

Departamento de Sociologia

Estudantes internacionais no ensino superior português: motivações,  
expectativas, acolhimento e desempenho.

O caso dos estudantes angolanos, brasileiros e cabo-verdianos  
no ISCTE-IUL.

Elisa da Palma Alves

Dissertação submetida como requisito parcial para obtenção do grau de  
Mestre em Educação e Sociedade

Orientadora:

Doutora Patrícia Durães Ávila, Professora Auxiliar

ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa

Setembro, 2013

## Agradecimentos

Gostava de agradecer a participação de todos os estudantes entrevistados. Sem a sua disponibilidade e abertura na partilha das suas experiências sociais e académicas em Portugal este trabalho não seria possível.

À minha orientadora, Prof<sup>a</sup> Patrícia Ávila, agradeço o constante apoio nos processos de decisão, que me trouxeram da Literacia Familiar aos Estudantes Internacionais, agradeço as sugestões, os comentários e a oportunidade de *recomeçar*.

Um especial obrigada a muitos outros professores que me acompanharam ao longo deste percurso, desde a altura de Expressão Dramática e Filosofia, à Economia da Educação e Formação, até chegar aos dias de hoje e aos professores da instituição que ora me acolhe.

Agradeço também ao Pedro Dias, pelo convite para trabalhar a temática aqui abordada numa outra perspetiva e em outro formato.

Aos meus colegas e amigos, Filipa, Paulo e Vagner: obrigada pela companhia, por partilharem comigo as vossas ideias, vidas e gargalhadas.

Família querida, não prometo que este seja o último, mas prometo que vou ser sempre mais feliz convosco por perto. Aos meus pais, muito obrigada por me terem apoiado desde o início nesta nova aventura. À minha mana e ao meu Pedro: mil obrigadas, pelas ideias, pela ajuda e pela confiança!

A todos, um grande bem-haja!

## Resumo

Problematizando a internacionalização do ensino superior do ponto de vista da globalização, da União Europeia e do caso particular de Portugal, o presente trabalho pretende explorar os motivos e as expectativas dos estudantes internacionais em virem estudar para este país. Ao estudo das motivações e das expectativas acresce uma preocupação em compreender as condições de acolhimento e de integração social e académica. Assim, procedeu-se a um estudo de caso no ISCTE-IUL, tendo-se entrevistado 15 estudantes nacionais de Angola, Brasil e Cabo-Verde, de 2º e 3º ciclos. Verificou-se que a escolha de Portugal e de Lisboa refletiram a existência de uma rede local de suporte (familiares e amigos), a perceção de proximidade cultural, sobretudo através da partilha da língua portuguesa, e a aposta numa trajetória escolar internacionalmente reconhecida, considerando a posição geopolítica de Portugal e o prestígio dos diplomas nacionais daí decorrente. A integração social e académica encontrou algumas barreiras socioculturais inesperadas, condicionando o desempenho académico dos estudantes.

Palavras-chave: estudantes internacionais, ensino superior, desempenho, integração.

## **Abstract**

Discussing the internationalization of higher education from the perspective of globalization, of the European Union and of the particular case of Portugal, this study aims to explore the motives and expectations of international students coming to study in this country. We are also concerned with the conditions of reception and social and academic integration, considering that all of these factors may influence academic performance. Thus, we proceeded to a case study within the ISCTE, with 15 interviews to students from Angola, Brazil and Cape Verde, attending master and doctoral courses. It was found that the choice of Portugal and Lisbon reflected the existence of a local support network (family and friends), the perception of a cultural similarity, especially by sharing the Portuguese, and the pursuit of an internationally recognized academic path, considering the geopolitical position of Portugal and therefore, the prestigious national diplomas. There were some unexpected socio-cultural barriers to the social and academic integration which affected the academic performance of students.

Keywords: international students, higher education, performance, integration.

# Índice

---

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....</b>	<b>3</b>
1.1.    A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO E A GLOBALIZAÇÃO .....	3
1.2.    A SOCIEDADE DO CONHECIMENTO E O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR .....	5
1.3.    DA INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR À MOBILIDADE DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS .....	7
1.3.1. <i>Entendimentos sobre a internacionalização do ensino superior</i> .....	7
1.3.2. <i>A argumentação da internacionalização do ensino superior</i> .....	7
1.3.3. <i>Impactos da internacionalização do ensino superior</i> .....	9
1.4.    A INTERVENÇÃO DA UE NO ENSINO SUPERIOR E NA ADMISSÃO DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS NA COMUNIDADE.....	12
1.5.    A INTERNACIONALIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS .....	15
1.5.1. <i>A posição do Estado português</i> .....	15
1.5.2. <i>Entrada e permanência no país para efeitos de estudo no ensino superior: enquadramento legal</i> .....	17
1.5.3. <i>Os Regimes Especiais e o Estatuto de Igualdade</i> .....	19
1.5.4. <i>Crescimento do número de estudantes internacionais no país</i> .....	20
<b>CAPÍTULO II – QUESTÕES METODOLÓGICAS .....</b>	<b>23</b>
2.1.    OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO E MODELO DE ANÁLISE .....	23
2.2.    METODOLOGIA E LIMITAÇÕES.....	24
<b>CAPÍTULO III – RESULTADOS .....</b>	<b>27</b>
3.1.    CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA .....	27
3.2.    ESTUDANTES NO CAMINHO DA INTERNACIONALIZAÇÃO.....	28
3.2.1. <i>Motivações para estudar em Portugal, Lisboa e ISCTE</i> .....	28
3.2.2. <i>As expectativas sociais e académicas</i> .....	35
3.3.    O ACOLHIMENTO E A INTEGRAÇÃO SOCIAL E ACADÉMICA.....	37
3.3.1. <i>A vida em outro espaço, com outras pessoas e outra cultura</i> .....	37
3.3.2. <i>O ISCTE-IUL: integração na academia</i> .....	42
3.3.3. <i>O desempenho académico: fatores facilitadores e entraves</i> .....	46
3.4.    PROJETOS FUTUROS.....	49
<b>CONCLUSÕES .....</b>	<b>51</b>
<b>BIBLIOGRAFIA E FONTES DE INFORMAÇÃO .....</b>	<b>54</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>I</b>

## Índice de Figuras

FIGURA 2. 1 MODELO DE ANÁLISE.....	24
------------------------------------	----

## Índice de Quadros

QUADRO 3. 1 CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS DA AMOSTRA .....	27
--	----

## Índice dos Anexos

QUADRO I NÚMERO E PERCENTAGEM ESTUDANTES PORTUGUESES E INTERNACIONAIS INSCRITOS NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS, 2006-2011 .....	I
QUADRO II NÚMERO DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS INSCRITOS NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS, POR REGIÃO DE ORIGEM, 2006-2011 .....	I
QUADRO III NÚMERO E PERCENTAGEM DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS INSCRITOS NO ENSINO SUPERIOR PORTUGUÊS, POR PAÍS DE ORIGEM, 2006-2011 .....	II
QUADRO IV NÚMERO DE ESTUDANTES INTERNACIONAIS INSCRITOS NO ISCTE, ANO LETIVO 2012/2013 .....	III
GUIÃO DA ENTREVISTA .....	IV

## Lista de siglas e acrónimos

CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
ECSH	Escola de Ciências Sociais e Humanas
ESPP	Escola de Sociologia e Políticas Públicas
EUA	Estados Unidos da América
GAA	Gabinete de Aconselhamento ao Aluno
GRI	Gabinete de Ralações Internacionais
IBS	ISCTE Business School
I&D	Investigação e Desenvolvimento
IES	Instituição(ões) de Ensino Superior
MEC	Ministério da Educação e Ciência
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
REM	Rede Europeia das Migrações
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UE	União Europeia

## INTRODUÇÃO

---

As sociedades atuais comportam em si dinâmicas marcantes para a compreensão da evolução do ensino superior, encontrando-se relações entre os ciclos económicos, a conjuntura política e os avanços científicos e tecnológicos. Em paralelo, assiste-se a um período histórico marcado pelo conhecimento, onde cada vez é dada maior importância às competências dos indivíduos. No âmbito público e privado, entre Estados, organizações internacionais, empresas, trabalhadores, escolas e universidades, estudantes e famílias, cresce uma preocupação com a certificação de habilitações, reconhecimento da indispensabilidade de qualificação dos recursos humanos.

Assim, abordar o ensino superior nos dias de hoje implica refletir sobre o contexto em que este se insere e sobre a sua evolução; implica igualmente pensar sobre a forma como o mesmo é organizado e exercido nas suas instituições e os seus impactos nas pessoas envolvidas, em particular, nos estudantes.

Uma das tendências da evolução do ensino superior tem sido a sua crescente internacionalização. De acordo com um documento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE):

Higher education has become increasingly international in the past decade as more and more students choose to study abroad, enrol in foreign educational programmes and institutions in their home country, or simply use the Internet to take courses at colleges or universities in other countries. This growth is the result of several different, but not mutually exclusive, driving forces: a desire to promote mutual understanding; the migration of skilled workers in a globalised economy; the desire of the institutions to generate additional revenues; or the need to build a more educated work-force in the home countries, generally as emerging economies. (OECD Observer, 2004: 1)

A internacionalização do ensino superior parece, assim, dar-se através da participação em programas estrangeiros, com mobilidade física ou virtual dos estudantes, promovida e condicionada por um conjunto de fatores sociais, políticos, económicos, entre outros.

Considerando importante compreender em que medida o Estado português contribui para a internacionalização do ensino superior, daremos conta de algumas questões relativas aos processos de entrada e de permanência no território nacional para efeitos de estudos no ensino superior.

Face a este cenário, e centrando-nos especificamente nos estudantes internacionais, que correspondem aos estudantes no ensino superior de nacionalidade não portuguesa, interrogamo-nos sobre as suas motivações para ingressar em tais programas e para estudar num país estrangeiro, ao nível do ensino superior.

Questionamos igualmente as suas expectativas relativamente ao país e à cidade e à instituição de ensino superior (IES). Importa ainda saber de que forma percecionam o acolhimento no momento de chegada e durante a sua estadia, bem como sobre eventuais fatores que possam condicionar o seu sucesso académico. Estas questões foram apresentadas a um conjunto de estudantes de 2º e 3º ciclos no ISCTE-IUL (doravante ISCTE), de origem angolana, brasileira e cabo-verdiana.

Assim, o presente estudo divide-se em três partes. No primeiro capítulo propõe-se um macro enquadramento ao fenómeno da internacionalização do ensino superior, onde se discutem os contributos da globalização e da emergência da sociedade da informação e do conhecimento para o crescimento do fenómeno. Ainda neste capítulo tentamos sistematizar algumas das controvérsias em torno do conceito “internacionalização do ensino superior”. Nos últimos dois pontos apresentamos alguns aspetos pertinentes da realidade do caso português, muitos dos quais decorrem da intervenção da União Europeia (UE) em matéria de ensino superior. Neste sentido, abordamos a posição do país no panorama internacional, a sua estratégia e a sua evolução ao longo dos últimos anos.

O segundo capítulo é dedicado à apresentação das questões metodológicas por detrás do estudo e reflete, por isso, o caminho traçado ao longo do mesmo. As decisões foram tomadas tendo em conta os objetivos e encaminharam-nos para um estudo de caso exploratório, junto de estudantes angolanos, brasileiros e cabo-verdianos do ISCTE, de 2º e 3º ciclos. Privilegiou-se, assim, uma metodologia qualitativa, a qual favoreceu um conhecimento mais profundo sobre as motivações, as expectativas, a integração e o desempenho destes estudantes.

Finalmente, partilhamos no terceiro capítulo os resultados que alcançámos através da análise do conteúdo das entrevistas. Organizámos o mesmo em quatro pontos, sendo que o primeiro dá conta das principais características sociodemográficas da amostra; o segundo reflete as motivações e as expectativas dos entrevistados relativamente à saída dos seus países de origem e à escolha de Portugal-Lisboa-ISCTE; o terceiro aborda aspetos relativos à sua adaptação e integração no país, na cidade e na instituição de ensino, bem como o desempenho académico que consideram ter tido; por fim, considerámos também relevante, ainda que de forma abreviada, dar conta de alguns dos projetos futuros dos estudantes em análise, considerando as possibilidades de continuarem em Portugal, regressarem aos países de origem ou partirem para um terceiro país, com o intuito de continuarem a sua trajetória académica ou ingressarem no mercado de trabalho.

