a variável gerada pela questão QE5 – “Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?”

Hipótese: H_0 (3.2) Teste: Mann-Whitney			QE5 – “Neste momento, como avalia o fato de ter vindo estudar para a Universidade de Aveiro?”			
			Não atinge um mínimo de satisfação relativamente às expectativas iniciais	Fica aquém das expectativas iniciais, tendo atingido um mínimo de satisfação	Atinge as expectativas iniciais	Supera claramente as expectativas iniciais
QC6 – “Qual o fator que entende ter sido relevante para a escolha da área científica e do curso?”	Concretização pessoal ($p = 0,436$)	Sim	8	21	53	24
		Não	7	15	26	14
	Disponibilidade de vaga ($p = 0,451$)	Sim	1	9	34	8
		Não	14	27	45	30
	Influência de outras pessoas ($p = 0,243$)	Sim	2	2	10	0
		Não	13	34	69	38
	Influência familiar ($p = 0,435$)	Sim	2	6	15	3
		Não	13	30	64	35
	Nenhum em especial ($p = 0,076$)	Sim	1	4	1	1
		Não	14	32	78	37
	Pela oferta de oportunidade profissional ($p = 0,718$)	Sim	4	13	35	13
		Não	11	23	44	25
	Qualidade do curso pretendido ($p = 0,019$)	Sim	3	12	34	20
		Não	12	24	45	18
	Status social ($p = 0,798$)	Sim	0	4	8	3
		Não	15	32	7	35

8.10 Anexo 10 – Tabela de Frequências QD10 vs QE3

Cruzamento das variáveis geradas pela questão QD10 – “De que tipo de apoio prestado pela Universidade de Aveiro já beneficiou?”, com a variável gerada pela questão QE3 – “Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?”

Hipóteses: H ₀ (3.3), H ₀ (3.4), H ₀ (3.5) Teste: Mann-Whitney			QE3 – Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?			
			Não, não existe essa preocupação	Tem tentado ajudar mas de forma totalmente ineficaz	Sim mas de forma pouco eficaz	Sim, de forma eficaz
QD10 – “De que tipo de apoio prestado pela Universidade de Aveiro já beneficiou?”	Apoio alimentar ($p = 0,000$)	Sim	7	4	23	26
		Não	34	12	38	25
	Apoio no alojamento ($p = 0,000$)	Sim	1	0	12	15
		Não	40	16	49	36
	Apoio médico ($p = 0,677$)	Sim	13	3	17	17
		Não	28	13	44	34
	Apoio pedagógico ($p = 0,354$)	Sim	0	1	1	2
		Não	41	15	60	49
	Apoio psicológico ($p = 0,357$)	Sim	2	1	4	5
		Não	39	15	57	46
	Bolsa de Mérito Social ($p = 0,342$)	Sim	5	1	14	9
		Não	36	15	47	42
	Nenhum apoio ($p = 0,000$)	Sim	19	7	21	7
		Não	22	9	40	44

8.11 Anexo 11 – Tabela de Frequências QD20 vs QE3

Cruzamento das variáveis geradas pela questão QD20 – “Onde é que habitualmente toma as refeições principais?”, com a variável gerada pela questão QE3 – “Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?”

Hipótese: H ₀ (3.6) Teste: Mann-Whitney			QE3 – Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma como esperava que acontecesse?			
			Não, não existe essa preocupação	Tem tentado ajudar mas de forma totalmente ineficaz	Sim mas de forma pouco eficaz	Sim, de forma eficaz
QD20 – Onde é que habitualmente toma as refeições principais?	Cantina universitária ($p = 0,010$)	Sim	10	7	29	29
		Não	31	9	32	22
	Em casa de familiares ou amigos ($p = 0,744$)	Sim	2	0	6	2
		Não	39	16	55	49
	Em casa / residência universitária ($p = 0,124$)	Sim	36	13	46	36
		Não	5	3	15	15
	Em instituição social ($p =$ não pode ser calculado)	Sim	1	0	0	0
		Não	40	16	61	51
Restauração (refeições rápidas, restaurantes e similares) ($p = 0,936$)	Sim	2	0	2	4	
	Não	39	16	59	47	