### 1.1. A sociedade da informação e a globalização

As últimas décadas da história dão conta de um cenário social, político e económico relativamente novo face a outros períodos, que se desenrola de norte a sul e de este a oeste, um pouco por todo o mundo, e que se demarca por mudanças e avanços nos modos de estar, de comunicar e de viver dos indivíduos.

Um conjunto de revoluções nas tecnologias da informação e comunicação (TIC) permite considerar que as mesmas terão impactos muito além daqueles que se podem sentir na produção e na distribuição de bens e serviços (Stoete, 2000). De acordo com Stoete, os avanços feitos nas tecnologias da informação permitem que atualmente haja “(...) capacidades crescentes de memorização e armazenamento, velocidade, manipulação e interpretação de dados e informação” (idem: 13). Por outro lado, focando o aspeto mais comunicacional destas tecnologias, o mesmo autor indica que os “(...) conhecimentos, dados e informações [ficam agora] muito mais acessíveis (...) a todos os sectores e agentes na economia ligados a redes de informação ou com conhecimentos sobre como aceder a tais redes” (ibidem).

Desta forma, o mundo passa a poder estar todo ele ligado e as TIC surgem como a “primeira tecnologia verdadeiramente ‘global’” (Stoete, 2000: 13), uma vez que superam questões de tempo real e de distância geográfica. Este autor sublinha, no entanto, que não se deve sobrestimar o “potencial de acesso” às TIC, pois persistem desigualdades sociais e económicas, fortemente refletidas na qualificação dos recursos humanos e nas infraestruturas, as quais podem limitar aquele acesso (idem).

As mudanças profundas nas TIC, entre outros domínios científicos e tecnológicos, verificadas nos modos de produção, difusão e utilização da informação e do conhecimento, as quais se refletem na vida social e económica, têm um papel fundamental no fenómeno da globalização, bem como na ideia de uma sociedade de informação (Stoete, 2000). Pense-se, por exemplo, nas melhorias feitas no acesso e na utilização de computadores e da internet, entre outras, as quais têm permitido que milhões de pessoas possam estar em contacto à distância de um *clique*<sup>1</sup>.

Assim, através da multiplicação de redes, contactos e partilhas, a sociedade da informação tem contribuído para um mundo crescentemente globalizado, cada vez

---

<sup>1</sup> A consulta do sítio web [www.gapminder.org](http://www.gapminder.org) permite uma análise atualizada de diversos indicadores socioeconómicos. No sentido de compreender a evolução do uso das TIC ao longo do tempo e pelos vários países do mundo sugerimos a consulta dos indicadores “Internet users”, “Cell phones” e “Personal computers”.

mais dependente da celeridade da circulação desta informação, e que se faz sentir em vários domínios.

Social e culturalmente, passa a haver a possibilidade de um número cada vez maior de indivíduos terem conhecimento sobre a existência de diferentes modos de estar e de viver, em lugares tão distintos e longínquos, como tão perto que quase parecem inacreditáveis, promovendo a interculturalidade e alargando o saber. É possível ouvirem-se notícias sobre os vários cantos do mundo, acompanhadas de análises e comparações sobre as mais variadas áreas. Entre outras situações, a globalização tem permitido igualmente uma crescente mobilidade de pessoas por todo o mundo, intensamente favorecida pelo desenvolvimento dos transportes, pela quantidade e disponibilidade de informação, produzida e disseminada por agentes privados e/ou públicos, como o caso da divulgação de acordos e protocolos estabelecidos entre Estados e outras instituições públicas, como veremos adiante na área da mobilidade de estudantes internacionais no ensino superior.

Assistimos igualmente a uma dimensionalidade quase global da vida económica, reflexo de um mundo bastante ligado entre si. Existem cada vez menos barreiras à comunicação devido ao desenvolvimento das tecnologias, as relações económicas funcionam gradualmente em rede e os mercados expandem-se de forma acelerada (Castells, 2002; Giddens, 2002).

Por sua vez, politicamente, os Estados são afetados pela globalização na medida em que sofrem a influência e a pressão do mundo económico e das diversas instituições internacionais, parecendo haver uma transferência de poder dos primeiros para os restantes, fenómeno do qual a UE serve, em certa medida, de exemplo (Antunes, 2005; Giddens, 1996; Castells, 2003; Pasquino, 2002). A perda de soberania pode, por um lado, estar relacionada com a dificuldade dos Estados em superarem as suas fronteiras, uma vez que, embora adiram e contribuam para um mundo globalizado, não conseguem fazer face ao poder quase ilimitado do fenómeno no que respeita ao atravessar, ou romper dessas fronteiras (Azevedo, 2007). Outra perspetiva sobre a relativa perda de poder por parte dos Estados, assim como de outras instituições mais tradicionais, centra-se nos próprios impactos da sociedade do conhecimento, onde a difusão do conhecimento é vista como forma de libertação daquelas instituições, retirando poder às mesmas (Stehr, 2001).

Assim, apesar das várias vantagens proporcionadas por sociedades fortemente desenvolvidas ao nível da informação e tendencialmente globalizadas, devemos compreender que existe um conjunto de riscos associados. De facto, crises económicas a norte ou a sul passam a ter repercussões nos restantes quadrantes do mundo, afetando dezenas de Estados e milhares de indivíduos; equacionam-se perdas

de coesão social e de identidade; e os diálogos multiculturais podem ser substituídos por comportamentos racistas e/ou xenófobos, entre outros impactos (Giddens, 1996; Castells, 2003).

## **1.2. A sociedade do conhecimento e o papel das instituições de ensino superior**

Caracterizado por um vasto acesso às TIC, o mundo atual põe em relevo uma sociedade não apenas baseada na informação, mas também baseada no conhecimento. A crescente centralidade do conhecimento é fortemente explicada pelas grandes mudanças nas TIC. Estas têm vindo a alterar a forma de produzir, difundir e usar não apenas a informação, como também o conhecimento, onde este se torna um fator indispensável para o contínuo desenvolvimento das sociedades (Stehr, 2001; Stoete, 2000). Compreenda-se, apesar de tudo, que a importância do conhecimento nas sociedades não é um exclusivismo da atualidade; o que surge como exclusivo da atualidade é o papel central e indispensável que este desempenha, dadas aquelas mudanças (Lindley, 2000; Stehr, 2001).

A crescente globalização da economia, sobre a qual demos conta anteriormente, contribui igualmente para a disseminação do conhecimento e o mesmo assume-se como elemento indispensável no campo económico. Não obstante, existe um debate em torno da relação conhecimento e economia, o qual põe em causa o uso das expressões *economia baseada no conhecimento* e *economia do conhecimento* (Ávila, 2005). Nas palavras de Jacquinet e Costa (2006),

(...) a economia do conhecimento faz parte de uma transformação mais vasta das economias e sociedades contemporâneas em que novas lógicas emergem: as [TIC], as migrações, as mudanças demográficas, a economia baseada no conhecimento, as lógicas de redes e as incertezas invariáveis. (p. 91)

A presença das duas expressões numa única fonte parece demonstrar a sua similaridade, em que uma economia baseada no conhecimento, a par de outros fenómenos, resulta na economia do conhecimento, ou num *capitalismo cognitivo* (Lima e Maranhão, 2011: 587). Em todo o caso, parece haver uma convergência relativamente ao conhecimento enquanto fator chave e elementar para o crescimento económico e para o contínuo desenvolvimento das sociedades contemporâneas.

Assume-se, neste sentido, que as IES e os centros de investigação são veículos fundamentais para chegar a este conhecimento pelo que, mais do que nunca, importa torná-los altamente eficientes (Martins, 2012).

Fala-se, por outro lado, de sociedade do conhecimento quando os indivíduos, através do acesso a um vasto leque de informação, desenvolvem as competências

necessárias para a transformar em conhecimento, criando formas de gestão e de trabalho inovadoras e flexíveis, numa perspetiva de permanente progresso científico e tecnológico, fortemente ao serviço da economia (Lindley, 2000).

Assim, quer a economia, quer a sociedade do conhecimento aludem a uma estrutura de profissionais com um conjunto de competências e habilitações essenciais para o atual desenvolvimento social e económico (Costa, 2003). Estes profissionais, *trabalhadores do conhecimento*, são indivíduos altamente qualificados que se demarcam pelo uso intensivo e aplicado da informação e do conhecimento, fortemente estimulados e desenvolvidos pelas IES, pelos centros de investigação, assim como pelas próprias exigências do mercado de trabalho.

Os *trabalhadores do conhecimento* podem enquadrar-se naquilo a que Giddens (1996) designou de sistemas periciais. De acordo com o sociólogo britânico, os sistemas periciais são ocupados por peritos e especialistas das mais variadas áreas do conhecimento, sobre os quais assenta uma confiança social com origem nas suas respostas aos problemas económicos, tecnológicos e científicos da sociedade (não obstante a existência de informação assimétrica e das suas consequências). A par de garantias simbólicas (meios/instrumentos transacionados em qualquer conjuntura e independentemente das características dos indivíduos que os usam), os sistemas periciais são também mecanismos de descontextualização nos sistemas sociais, baseados na confiança; a descontextualização traduz a existência de relações sociais que fogem aos limites do tempo e do espaço, consistindo numa das marcas da sociedade moderna (Giddens, 1996). Pode associar-se esta forma de descontextualização ao fenómeno da globalização, na medida em que conceitos como espaço e tempo perdem o seu significado tradicional no estabelecimento das relações sociais, económicas e políticas (Azevedo, 2007).

Importa, assim, compreender que o enfoque no conhecimento traduz, inevitavelmente, um enfoque equivalente nos recursos humanos; quer a informação, quer a sua transformação em conhecimento, têm por base o trabalho e as capacidades dos indivíduos (Ávila, 2005). No entanto, é preciso notar, também, que a procura de recursos humanos extremamente qualificados coloca em evidência desigualdades sociais e económicas no acesso à educação e à formação, bem como pressões no mercado de trabalho que deixam os menos qualificados em situações desvantajosas (Azevedo, 2007; Lindley, 2000).

O acesso às IES nos tempos atuais reflete e é reflexo de sociedades baseadas na informação e no conhecimento, onde o fenómeno da globalização parece ser uma enorme transportadora e distribuidora de bens e serviços de e pelo mundo inteiro.

Pensamos que é nesta esteira que se desenvolve um processo de crescente internacionalização do ensino superior, o qual analisamos em seguida.

### **1.3. Da internacionalização do ensino superior à mobilidade de estudantes internacionais**

#### **1.3.1. Entendimentos sobre a internacionalização do ensino superior**

A internacionalização do ensino superior pode ser entendida sobre várias perspectivas. De acordo com Harari, e no seu seguimento Arum e Van de Water, esta internacionalização deve contemplar a existência de um currículo específico e/ou de programas de cooperação, a mobilidade de estudantes e professores e a oferta de serviços académicos exclusivos para o tratamento destas questões, sob um compromisso e uma atitude pró-internacionalização (Knight e de Wit, 1995). Por outro lado, a internacionalização do ensino superior pode ser entendida sobre um ponto de vista sobretudo processual, em que a educação se torna menos nacional e mais internacional, segundo a European Association for International Education (idem); ou pode ser vista como um processo que tem por objetivo a preparação para a vida numa sociedade crescentemente multicultural e global, na perspectiva da British Columbia Council on International Education Task Force (ibidem). Para Knight este tipo de internacionalização consiste num processo que confere a dimensão internacional ao ensino, à investigação e aos serviços das IES (Knight e de Wit, 1995).

Não obstante este conjunto de propostas, a internacionalização do ensino superior continua muito associada à mobilidade e à movimentação de estudantes e académicos. Distinguindo internacionalização de globalização, U. Teichler entende que o primeiro conceito está fortemente relacionado com mobilidade, no sentido de passar fronteiras, enquanto a globalização representa uma certa dissipação dessas fronteiras (Teichler, 2004).

Outros autores, como Morosini, Bartell, Backman, entre outros, consideram que a internacionalização é uma fase de adaptação das universidades à globalização, uma resposta inovadora e um sinal de mudança dentro daquelas instituições (Albino, 2008).

#### **1.3.2. A argumentação da internacionalização do ensino superior**

No entendimento de M. Lima e C. Maranhão, os discursos sobre a internacionalização do ensino superior têm tido por base o multiculturalismo e a diversidade curricular. No entanto, a investigação destas professoras revela uma realidade distinta, que se traduz num modelo de educação criado nos países hegemónicos, fortemente padronizado pelo mundo, pouco dado ao multiculturalismo e à diversidade (Lima e Maranhão, 2011). Abordando as consequências deste processo, as autoras referem

que a internacionalização do ensino superior passou a estar demasiado subjugada à lógica de mercado, contribuindo para a manutenção das desigualdades entre os países *dominantes* e os países *dominados* (idem).

Porém, a presença desta lógica de mercado parece não ser específica ou exclusiva do processo de internacionalização. Mainardes, Alves e Domingues referem que é o próprio ensino superior que está a adotar aquela lógica, em grande medida devido às pressões financeiras sofridas pelas IES, bem como pela crescente competitividade a elas associada (Mainardes *et al*, 2012). Por isso, as IES procuram internacionalizar-se, na medida em que este processo lhes permite captar estudantes dos *quatro cantos do mundo* e aumentar o volume das suas receitas, potenciando o seu prestígio e a sua sustentabilidade.

J. Knight e H. de Wit (1995), apresentam quatro tipos de abordagem à internacionalização do ensino superior, os quais contribuem para justificar a aposta neste processo. Uma das abordagens centra-se nas atividades, ou seja, a internacionalização pretende o desenvolvimento do currículo, a mobilidade de estudantes e investigadores, através de investigações conjuntas ou estágios interculturais – de acordo com os autores, esta é a abordagem mais frequente. Outra das abordagens relaciona-se com as competências, isto é, com a procura de novas aprendizagens, com a transmissão de conhecimento e, portanto, centrada na dimensão mais humana do processo. Uma terceira abordagem foca o *ethos* desenvolvido nas IES, a criação de valores e de uma cultura pró-internacionalização, à qual está ligada a última abordagem, nomeadamente a do processo. De acordo com aqueles autores, a abordagem processual é a mais abrangente e comumente usada e distingue-se na medida em que a internacionalização é um processo que permite a integração da dimensão internacional na maioria das funções das instituições; a organização e as estratégias das IES, por exemplo, enquadram-se nesta última abordagem (Knight e de Wit, 1995).

Na perspetiva da OCDE, e entendendo a internacionalização do ensino superior como uma forma de mobilidade e passar de fronteiras, a mesma tem origem em outros quatro motivos (OECD Observer, 2004). Assim, e de forma muito sintética, pode ocorrer i) para promover um entendimento mútuo entre diferentes instituições, ii) para impulsionar a migração de indivíduos qualificados, iii) para gerar receitas adicionais e/ou iv) para criar recursos qualificados em países emergentes, através da transferência de conhecimentos. As três últimas abordagens estão especialmente ligadas a uma visão mais economicista do fenómeno, com origem nos anos 1990,

sendo a primeira abordagem mais antiga<sup>2</sup>. Daquelas três, a que tem gerado mais polémica é, precisamente, a que se centra na criação de recursos qualificados em países em desenvolvimento, na medida em que estes estão sujeitos, por um lado, à fuga de cérebros para os países desenvolvidos e, por outro lado, à insuficiente formação de indivíduos nas áreas chave para o desenvolvimento do país (idem).

### **1.3.3. Impactos da internacionalização do ensino superior**

Chegamos, assim, a um ponto de análise importante no processo de internacionalização do ensino superior, nomeadamente o dos impactos gerados para os vários atores envolvidos, sejam eles Estados, instituições públicas e/ou privadas, e para os próprios indivíduos.

A globalização, através da transformação dos meios de informação e comunicação, particularmente dos computadores ligados à internet e todos os conteúdos e ferramentas disponibilizados, bem como as melhorias no setor dos transportes, promove a crescente mobilidade dos estudantes no ensino superior.

Por outro lado, atendendo a um contexto social e económico baseado no conhecimento e a uma crescente preocupação com as competências e as habilitações<sup>3</sup>, as instituições de ensino e formação passam a ocupar uma posição privilegiada no seio das sociedades, como o caso das IES. Capazes de formar e certificar os seus estudantes, de produzir e divulgar conhecimento, as universidades e institutos politécnicos desempenham um papel essencial para a desejada expansão do ensino superior, na formação e na mobilidade de recursos humanos.

Decorrente daquilo que já foi exposto, pode dizer-se que este processo estimula a economia, quer através do avanço do conhecimento e da tecnologia, quer através do acréscimo de receitas para as IES, em forma de propinas, para o setor imobiliário, de alimentação, de transportes e de comunicação, para os serviços públicos, através dos processos de legalização de entrada, permanência e saída de estrangeiros, entre outros (Lima e Maranhão, 2011).

---

<sup>2</sup> De acordo com Teichler (2004), foi também a partir de 1990 que a internacionalização do ensino superior passou a ser uma questão fundamental no discurso europeu. Esta situação leva-nos a crer que, de facto, um dos principais motores do processo de internacionalização do ensino superior é a economia [do conhecimento].

<sup>3</sup> Indiretamente, esta preocupação é possível de ser notada, por exemplo, ao nível da União Europeia. A medição do abandono escolar precoce, anteriormente, era feita com base nos jovens (entre os 18 e os 24 anos de idade) que não tinham completado no mínimo o ensino básico (CITE 3); atualmente mede (para a mesma faixa etária) os jovens que não completaram no mínimo o ensino secundário (CITE 4). Esta evolução na medição do indicador reflete um entendimento sobre as aprendizagens e sobre as competências básicas necessárias à integração na vida em sociedade promotor do prolongamento dos estudos. Note-se, ainda, para o caso português, que recentemente, dentro de alguns limites, o ensino obrigatório foi estendido até ao ensino secundário (Cf. <http://www.sg.min-edu.pt/pt/faq/escolaridade-obrigatoria/>). No conjunto, entendemos que estas mudanças sugerem, assim, alguma promoção do ensino superior.

Não obstante, estes ganhos económicos são sentidos de forma bastante dissemelhante pelos diversos países do mundo. Os grandes beneficiados são países como os Estados Unidos da América (EUA), Inglaterra, Canadá, França, entre outros, cujas IES ocupam posições de topo em rankings internacionais, captando a maioria dos estudantes internacionais<sup>4</sup>. Por sua vez, os menos beneficiados ou, em parte, prejudicados são aqueles países com sistemas de ensino superior ainda em desenvolvimento e pouco prestigiados. Para M. Lima e C. Maranhão:

(...) enquanto as duas regiões (América do Norte e Europa Ocidental) são capazes de atrair expressivo contingente de estudantes internacionais (1.851.018), quatro outras – Ásia do Sul e Oeste (10.303), Ásia Central (33.958), América Latina e Caribe (36.536) e África Sub-Saariana (59.801) – conseguem atrair menos de 10% da matrícula internacional (140.328). (...) Quem se capitaliza com a comercialização de serviços educacionais? (2011: 579)

Grande parte dos países daquelas quatro regiões não só ocupam os últimos lugares desta *corrida da internacionalização*, como estão fortemente sujeitos à fuga de cérebros, isto é, à saída dos seus estudantes para outros países, com a finalidade de frequentarem o ensino superior, sem que os mesmos regressem<sup>5</sup>. Assim, as desigualdades entre países mantêm-se ou continuam a crescer, na medida em que há uma concentração de cérebros nas grandes potências e carência nas regiões menos desenvolvidas (Lima e Maranhão, 2011).

Embora a OCDE recomende que países com dificuldade em dar resposta à procura do ensino superior devam facilitar aos seus cidadãos formas de continuarem este nível de estudos, como por exemplo no estrangeiro, a organização alerta para os riscos inerentes a esta mobilidade (OECD Observer, 2004). Assim, de forma a evitá-los, os governos devem garantir que não existe uma substituição de estudantes nacionais por estudantes internacionais; que o acesso ao ensino superior e à mobilidade é igualmente dado a minorias, sem discriminação de género; e que as bolsas de estudo, bem como outro tipo de ajudas, são atribuídas mediante critérios justos e métodos transparentes (idem).

---

<sup>4</sup> Referindo-se aos rankings, Lima e Maranhão (2011: 590) indicam que os mesmos “são capazes de promover ou não determinado curso ou instituição [na] esfera mundial”. Deste modo, verifica-se que os rankings têm um papel muito importante no prestígio e, em certa medida, na própria sobrevivência das IES. No entanto, e embora constituam importantes medidas de avaliação e comparação de IES, os rankings devem ser analisados com atenção, considerando devidamente os seus objetivos e os indicadores utilizados. (Cf. Salmi e Saroyan, 2007; Veiga, 2011)

<sup>5</sup> Alguns autores entendem que quando o número de nacionais emigrantes é relativamente semelhante ao número de internacionais imigrantes pode-se falar de circulação de cérebros, em detrimento de fuga de cérebros, como é o caso de Portugal, no que respeita a investigadores científicos (Reis *et al*, 2007).

Na perspectiva de J. Knight existem pelo menos cinco mitos em torno do processo de internacionalização do ensino superior, os quais têm banalizado o uso do conceito. De forma sintetizada, o primeiro mito, *estudantes internacionais como agentes de internacionalização*, transmite a ideia errada de que quanto maior este grupo, mais internacionalizado é o currículo e a cultura das IES; para a autora, embora este possa ser o desejo das IES, a verdade é que grande parte das vezes os estudantes internacionais são marginalizados social e academicamente (Knight, 2011). O segundo mito, *internacionalização sinónimo de prestígio e qualidade*, prende-se com a ideia de que quanto mais internacionais são as IES, maior o seu prestígio e qualidade; esta falsa ideia é agravada pela disseminação e pelo poder dos rankings, na medida em que, e nas palavras da autora, “is highly questionable whether the league tables accurately measure the internationality of a university and, more importantly, whether the international dimension is always a robust indicator of quality” (idem: 14). O terceiro mito, *acordos internacionais entre instituições*, à semelhança do anterior, remete para a ideia errada de que quantidade pode ser sinónima de qualidade – neste caso, que quanto mais acordos as IES assinarem e maior a sua rede de contactos internacionais, mais internacionalizadas e prestigiadas são. De acordo com J. Knight (ibidem), o problema reside no facto de que quanto maior a rede mais difícil é mantê-la, dados os recursos necessários para tal; e se assim é, então na prática é uma rede ineficiente. O quarto mito, *acreditação internacional das IES*, caracteriza-se pela crença de que quanto mais acreditadas forem as IES por organismos externos e internacionais no que respeita à qualidade do ensino, mais internacionalizadas são; esta situação pode não ocorrer, na medida em que o reconhecimento internacional de qualidade não abranja aspetos ligados ao processo de internacionalização (Knight, 2011). Por último, o quinto mito, está relacionado com a ideia errada de que a internacionalização tem como propósito melhorar a *imagem de marca das IES*; neste caso, a autora diz que há uma confusão entre objetivos de marketing e académicos, pois uma campanha internacional de marketing não é sinónima de um plano de internacionalização (idem).

Os cinco mitos acima mencionados resultam em vários impactos: numa procura desenfreada de estudantes internacionais, na falta de preparação no que respeita a condições de acolhimento e de integração, na sobrevalorização de resultados de rankings e de redes de contactos alargadas e vastas, entre outras situações.

Como também já se subentendeu anteriormente, a internacionalização do ensino superior, muitas vezes empenhada na diversidade curricular e no multiculturalismo, esconde uma certa padronização de uma cultura em particular e hegemónica. É neste sentido que U. Teichler (2004) considera que a internacionalização do ensino superior

pode, por um lado, provocar a perda de heranças culturais, a tendência para o uso de uma língua universal (atualmente língua inglesa) e uma menor diversidade de línguas. E pode, por outro lado, diminuir a diversidade de estruturas e organizações académicas, fomentando como que monopólios educativos (idem).

Num sentido diferente, mas igualmente pertinente, uma investigação recente, cujo objetivo era compreender que implicações os estudantes internacionais tinham no corpo docente e nos seus métodos pedagógicos, demonstrou que os professores tinham dificuldade em ensinar àqueles alunos (Daniels, 2012). Esta dificuldade derivava de diferenças nos métodos de ensino usados no país de chegada e no país de origem, bem como na cultura e nas expectativas dos estudantes internacionais, comprometendo as aprendizagens e o desempenho académico dos mesmos, bem como parte dos objetivos da internacionalização do ensino superior (idem).

#### **1.4. A intervenção da UE no ensino superior e na admissão de estudantes internacionais na comunidade**

Desde os anos 1970 que a UE tem vindo a intervir na área da educação (Antunes, 2005). No entanto, esta intervenção tem-se intensificado ao longo do tempo, quer através de um conjunto de motivos e de condições, quer de ações concretas por parte daquela organização, das quais o programa Erasmus é reflexo (idem)<sup>6</sup>.

Assim, a UE, enquanto parceria política e económica mantida por um vasto número de Estados europeus, tem vindo a apostar cada vez mais no desenvolvimento do conhecimento e na qualificação dos seus recursos humanos. Por um lado, pela necessidade de recursos humanos com as competências exigidas pela sociedade e pela economia do conhecimento; por outro lado, tendo em conta a globalização e a emergência de novos atores económicos e políticos; e, por fim, considerando o crescente envelhecimento da população europeia e a redução da população ativa (CIEJD, 2010). A combinação destes motivos leva a UE a desenvolver uma estratégia própria, com o intuito de garantir, de uma forma geral, uma posição competitiva nos mercados e no mundo, através do crescimento económico e da coesão social (idem). Parte dos objetivos desta estratégia concretizam-se, precisamente, através do ensino superior e da investigação e desenvolvimento (I&D). De acordo com a Estratégia Europa 2020, a UE espera conseguir que 40 % dos jovens europeus tenham concluído o ensino superior e que cerca de 3% do PIB seja dedicado a I&D (ibidem).

---

<sup>6</sup> A intensificação da intervenção da UE na área da educação deu-se, sobretudo, a partir do Tratado de Maastricht, o qual atribuiu competências próprias à UE naquela área (Antunes, 2005).

Verifica-se, através daquela estratégia, que o conhecimento é considerado um elemento chave no desenvolvimento e na sustentabilidade da UE, ou seja, constitui um fator produtivo indispensável (Vught, 2009). Como já referido, este conhecimento é criado/produzido, em grande medida, nas IES, a partir da investigação, da partilha e da troca de informações e, uma vez transferido para o tecido empresarial, permite gerar riqueza (Albino, 2008). A internacionalização do ensino superior consiste num processo que permite, entre outras situações, aquela troca e/ou transferência de conhecimento, quer através da mobilidade de estudantes, professores e investigadores, quer através de projetos conjuntos entre IES de diferentes países ou continentes, etc. De acordo com Sara Albino, “a palavra mobilidade deu origem à questão da internacionalização do ensino superior, que aparece como o conceito chave da agenda europeia de objectivos para as universidades” (idem: 35). Assim, a UE aposta também na internacionalização, expressa, por exemplo, na captação de investigadores e especialistas altamente qualificados oriundos de países terceiros.

Estas ações e planificações, em conjunto com outras iniciativas de âmbito europeu, como o processo de Bolonha, têm contribuído para a criação de um espaço europeu de ensino superior (Antunes, 2005; Martins, 2012).

Apesar destes esforços, a Comissão Europeia tem verificado que as IES europeias apresentam ainda algumas características e dificuldades que as tornam relativamente ineficientes e pouco atrativas; conseqüentemente, o seu contributo para o crescimento económico e para a coesão social tem ficado aquém do espectável e do desejável (Vught, 2009).

De forma a criar condições para um espaço europeu de ensino superior verdadeiramente competitivo e, por isso, fortemente internacionalizado, a UE tem intervindo também no que respeita aos processos de entrada de nacionais de países terceiros para efeitos de estudos no território dos Estados-membros. Esta intervenção manifesta-se na Diretiva nº 2004/114/CE do Conselho, de 13 de dezembro (doravante Diretiva)<sup>7</sup>, bem como nos recentes trabalhos da Rede Europeia das Migrações (REM) sobre a imigração de estudantes internacionais<sup>8</sup>.

A Diretiva define as condições de admissão de nacionais de países terceiros para efeitos de estudos, bem como as regras relativas aos procedimentos de

---

<sup>7</sup> Diretiva 2004/114/CE do Conselho, de 13 de dezembro, relativa às condições de admissão de nacionais de países terceiros para efeitos de estudos, de intercâmbio de estudantes, de formação não remunerada ou de voluntariado.

<sup>8</sup> Cf. [http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european\\_migration\\_network/reports/studies/results/student-migration/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/reports/studies/results/student-migration/index_en.htm)

admissão dos mesmos<sup>9</sup>. No seu âmbito, é nacional de país terceiro “Qualquer pessoa que não seja cidadão da União Europeia, (...) e que não beneficie do direito de livre circulação (...)” (REM, s.a.); e estudante do ensino superior,

O nacional de um país terceiro que tenha sido aceite por um estabelecimento de ensino superior e admitido no território de um Estado-Membro para frequentar, a título de atividade principal, um programa de estudos a tempo inteiro, conducente à obtenção de um título do ensino superior reconhecido pelo Estado-Membro – nomeadamente um diploma, um certificado ou um doutoramento – num estabelecimento de ensino superior, o que poderá abranger um curso de preparação para tais estudos nos termos da sua legislação nacional<sup>10</sup>.

No preâmbulo da Diretiva verificamos os propósitos da UE no que respeita à sua intervenção, bem como o dever dos Estados-membros em aplicarem as disposições da mesma. Assim, no 6º parágrafo é referido:

Um dos objetivos da Comunidade no domínio da educação consiste em promover a Europa no seu conjunto, enquanto centro mundial de excelência para o ensino e a formação profissional. Promover a mobilidade dos nacionais de países terceiros para a Comunidade, para efeitos de estudos, constitui um elemento-chave desta estratégia. A aproximação das legislações nacionais dos Estados-Membros em matéria de condições de entrada e de residência é dos seus elementos integrantes.

Ainda no que respeita a esta parte introdutória da Diretiva, é referido, por um lado, que a mobilidade dos estudantes nacionais de países terceiros (doravante estudantes internacionais) deve ser facilitada quando os seus estudos decorram em vários Estados-membros ou quando participem em programas comunitários de mobilidade na e para a UE (16º parágrafo)<sup>11</sup>; e, por outro lado, que devem poder aceder ao mercado de trabalho, de forma a cobrirem parte das suas despesas (18º parágrafo).

De acordo com as *Condições gerais* da Diretiva, para que os estudantes internacionais sejam admitidos é necessário que apresentem um documento de viagem válido, preferencialmente com a validade superior ao período de estadia (\*), que disponham de seguro de doença, que não sejam considerados uma ameaça à ordem, segurança e saúde públicas, e que apresentem, caso seja exigido, comprovativo do pagamento da taxa para tratamento do pedido<sup>12</sup>.

Acrescem algumas *Condições específicas*, tais como a necessidade de serem aceites por uma IES para realizarem um programa de estudos, de terem conhecimento

---

<sup>9</sup> Art. 1º, da Diretiva nº 2004/114/CE, de 13 de dezembro.

<sup>10</sup> Alínea b) do art. 2º, da Diretiva nº 2004/114/CE, de 13 de dezembro.

<sup>11</sup> Esta disposição é reafirmada no nº 2 do art. 6º da Diretiva.

<sup>12</sup> Nº 1 do art. 6º, da Diretiva nº 2004/114/CE, de 13 de dezembro.

(\*) Condição aplicada quando o Estado-membro assim o exigir.

da língua em que o programa decorre (\*), de comprovarem a posse de recursos suficientes para cobrir as despesas durante o período de estudos e no regresso, bem como de apresentarem comprovativo do pagamento das propinas (\*)<sup>13</sup>.

Por outro lado, no que respeita a estudantes internacionais que tenham sido admitidos para um programa de estudos num Estado-membro e pretendam continuar ou complementar o programa em outro Estado-membro (que pode ser, ou não, através de um programa de intercâmbio comunitário ou bilateral), devem ser admitidos num período que não impeça o prosseguimento dos estudos, desde que preencham as condições acima referidas; a estas acresce fornecer as provas documentais necessárias relativamente ao percurso académico<sup>14</sup>.

Em matéria de autorizações de residência para os estudantes internacionais, a Diretiva refere que as mesmas são emitidas por um período igual ou superior a um ano e renovadas na medida em que os estudantes continuem a preencher as condições acima apontadas; no caso do período de estudos ser inferior a um ano, o título de residência é emitido pelo mesmo prazo<sup>15</sup>.

Retomando a ideia apresentada no preâmbulo, de que os estudantes internacionais devem poder aceder ao mercado de trabalho, é estabelecido que

Fora do período consagrado ao programa de estudos e sob reserva das regras e condições aplicáveis à actividade pertinente no Estado-Membro de acolhimento, os estudantes do ensino superior terão o direito de exercer uma actividade económica por conta de outrem e poderão ser autorizados a exercer uma actividade económica por conta própria. (...) <sup>16</sup>

É ainda referido que cabe a cada Estado-membro definir a carga laboral máxima<sup>17</sup>.

## **1.5. A internacionalização do ensino superior português**

### **1.5.1. A posição do Estado português**

Na esfera nacional, mas enquanto ator de um palco internacional do ensino superior, o Estado português é convidado a estabelecer acordos bilaterais de cooperação nos domínios sociocultural, científico e tecnológico com outros Estados<sup>18</sup>. Estes acordos pretendem fomentar o intercâmbio de experiências e de práticas, a mobilidade de

---

<sup>13</sup> Nº 1 do art. 7º, da Diretiva nº 2004/114/CE, de 13 de dezembro.

<sup>14</sup> Nº 1 do art. 8º, da Diretiva nº 2004/114/CE, de 13 de dezembro.

<sup>15</sup> Nº 1 do art. 12º, da Diretiva nº 2004/114/CE, de 13 de dezembro.

<sup>16</sup> Nº 1 do art. 17º, da Diretiva nº 2004/114/CE, de 13 de dezembro.

<sup>17</sup> Nº 2 do art. 17º, da Diretiva nº 2004/114/CE, de 13 de dezembro.

<sup>18</sup> O Estado português tem firmados mais de setenta acordos bilaterais em matéria de educação e cultura, onde se inclui o ensino superior. Informação disponível em <http://www.instituto-camoes.pt/>.

(\*) Condição aplicada quando o Estado-membro assim o exigir.

docentes, estudantes e investigadores, assim como criar condições para a concessão de bolsas. No seu conjunto, e através dos respetivos programas executivos, estes acordos contribuem para a internacionalização do ensino superior português, através da partilha e transferência de conhecimento entre os Estados envolvidos, para o desenvolvimento da multiculturalidade e para a conservação da língua portuguesa. O Estado português é também responsável por acordos multilaterais mantidos com diversas organizações internacionais e regionais, como a OCDE, a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), entre outras, através das quais continua a potenciar o ensino superior nacional e a sua internacionalização.

Considerando, em particular, os laços históricos e culturais que Portugal mantém com os países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), importa salientar, por um lado, a existência de regimes especiais de acesso ao ensino superior português por parte de estudantes oriundos daqueles países<sup>19</sup>; e, por outro lado, a expansão das IES portuguesas para alguns daqueles países, como Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Moçambique. Este tipo de medidas e ações resultam na manutenção de uma antiga rede de cooperação e na progressiva internacionalização do ensino superior português.

Por outro lado, a pressão da globalização e da sociedade do conhecimento também se faz sentir através da participação do Estado português na UE. Esta pressão verifica-se a partir de conselhos, de diretivas e de uma estratégia comunitária, que condiciona a estratégia nacional em matéria de ensino superior e investigação<sup>20</sup>. Na opinião de Sara Albino, “as universidades portuguesas de hoje [estão] direccionadas para as tendências e directivas comunitárias, que tentam remar na direcção de um Espaço Europeu do Ensino Superior e de um Espaço Europeu de Investigação (...)” (Albino, 2008: 13). Embora esta participação na UE implique, obrigatória e crescentemente, uma perda de soberania, é esperado que contribua para a modernização do país e a sua abertura à Europa e ao mundo. Os programas comunitários Erasmus e Erasmus Mundus, nos quais as IES portuguesas participam, são exemplos adequados desta abertura e da crescente internacionalização do ensino superior nacional.

---

<sup>19</sup> Cf. Decreto-Lei nº 393-A/99, de 2 de outubro.

<sup>20</sup> Atente-se, por exemplo, ao programa do atual governo português, que refere:

O reforço da capacidade das instituições de Ensino Superior é essencial para a cultura, o desenvolvimento e a afirmação do País nas diversas áreas do conhecimento. Deve existir um compromisso público com as instituições com vista a esse reforço, à melhoria da qualidade do seu trabalho, à sua internacionalização e à contribuição que podem dar para o aumento da competitividade de Portugal. (PCM, s.a.: 119-120)

Desta forma, o governo português entende o ensino superior como uma peça-chave para o progresso nacional, afirmando que,

O Ensino Superior é essencial para o desenvolvimento do país, quer através da qualidade dos diplomados, quer da investigação feita nas instituições, quer de mecanismos de transferência directa do saber com vista à criação de riqueza cultural e económica. O Estado tem um papel importante no acompanhamento de todas essas dimensões. (PCM, s.a.: 119)

E estabelece que um dos objetivos estratégicos consiste na internacionalização das IES, contribuindo para o aumento da competitividade e riqueza do país. (idem)

Numa outra perspetiva, a da evolução do ensino superior em Portugal, é importante considerar que, apesar de no final dos anos 1980 e início de 1990 o número de IES ter crescido substancialmente, num esforço de responder à procura de então, a partir de 1996 a tendência inverteu-se dada uma retração na procura e dado o enfoque na qualidade, ao invés de na quantidade; acresce o facto de o investimento público no domínio do ensino superior ter também sofrido uma redução (Mainardes *et al*, 2012). As IES portuguesas têm, por este e pelos vários motivos já apontados, fortes razões para apostarem na sua internacionalização, quer pela necessidade de atrair mais estudantes e alcançar um acréscimo de receitas, quer para a aquisição de conhecimento, quer para a promoção de ambientes multiculturais, etc.

#### **1.5.2. Entrada e permanência no país para efeitos de estudo no ensino superior: enquadramento legal**

O sistema de ensino superior português é, atualmente, matéria sob a alçada do Ministério da Educação e Ciência (MEC), partilhada com as IES. No entanto, no que respeita aos processos de entrada e permanência de estudantes internacionais no país, os mesmos são da responsabilidade do Ministério dos Negócios Estrangeiros, através das missões diplomáticas, e do Ministério da Administração Interna, particularmente através dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). Não obstante o poder legislativo destes departamentos governamentais, os mesmos estão condicionados por diretivas comunitárias, decorrente da participação do Estado português na UE.

Assim, a Lei nº 23/2007, de 4 de julho, que aprova o regime jurídico de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território nacional (doravante Lei), alterada pela Lei nº 29/2012, de 9 de agosto, transpõe para a ordem jurídica interna um conjunto de diretivas comunitárias, de entre as quais a Diretiva nº 2004/114/CE, do Conselho, de 13 de dezembro, conforme apresentada anteriormente (doravante Diretiva).

Não obstante a existência de alguma tradição histórica no quadro legal português, a Lei em análise revela a transposição da Diretiva (Alves, 2012). Verifica-se, por um lado, a semelhança na definição de *estudante do ensino superior*<sup>21</sup>. Por outro lado, a admissão dos estudantes internacionais está dependente da concessão de um visto de residência e para tal, igualmente em conformidade com a Diretiva, é necessário que seja apresentado documento de viagem com validade mínima correspondente ao período da estada<sup>22</sup>. A Lei obriga também a que estes estudantes preencham as condições de admissão na IES que premedem frequentar<sup>23</sup>.

É igualmente previsto na Lei, conforme o preâmbulo e o nº 2 do art. 6º da Diretiva, que a concessão do visto de residência para efeitos de estudos no ensino superior seja facilitada àqueles que participem em programas comunitários de mobilidade na UE, ou na CPLP<sup>24</sup>.

Dando seguimento à aposta na mobilidade dos estudantes internacionais e em consonância com o documento comunitário, é estabelecido na Lei que o prazo de concessão de visto a estudantes internacionais que se encontrem a frequentar um programa de estudos em outro Estado-membro e que pretendam continuá-lo ou complementá-lo em Portugal não deve impedir o prosseguimento dos estudos, nem exceder o prazo máximo de 60 dias; para que assim aconteça, os estudantes internacionais precisam do documento de viagem válido, de comprovativo de admissão numa IES portuguesa, bem como participarem num programa de intercâmbio comunitário ou bilateral<sup>25</sup>.

No que respeita à concessão de autorização de residência aos estudantes internacionais, a Lei obriga a que os mesmos continuem a preencher as condições exigidas aquando da emissão do visto de residência, bem como i) a apresentação deste título, ii) prova da matrícula e do pagamento das propinas, iii) meios de subsistência e iv) seguro de saúde (equivalente ao seguro de doença mencionado na Diretiva)<sup>26</sup>.

---

<sup>21</sup> De acordo com a Lei é estudante internacional

(...) o nacional de um Estado terceiro que tenha sido aceite por um estabelecimento de ensino superior para frequentar, a título de atividade principal, um programa de estudos a tempo inteiro, conducente à obtenção de um grau académico ou de um diploma do ensino superior reconhecido, podendo abranger um curso de preparação para tais estudos ou a realização de investigações para a obtenção de um grau académico. Alínea i) do art. 3º, da Lei nº 23/2007, de 4 de julho.

<sup>22</sup> Nº 1 e nº 2 do art. 62º, da Lei nº 23/2007, de 4 de julho.

<sup>23</sup> Nº 4 do art. 62º, da Lei nº 23/2007, de 4 de julho.

<sup>24</sup> Nº 3 do art. 62º, da Lei nº 23/2007, de 4 de julho. Os termos desta facilitação são definidos pela Portaria nº 208/2008, de 27 de fevereiro.

<sup>25</sup> Nº 1 do art. 63º, da Lei nº 23/2007, de 4 de julho.

<sup>26</sup> Nº 1 do art. 91º, da Lei nº 23/2007, de 4 de julho. Os meios de subsistência são definidos pela Portaria nº 1563/2007, de 11 de dezembro.

Habitualmente, as autorizações de residência são válidas por períodos de um ano, renováveis caso se mantenham cumpridas as demais condições; no entanto, caso o programa de estudos seja inferior a um ano, a Lei prevê que as autorizações sejam válidas por esse mesmo período<sup>27</sup>.

Em conformidade com a Diretiva, a Lei também permite que os estudantes internacionais exerçam uma atividade profissional subordinada fora do período consagrado aos estudos, mediante autorização prévia conferida pelo SEF<sup>28</sup>. Esta autorização é concedida para atividade a tempo parcial e é exigido que os estudantes apresentem um contrato de trabalho e inscrição na segurança social<sup>29</sup>.

Desta forma, parece-nos, no que respeita à adoção das disposições da Diretiva nº 2004/114/CE do Conselho, de 13 de dezembro, pela legislação nacional, designadamente pela Lei nº 23/2007, de 4 de julho, que Portugal se encontra em linha com a estratégia comunitária.

### **1.5.3. Os Regimes Especiais e o Estatuto de Igualdade**

O governo português define um conjunto de regimes especiais que facilitam o acesso ao 1º ciclo do ensino superior (público e privado), de entre os quais alguns são dirigidos a estudantes oriundos dos PALOP (Alves, 2012)<sup>30</sup>. Para que possam beneficiar dos mesmos, estes estudantes devem, entre outros requisitos, ser bolseiros do governo português, dos respetivos governos, da Fundação Calouste Gulbenkian, ou de outras instituições, não terem nacionalidade portuguesa, etc., sendo a candidatura tratada por via diplomática (*idem*).

Ainda no âmbito das relações históricas, culturais e diplomáticas, o governo português e o governo brasileiro acordaram, no Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta de Abril de 2000, um estatuto de igualdade entre portugueses e brasileiros<sup>31</sup>. Decorrente deste estatuto, os cidadãos brasileiros têm direito ao trabalho sem limitação quantitativa, direito de voto nas eleições autárquicas, entre outros direitos e deveres<sup>32</sup>. O Tratado estabelece também a cooperação cultural, científica e tecnológica, no domínio do ensino e da pesquisa, bem como no reconhecimento de graus, títulos académicos e de especialização.

---

<sup>27</sup> Nº 2 e nº 4 do art. 91º, da Lei nº 23/2007, de 4 de julho.

<sup>28</sup> Nº 2 do art. 97, da Lei nº 23/2007, de 4 de julho.

<sup>29</sup> Nº 2 do art. 88º, da Lei nº 23/2007, de 4 de julho.

<sup>30</sup> Regimes dirigidos a estudantes dos PALOP: i) regime especial para estudantes que já frequentam o ensino superior, ii) regime especial para estudantes titulares de um diploma de ensino secundário superior português ou equivalente e iii) regime especial para estudantes titulares de diploma terminal de ensino secundário do seu país de origem não equivalente ao ensino secundário português. Cf. Decreto-Lei nº 393-A/99, de 22 de outubro.

<sup>31</sup> Resolução da Assembleia da República nº 83/2000, de 14 de dezembro.

<sup>32</sup> De notar que o estatuto de igualdade extingue-se aquando de caducidade ou cancelamento da autorização de residência; ou aquando de perda da nacionalidade brasileira.

Quer os regimes especiais, quer o Tratado acima referidos, inserem-se naquela que é a estratégia nacional em matéria de internacionalização do ensino superior (Alves, 2012). A par de outras medidas como a agilização de processos de entrada e permanência<sup>33</sup>, a atribuição de bolsas de estudos, entre outras, estes dois processos contribuem para a manutenção, ou crescimento, de uma maioria de estudantes internacionais oriundos dos países de língua portuguesa.

#### **1.5.4. Crescimento do número de estudantes internacionais no país**

Através de acordos bilaterais e multilaterais, de regimes especiais, de programas comunitários de mobilidade, de programas de intercâmbio, entre as mais diversas instituições, bem como entre outros motivos, o número de estudantes internacionais nas IES portuguesas tem vindo a aumentar ao longo dos últimos anos letivos<sup>34</sup>. Limitando-nos a uma análise de cinco anos letivos, verifica-se que em 2006/2007 o número de estudantes internacionais no ensino superior rondava os 18 000, valor que representava aproximadamente 4,9% do total de alunos inscritos. No ano letivo 2010/2011, encontravam-se inscritos praticamente 22 000 estudantes internacionais, representando cerca de 5,5% do total de alunos inscritos no referido ano letivo (cf. Anexos, Quadro I).

Os dados do MEC revelam que, entre os anos letivos de 2006/2007 e 2010/2011, os grupos de estudantes internacionais que mais se representavam eram de origem africana, seguidos dos sul-americanos e dos europeus. A mesma fonte demonstra que ao longo do período em análise tem havido uma tendência decrescente no que respeita ao número de estudantes africanos inscritos nas IES portuguesas, contrariada por uma tendência de crescimento relativamente aos outros dois grupos (cf. Anexos, Quadro II).

Uma análise mais detalhada revela que durante estes cinco anos letivos alguns países têm-se destacado quanto ao número de estudantes internacionais presentes nas IES de Portugal, não obstante algumas mudanças de posições ao longo do tempo. Assim, em 2006/2007, Angola era o país com maior número de estudantes internacionais no ensino superior português, seguida de Cabo Verde, Brasil, Moçambique, França, Espanha, São Tomé e Príncipe, Venezuela, Guiné-Bissau,

---

<sup>33</sup> Veja-se, por exemplo, o protocolo celebrado entre o SEF e o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, o qual estabelece diversos mecanismos que facilitam a mobilidade dos estudantes envolvidos nos programas Erasmus Mundus e Ciência sem Fronteiras (SEF/CRUP, 2012); atente-se também na criação e na aplicação do Sistema ISU – Interface SEF-Universidades, sistema informático que permite a regularização de processos documentais a partir das universidades, reduzindo constrangimentos burocráticos (Alves, 2012).

<sup>34</sup> Cf., por exemplo, o II Plano para a Integração dos Imigrantes, o qual, em certa medida, pode contribuir para o aumento do número de estudantes internacionais inscritos no ensino superior português. (Resolução do Conselho de Ministros nº 74/2010, de 17 de setembro).

Alemanha e outros. Em 2010/2011 o número de estudantes brasileiros e cabo-verdianos, respetivamente, ultrapassou o número de estudantes angolanos. O número de estudantes espanhóis e são-tomenses também ultrapassou o número de moçambicanos e de franceses, aos quais se aproximam os estudantes italianos e ucranianos. O número de estudantes alemães e guineenses praticamente manteve-se ao longo destes anos letivos, ao contrário do grupo de venezuelanos que passou a cerca de metade (cf. Anexos, Quadro III).

Aquilo que se denota é que existe um grupo alargado e constante, composto por estudantes angolanos, brasileiros e cabo-verdianos. No ano letivo 2010/2011, este grupo representava mais de 50% do total de estudantes internacionais presentes nas IES portuguesas. De acordo com os dados do SEF, em 2011, os estrangeiros residentes em Portugal provenientes de Angola, Brasil e Cabo Verde representavam cerca de 40% deste universo populacional. O Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo de 2011 indica que, no referido ano, o Brasil representava 25,5%, Cabo Verde 10,1% e Angola 4,9% da população estrangeira residente em Portugal (SEF, 2012). Estes dados demonstram que a população estudantil internacional é relativamente proporcional à restante população estrangeira.



### 2.1. Objetivos da investigação e modelo de análise

Até agora temos vindo a explorar um quadro teórico alargado, que contempla fatores distintos, de ordem social, política e económica, os quais parecem ter um forte impacto na crescente importância do conhecimento e na internacionalização do ensino superior nas sociedades contemporâneas e, particularmente, na portuguesa.

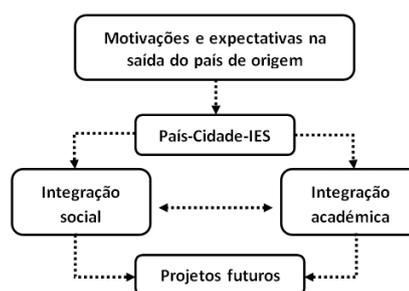
Centrados neste contexto, pretendemos questionar estudantes internacionais no ensino superior português sobre as motivações que os conduziram a tal decisão, isto é, a estudar nas nossas IES e as várias consequências daí decorrentes. Assim, pretendemos saber quais os objetivos e as razões pelas quais se encontram a estudar no ensino superior português. Queremos igualmente compreender que expectativas trazem relativamente ao nosso país, à cidade e à IES de acolhimento, bem como a realidade encontrada em cada um destes contextos. Desta forma, entendemos que conseguiremos captar as principais facilidades e dificuldades vividas pelos estudantes internacionais, quer ao nível da instituição de ensino de acolhimento, quer na vida em geral que passaram a ter. Pretendemos, por fim, compreender o desempenho académico destes estudantes, de acordo com os próprios.

Importa compreender que os estudantes internacionais podem dividir-se em vários grupos, seja de acordo com os países de origem, com a duração da estadia, com o nível de ensino, etc. De forma a responder aos objetivos acima colocados, entendeu-se que seria benéfico acompanhar casos de estudantes com percursos de estadia de maior duração. Por isso, decidimos concentrar-nos num grupo de estudantes não inscritos em programas de mobilidade/intercâmbio, os quais tendem a permanecer nos países estrangeiros por períodos de tempo mais longos.

Compreender as principais razões pelas quais os estudantes internacionais frequentam o ensino superior português poderá contribuir para uma reflexão sobre possíveis medidas de atração desenvolvidas por parte de variadas instituições afetas ao sistema de ensino. Por outro lado, perceber as facilidades e as dificuldades encontradas por este segmento de estudantes permite também considerar melhorias e desenvolvimentos, contribuindo igualmente para o prestígio internacional português. Entendemos que estas questões ganham maior relevo quando considerado o desempenho académico, uma vez que as condições de partida, de chegada e de permanência numa sociedade nova, distinta da de origem, condicionam o sucesso dos estudantes.

Embora o presente estudo seja de caráter exploratório, pensamos ser possível a exploração analítica da eventual existência de uma relação entre as motivações e expectativas quanto ao país, à cidade e à IES, a integração social e a académica – inter-relacionadas – e os projetos futuros (figura 2.1).

**Figura 2. 1 Modelo de Análise**



## **2.2. Metodologia e limitações**

Atendendo aos objetivos da investigação e ao seu caráter exploratório, optou-se por uma metodologia qualitativa. Em concreto, recorreu-se ao inquérito por entrevistas, através de entrevistas semiestruturadas, apoiadas num guião com questões maioritariamente abertas (em anexo), as quais possibilitaram obter informação sobre cada uma das dimensões em análise. Esta estratégia permitiu, em primeiro lugar, garantir alguma comparabilidade entre as respostas dos entrevistados, pois houve um esforço para que todos os assuntos do guião fossem cobertos; em segundo lugar, permitiu, pontualmente, adicionar ou alterar ligeiramente algumas questões, desenvolvendo aspetos que se tornaram relevantes durante a entrevista; em terceiro lugar, o facto de os entrevistados falarem de forma pouco condicionada, permitiu também que falassem com maior franqueza e liberdade, muitas vezes levados pelo sentimento que incutiam aos vários assuntos, numa forma encadeada de pensamentos e memórias e, por isso, espelhando uma certa relevância dos mesmos; ao contribuir para que os entrevistados se centrassem em si e nas suas experiências, acreditamos ter também diminuído a probabilidade de respostas construídas com base em eventuais expectativas quanto ao que seria desejável que declarassem, não obstante o conhecimento que os mesmos tinham dos objetivos da investigação (Bodgan, 1994; Sierra Bravo, 2008; Frankfort-Nachmias, 2000).

Limitou-se a investigação ao caso do ISCTE, com base em dois aspetos: por um lado, por acolher um conjunto alargado e diversificado de estudantes internacionais; por outro lado, por constituir a IES onde a investigadora se encontrava, aspeto que facilitava a recolha de informação e o acesso aos sujeitos.

Delimitou-se o estudo de caso a estudantes de origem angolana, brasileira e cabo-verdiana, a frequentar o 2º ciclo ou 3º ciclos de ensino. A delimitação deste conjunto de estudantes surge do facto de constituírem os três maiores grupos de estudantes internacionais inscritos e a frequentar o ISCTE, em Lisboa, no ano letivo 2012/2013. De referir ainda que a seleção deste grupo se revela vantajosa ao nível da comunicação com os sujeitos, uma vez que existe a partilha da língua portuguesa.

Foi solicitada a vários serviços da instituição informação sobre os estudantes internacionais, nomeadamente o número de inscritos em anos letivos anteriores, por escolas e por cursos, de forma a poder-se caracterizar melhor a população em estudo, bem como apoiar o processo de seleção da amostra. Esta informação, até à data da conclusão do estudo, não foi dada. Como adiante retomaremos, a única informação obtida dentro daquilo que foi pedido, foi facilitada pelo Gabinete de Relações Internacionais (GRI), para o ano letivo acima apontado (Quadro IV dos Anexos).

Entre os estudantes referidos, os entrevistados foram selecionados com base no sistema de *bola de neve*, pelo que se partiu de contactos previamente existentes, até chegar a outros, decorrentes dos primeiros. Este sistema redundou numa grande vantagem, nomeadamente a de os inquiridos participarem com maior sucesso. De facto, numa fase inicial, houve uma tentativa de combinar este sistema com contactos diretos e espontâneos e o respetivo agendamento da entrevista, mas os estudantes contactados desta forma cancelaram ou faltaram à mesma. Por este motivo, e recordando a flexibilidade e a capacidade de ajustamento que as investigações qualitativas pedem e oferecem, abandonou-se a abordagem do contacto espontâneo para dar primazia à *bola de neve* (Bodgan, 1994).

Entrevistaram-se quinze estudantes, sendo nove do sexo masculino (três angolanos, quatro brasileiros e dois cabo-verdianos) e seis do sexo feminino (três brasileiras e três cabo-verdianas). As entrevistas decorreram no 2º semestre, entre Maio e Julho de 2013, num total de cerca de 19 horas.

Recorreu-se à gravação das entrevistas e sua posterior transcrição. Apenas uma entrevista não foi gravada, dada a não autorização do estudante, sendo que, neste caso, se tomaram notas durante a mesma<sup>35</sup>. As entrevistas foram posteriormente analisadas com base no seu conteúdo, tendo em consideração as dimensões de análise contidas na figura 2.1.

De mencionar que, ao nível da instituição, entrevistou-se também a responsável pelo GRI, bem como a coordenadora do Gabinete de Aconselhamento ao Aluno (GAA). Estas entrevistas proporcionaram, essencialmente, um maior entendimento sobre formas de acolhimento e apoio que o ISCTE oferece aos estudantes internacionais.

Por fim, e pese embora a metodologia adotada nos impeça de extrapolar os resultados para o universo, consideramos que a mesma nos conduz a um importante caminho de reflexão e debate sobre os estudantes internacionais e os vários problemas e processos a eles afetos.

---

<sup>35</sup> No próximo capítulo, quando as notas o permitem, é apresentada na 1ª pessoa a informação dada pelo entrevistado, porém sempre num grafismo diferente do usado nos demais excertos.



## CAPÍTULO III – RESULTADOS

### 3.1. Caracterização da amostra

Entrevistaram-se quinze estudantes inscritos no ISCTE no ano letivo 2012/2013, oriundos de Angola, Brasil e Cabo-Verde. A maioria tinha entre 20 e 30 anos e esta era a sua primeira vez em Portugal. Do conjunto, quatro estudantes já tinham estado no país – em passeio – e dois destes (cabo-verdianos) tinham familiares a viver em Lisboa. Outros dois gozavam de dupla nacionalidade: um acumulava nacionalidade italiana à brasileira e outro nacionalidade portuguesa à cabo-verdiana.

Grande parte dos entrevistados revelou viver na margem norte do rio, especialmente no concelho de Lisboa, o que corresponde à localização do ISCTE.

A matrícula nos atuais cursos ocorreu, sobretudo, em 2011 e 2012, embora, em muitos casos, tenham chegado ao país em anos anteriores, como é o caso de três cabo-verdianos que beneficiaram dos regimes especiais para o 1º ciclo, entre outros. Atualmente são alunos da Escola da Sociologia e Políticas Públicas (ESPP), da Escola de Ciências Sociais e Humanas (ECSH) e da ISCTE Business School (IBS).

Verifica-se que os estudantes cabo-verdianos têm pais mais escolarizados, com o ensino superior feito, sobretudo quando comparados com os colegas brasileiros. Embora o número de estudantes angolanos entrevistados seja inferior ao das outras duas nacionalidades, alguns pais destes estudantes também concluíram o ensino superior. Muitos dos pais e mães sem o ensino superior feito têm o ensino secundário ou o ensino médio e só alguns parecem ter habilitações abaixo do ensino secundário.

**Quadro 3. 1 Características sociodemográficas da amostra**

	País de origem	Idade à data da entrevista	1ª vez em Portugal?	Dupla nacionalidade?	Ano de chegada a Portugal	Concelho de habitação	Ano de entrada no atual curso	Escola que frequenta no ISCTE	Ciclo de ensino que frequenta	País com ensino superior?
<b>Miguel</b>	Angola	26	Sim	Não	2010	Lisboa	2012	ESPP	3º	Sim (pai e mãe)
<b>Carlos</b>	Angola	28	Sim	Não	2012	Lisboa	2012	ESPP	2º	Não
<b>Jorge</b>	Angola	34	Sim	Não	2011	Lisboa	2011	ECSH	2º	Sim (pai)
<b>Patrícia</b>	Brasil	24	Sim	Não	2011	Almada	2011	ESPP	2º	Sim (mãe)
<b>Tiago</b>	Brasil	27	Não	Não	2010	Lisboa	2011	ESPP	2º	Não
<b>João</b>	Brasil	28	Sim	Não	2012	Lisboa	2012	ECSH	2º	Não
<b>Hugo</b>	Brasil	33	Sim	Não	2007	Lisboa	2011	ESPP	2º	Não
<b>Gonçalo</b>	Brasil	34	Sim	Não	2006	Loures	2011	ESPP	3º	Não
<b>Gisela</b>	Brasil	37	Sim	Sim	2012	Lisboa	2012	ESPP	2º	Não
<b>Ana</b>	Brasil	39	Não	Não	2011	Lisboa	2012	ESPP	2º	Sim (pai)
<b>Inês</b>	Cabo-Verde	22	Não	Não	2008	Lisboa	2011	IBS	2º	Sim (pai e mãe)
<b>André</b>	Cabo-Verde	23	Não	Não	2007	Odivelas	2011	IBS	2º	Sim (pai e mãe)
<b>Filipa</b>	Cabo-Verde	25	Sim	Não	2007	Almada	2011	ESPP	2º	Sim (pai e mãe)
<b>Afonso</b>	Cabo-Verde	25	Sim	Sim	2005	-	2009	IBS	2º	Sim (pai)
<b>Joana</b>	Cabo-Verde	26	Sim	Não	2011	Sintra	2011	ESPP	2º	Não

## 3.2. Estudantes no caminho da internacionalização

### 3.2.1. Motivações para estudar em Portugal, Lisboa e ISCTE

Atendendo ao atual contexto de internacionalização do ensino superior e ao desenvolvimento de condições para a mobilidade de estudantes, quisemos compreender as principais motivações inerentes à escolha de Portugal-Lisboa-ISCTE.

Respondendo à questão ‘Porquê sair para estudar?’, os entrevistados revelaram, por um lado, que pretendem ter mais e melhores qualificações, bem como especializar-se em determinadas áreas de estudo<sup>36</sup>.

*“O meu objetivo era ter um bom mestrado, era ter um bom conhecimento, levar um bom conhecimento para o Brasil e claro, ter boas notas.”* (Gisela, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“[Quero] ter um bom currículo e quando sair arranjar um bom emprego, porque eu sou um bocado ambicioso. (...) quero coisas boas na vida, como toda a gente quer. Então, se queres isso tens de ter um bom currículo (...).”* (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Por outro lado, referem que saem para um país que consideram academicamente prestigiante e acessível, enquanto passaporte para uma mobilidade ascendente, sobretudo no regresso ao país de origem, pelo que a qualidade do ensino e o valor dos diplomas internacionais que esperam conseguir são aspetos fundamentais<sup>37</sup>. Esta procura revela uma vontade e uma estratégia de investimento numa trajetória escolar de maior reconhecimento internacional do que aquela a que teriam acesso nos locais de partida, a qual lhes permitirá melhorar a condição socioeconómica futura, através de oportunidades profissionais mais diversificadas<sup>38</sup>.

*“Saí para me valorizar, para poder voltar e concentrar-me numa só coisa.”* (Carlos, Angola, ESPP, 2º ciclo).

*“(...) inscrevi-me neste mestrado mais para enriquecimento profissional. Porque já tenho a licenciatura e queria enriquecer o meu currículo (...).”* (Filipa, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

---

<sup>36</sup> Importa referir que, embora a grande maioria dos indivíduos entrevistados tenha saído do seu país com o intuito de estudar no ensino superior português, duas pessoas revelaram ter vindo, exclusivamente, por questões conjugais/familiares, sendo que, para uma delas, o regresso ao ensino superior apresentou-se como uma opção somente alguns meses após a chegada. Neste sentido, consideramos pertinente uma das ideias da “nova economia da migração laboral”, nomeadamente a de que “as decisões de migração são tomadas em conjunto pelo migrante e por não migrantes (como a sua família ou membros do agregado familiar) e traduzem um acordo contratual implícito entre as duas partes” (Pinho, 2012: 16).

<sup>37</sup> Para alguns autores, estes são fatores de atração relacionados com as próprias IES, aos quais se pode acrescentar a qualidade dos programas curriculares, o prestígio do corpo docente, a inovação dos centros de investigação, a reputação e a imagem da instituição, a posição ocupada em rankings regionais e internacionais, a oferta de estágios e a relação com o mundo empresarial, etc (Mainardes *et al*, 2010).

<sup>38</sup> A teoria do capital humano indica que pode haver um movimento migratório quando o indivíduo considera que sair é um investimento através do qual vai obter um lucro ou um retorno futuro em termos salariais, não obstante os custos inerentes ao processo (Peixoto, 2004; Pinho, 2012). Esta teoria parte do modelo de *push-pull*, ou de repulsão e atração, no qual o indivíduo decide sair do seu país quando “os custos do movimento são inferiores aos benefícios esperados” (Peixoto, 2004:15).

*“Eu falei, ‘Eu vou para Portugal, faço o meu curso, o Mestrado, e volto para [a minha cidade], pode ser que eu consiga até um emprego melhor, uma vaga melhor, pronto’. Foi com esse intuito que sai do Brasil. Ir para Portugal, fazer um curso de especialização, o mestrado, e voltar para o Brasil para trabalhar (...).”* (Tiago, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

Neste seguimento, vários estudantes angolanos e brasileiros indicam que pretendem frequentar uma IES na Europa e para os mesmos a opção “Portugal” decorre daquela. Alguns entrevistados brasileiros salientam a importância do grau académico conferido no velho continente através do destaque curricular que o mesmo lhes vai dar, quando comparados com outros brasileiros sem a mesma acreditação.

*“(...) o estudo na Europa, o diploma europeu acaba sempre, em termos de diploma, acaba tendo, tendo uma maior equivalência, sobretudo no meu país, que tem excelentes relações com Portugal (...).”* (Miguel, Angola, ESPP, 3º ciclo)

Vim “tirar o ovo da avestruz”. O conhecimento está aqui, na Europa. No regresso a Angola vou conseguir uma situação socioeconómica melhor. (Jorge, Angola, ECSH, 2º ciclo)

*“Tu bota a palavra ‘europeu’ no currículo e esquece. (...). (...) o europeu, o nome é como o americano, é... mágico.”* (João, Brasil, ECSH, 2º ciclo)

*“Tipo, eu queria era o meu mestrado ou o meu doutoramento fora, queria o meu mestrado ou o meu doutoramento na Europa, porque aqui os custos académicos em si, [são mais baixos]. Então eu queria vir para uma instituição europeia, e aí tirar um diploma europeu, porque quando eu volto para o Brasil, tu tem o mesmo diploma que eu, só que a tua universidade é europeia, então é você que eu quero.”* (Gonçalo, Brasil, ESPP, 3º ciclo)

Os estudantes cabo-verdianos, igualmente empenhados num percurso escolar de maior reconhecimento internacional, dão conta de uma certa tendência de migração académica, resultante de um ensino superior que apareceu tardiamente no país e que, por isso, está ainda a estruturar-se. Referem também que há uma espécie de hábito na escolha de Portugal como destino habitual daquela rota, devido à qualidade do ensino praticado nas suas IES, ao prestígio e à boa relação entre os países (Lobban, 2004), Parece-nos, portanto, que estes estudantes dão grande importância ao fator “Portugal”, sobretudo se considerarmos que existe um mercado de diplomas, no qual o nosso país ocupa uma posição superior a outros.

*“[Vim para Portugal], primeiro porque, digamos, é o processo normal que os cabo-verdianos passam, porque em Cabo-Verde não havia universidades (...). Geralmente, se as pessoas têm condições para sair para fora de Cabo-Verde preferem ir para fora, porque as condições do ensino e tudo já estão mais desenvolvidas, porque é melhor, [ao nível do currículo, do prestígio]. (...). Porque normalmente fala-se sempre... os países que normalmente os cabo-verdianos consideram é Portugal, Brasil e Canárias, as ilhas de Espanha.”* (Inês, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo).

*“Em Portugal, o ensino é melhor do que em Cabo-Verde, então, as pessoas lá têm a tendência de sair do país, quem pode. O ensino lá é razoável, mas aqui é melhor, por isso...”* (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

*“Em 2005, lá em Cabo-Verde nós tínhamos o ensino superior, mas não tínhamos o ensino superior estruturado como nós temos agora.”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Consideramos que, em qualquer dos casos, para estudantes angolanos, brasileiros e cabo-verdianos, Portugal é atrativo e a sua posição geográfica permite este movimento de pessoas no sentido Sul-Norte. Esta movimentação de estudantes internacionais leva-nos a pensar que, à semelhança da ideia de divisão mundial do trabalho, existe também uma espécie de divisão mundial académica ou do ensino superior (Lima e Maranhão, 2011; Pinho, 2012). A desigualdade que se parece criar no âmbito da academia, entre hemisférios, é ainda mais notória quando os entrevistados referem que Portugal concorreu com os EUA, Inglaterra, Espanha, França e China, pese embora algumas referências a países sul-americanos. De facto, a maioria destes destinos, alternativos a Portugal, situam-se no hemisfério Norte e são apontados por estudantes vindos do Sul. Embora vários estudantes tenham tentado ingressar em algum destes países, em alguns casos a tentativa falhou por impedimentos burocráticos e outras vezes a vontade foi suprimida pelo fraco domínio da língua do país de acolhimento ou pelos custos, sendo o projeto abandonado ou adiado.

*“Eu escolhi Portugal porque foi de onde me chegaram as principais, não só as primeiras, mas as principais referências de pessoas que estudaram fora. (...). Segundo, foi porque, para ser mais barato das demais escolhas... Para ser mais barato, [comparativamente aos] Estados Unidos, Londres... [Também porque] eu falo inglês, mas não acho que o meu inglês fosse suficientemente robusto (...).”* (Carlos, Angola, ESPP, 2º ciclo)

Pensei em Inglaterra e França, preferencialmente. Também Brasil. Mas Portugal revelava uma grande vantagem: diploma válido na UE. (Jorge, Angola, ECSH, 2º ciclo)

*“[Na minha universidade, ao abrigo do programa Ibero-América], escolheram México, então, a única opção que eu tenho seria ir para o México, então acabei não concorrendo, porque eu queria vir para cá. Se fosse para Espanha eu talvez tivesse concorrido, mas para o México não.”* (João, Brasil, ECSH, 2º ciclo)

*“(...) Brasil tem aquela fama de festa, violência e tal, descartei. Portugal, o ensino é melhor do que em Cabo-Verde (...). A China é em inglês. (...) [Mas também] acho que não ia (...) não é um sítio que me agrada.”* (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Porém, em mais de um terço dos casos Portugal constituiu a primeira, senão a única escolha. Pensamos que esta escolha está fortemente ligada a questões culturais, de entre as quais a partilha da língua portuguesa parece muitas vezes suplantar uma vontade de ir para outros países e determinar o destino. A existência de

uma relação de proximidade entre Portugal e aqueles três países de origem, quer através de raízes históricas criadas desde o período colonial, quer de relações anteriores de familiares ou amigos com o país, promove igualmente a vinda<sup>39</sup>. Estes fatores somam-se, por outro lado, à localização geográfica do país, ao prestígio daí decorrente e ao valor dos diplomas. Neste sentido, como já vimos, os cabo-verdianos parecem ser aqueles que têm maior preferência ou tradição na escolha de Portugal, seguidos pelos colegas brasileiros.

*“Como Cabo-Verde e Portugal tem a ligação (...). (...) como era para estudar eu escolhi aqui, porque aqui é mais fácil adaptar a língua, é mais fácil tipo pedir ajuda, falar com as colegas.”* (Filipa, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

*“Eu, pessoalmente, nunca considerei [estudar noutro país, para além de Portugal]. (...) os meus pais também estudaram cá, o meu irmão e a minha irmã, que eram mais velhos (...). (...) acho que também fui influenciada por causa disso.”* (Inês, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

*“(...) obviamente o fator língua e a aproximação cultural, a língua, digamos, o povo, nós já conhecíamos o povo português (...).”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

*“É assim, eu não concorri para outro país. Eu vim para Portugal por causa da língua, né! E aí eu vim com essa ideia, tirar um diploma europeu e pela facilidade da língua eu vim (...).”* (Gonçalo, Brasil, ESPP, 3º ciclo)

*“O que me levou a fazer aqui foi a facilidade da língua (...).”* (Gisela, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

Encontrámos também um conjunto de razões no domínio pessoal, que explicam a escolha de Portugal e de Lisboa como local para estes estudantes prosseguirem os seus estudos superiores. Alguns referem a existência de uma rede social no país ou na cidade, sobretudo de familiares, mas também amigos ou namorados que, isolada ou conjuntamente, motivaram a escolha. São sobretudo os estudantes brasileiros e cabo-verdianos que têm familiares em Lisboa e que contam o seu apoio moral e/ou económico. A maior parte já pensava em continuar a estudar e aproveitou, então, a localização dos pais, irmãos ou tios, para somar ao grau académico a experiência internacional (num país europeu e de língua portuguesa).

*“(...) aproveitei que [a minha mãe] estava aqui e vim para cá, né, que é mais fácil, ter família, ter alguém aqui! Mas vim com o intuito de estudar.”* (Patrícia, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

---

<sup>39</sup> Esta ideia parece ir ao encontro de uma das correções que têm sido feitas ao excessivo racionalismo presente no modelo económico neoclássico das migrações. Reportando-se à obra do sociólogo Rui Pena Pires, Filipa Pinho diz: “(...) os migrantes tendem a migrar para locais onde, por comparação, a incerteza na construção de novas rotinas e os custos emocionais associados ao movimento sejam menores; ou seja, tendem a mudar-se do conhecido para o menos desconhecido.” (Pinho, 2012: 17). Por outro lado, e ainda na tese de Filipa Pinho, encontramos a referência à teoria dos sistemas de migração, a qual pressupõe, precisamente, que “os movimentos migratórios geralmente surgem da existência de ligações prévias entre os países emissores e receptores, baseadas na colonização, laços culturais (...)” (idem: 25).

*“A minha mãe já estava cá a viver, há muitos anos, era imigrante cá, há alguns anos e vim para aqui estudar. (...) os fatores que me levaram é que foi fundamentalmente o estar próximo da minha mãe, de ter o apoio financeiro e não só, estar, ter a possibilidade de estudar no estrangeiro também, é uma mais valia (...)”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Apesar destes estudantes terem contado com o apoio da família, de uma forma geral a mesma terá contribuído relativamente pouco para a decisão de continuar no ensino superior. Alguns inquiridos referem ter tomado a decisão sem o apoio dos pais, outros sentiram-se apoiados, mas dizem que a iniciativa foi sua. É de admitir, também, neste sentido, que ao nível do 2º e do 3º ciclo do ensino superior, a influência das habilitações dos pais possa ser menor, quando comparada com a que estes exercem em níveis de ensino inferiores (Martins, 2012). Apesar disto, alguns estudantes cabo-verdianos e um angolano dão conta de que a ideia de ensino superior é uma espécie de herança ou hábito familiar, ao qual devem responder e dar continuidade.

*“(...) desde que me lembro que... que já tinha essa ideia de fazer um curso, uma licenciatura. (...). A minha irmã (...) está a fazer o mestrado agora e o meu irmão já voltou para Cabo-Verde e já está a trabalhar. Os meus pais também, a minha mãe ficou só na licenciatura, mas o meu pai fez a licenciatura e o mestrado (...)”* (Inês, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

*“Pois é, a minha mãe já teve ensino superior, o meu pai também fez, eu disse ‘Também quero fazer. Ficar só pelo 12º, isso não é nada, eu não vou conseguir nada assim na minha vida’. Então fiz o ensino superior, depois o mestrado.”* (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

O curso é também uma realização espiritual. Para o meu pai, se não chegasse a Mestre, não seria digno. Todos os meus irmãos têm uma especialização e quase todos na família estão ligados ao ensino académico. (Jorge, Angola, ECSH, 2º ciclo)

A possibilidade de estudar fora do país de origem apresenta-se também como uma forma de independência face à família de origem, salientada por alguns estudantes cabo-verdianos.

*“Eu vim por uma única razão, o meu namorado (...), ele vinha para Portugal [trabalhar]. Começámos a planear isso, no último ano [da minha licenciatura]. Ele vinha (...) e ele é que me deu essa ideia, de vir para fazer o mestrado. (...). Eu também queria ficar mesmo por minha conta, para viver a minha vida, do meu jeito.”* (Joana, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo).

*“E independência também conta muito: sair de ao pé dos pais, viver a tua vida, conhecer pessoas novas, é uma coisa que me seduzia muito a sair do país. Não viveres sempre debaixo das asas do teu pai ou da tua mãe.”* (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Em outros casos, sobretudo para os estudantes brasileiros, a frequência de um outro ciclo do ensino superior revelou-se uma oportunidade relativamente inesperada, a qual merecia ser aproveitada ou uma oportunidade para valorização pessoal.

*“Eu não fiz o mestrado logo (...) porque eu saí da faculdade e fui trabalhar, por essa coisa de querer o prático, entendeu. Depois veio filho e uma série de outras coisas. (...). Então fui trabalhar e aí nós viemos. (...). E aí, chegando aqui, eu não tinha nada para fazer. Além de*

*cuidar de casa, entendeu, e cuidar de casa e dar atenção para a criança. E aí eu fui olhar para trabalhar aqui, e eu vi que aqui se trabalha muito e se ganha pouco: tou fora!”* (Ana, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“(…) é mais por uma questão de realização pessoal. (...). Quando terminei a pós-graduação, pensei então, ‘Agora vou fazer o mestrado.’”* (Hugo, Brasil, ESPP, 2º ciclo).

*“(…) me encaminho para o doutoramento por uma questão de oportunidade, para permanecer aqui e não voltar para o Brasil (...)”* (Gonçalo, Brasil, ESPP, 3º ciclo).

No que respeita à escolha da cidade, alguns estudantes referiram que em alternativa a Lisboa escolhiam Coimbra, Porto ou Braga. No entanto, Lisboa prevaleceu atendendo à presença ou ausência de uma rede social, pois nem sempre esta se revela vantajosa<sup>40</sup>; ou à aceitação na IES a que concorreram.

*“Eu sinceramente queria ir para o Porto. Só escolhi Lisboa por causa do meu pai: ‘Lisboa tem melhor ensino’, ‘Mas pai, tenho lá os meus amigos, tenho lá bué pessoas de Cabo-Verde’. Sabia que lá ia haver muita festa. Também venho para cá não só para estudar, estudar, estudar, estudar!”* (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

*“Eu preferia Coimbra. Fiquei em Lisboa porque entrei aqui”* (Gonçalo, Brasil, ESPP, 3º ciclo)

Outros estudantes optaram desde o início por Lisboa, quer na expectativa de alcançarem um melhor desempenho académico, quer pela influência da família<sup>41</sup>.

*“Eu escolhi Lisboa porque, o fator principal, foi porque os meus pais já moravam cá em Lisboa há 2 ou 3 anos. (...). Se os meus pais não estivessem cá, é muito provável que eu hoje ainda estivesse no Brasil.”* (Tiago, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“Lisboa porque eu tenho parentes aí, era o único sítio onde eu tinha gente conhecida”* (Joana, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

Quanto aos motivos que conduziram à escolha do ISCTE como IES de acolhimento têm, essencialmente, a ver com quatro aspetos: o prestígio da instituição, a qualidade do ensino, a sua posição em rankings internacionais e os preços praticados no que respeita a propinas.

*“A escolha do ISCTE foi, foi fator ranking. Eu fiz o ranking, fiz, consultei-os. Consultei, ok. E percebi que as coisas aqui estavam mais ou menos mapeadas, em termos de prestígio social, de áreas de estudo, de práticas.”* (Carlos, Angola, ESPP, 2º ciclo)

*“(…) os motivos que me levaram é... o ISCTE ser uma boa universidade no curso em que eu queria entrar, ser uma universidade com bom nome, de renome, a nível nacional e não*

---

<sup>40</sup> F. Neri e S. Ville, num estudo sobre a renovação de capital social e o desempenho académico de estudantes internacionais na Austrália, verificaram que há uma associação negativa entre o investimento em capital social e o sucesso académico, mas positiva relativamente ao bem-estar (Neri e Ville, 2008). L. Brown, por sua vez, ao analisar com quem é que os estudantes internacionais em Inglaterra estabeleciam mais laços de amizade e com que consequências, apurou que os laços são sobretudo com conacionais, mas que daí derivam várias desvantagens, como por exemplo centrarem-se na comunidade do país de origem e terem dificuldade em integrarem-se entre os locais (Brown, 2009)

<sup>41</sup> Recorde-se a afirmação da Inês, na página 31.

só, mas também internacional e hoje cada vez mais internacional e... foi isso que me levou a tomar a decisão. Essencialmente por ser uma boa escola, [a questão do] prestígio e o curso em si, ser um curso também prestigiante, aqui. (...) o preço também acabou por ser uma mais-valia. (...) era mais exequível, o preço que o ISCTE pratica” (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

“(...) eu venho para o ISCTE por causa do preço, da credibilidade, do corpo docente” (Gonçalo, Brasil, ESPP, 3º ciclo)

Vários estudantes entrevistados revelam que a informação sobre o ISCTE lhes chegou através de amigos, de familiares e de professores que tiveram nas IES dos seus países de origem.

“(...) estava cá um professor meu (...) e ele disse-me ‘Olha, cá na instituição também há candidaturas abertas. Então vê se fazes a candidatura e mandas o currículo, mandas o processo’. E pronto, eu me interessei, fui à net, saber mais sobre a instituição, gostei, gostei e pronto.” (Miguel, Angola, ESPP, 3º ciclo)

“Tinha lá [em Cabo-Verde] um amigo, vizinho, que estudou aqui [no ISCTE]. E ele disse, ‘Olha, aqui é muito bom, vens para cá, vais lá, ficas comigo, eu mostro-te o sítio!’ Então eu disse, ‘Ah, então é essa aqui, tem de ser essa!’. Depois investiguei e vi que era uma das melhores, em termos [do curso que queria], em Portugal.” (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Outro dos motivos apontados para a escolha do ISCTE, essencialmente por estudantes brasileiros, prende-se com o facto de ser uma IES pública. Esta situação, junto da comunidade brasileira, decorre da realidade no país de origem, em que as universidades públicas (estatais e federais) são as que reúnem maior prestígio e qualidade<sup>42</sup>, sendo também o acesso às mesmas mais difícil: “(...) e as pessoas vêm muito fazer Mestrado fora, vêm fazer mestrado aqui, porque aqui é muito fácil entrar no mestrado. É difícilimo entrar numa faculdade lá, num mestrado, porque as provas são muito difíceis, na pública principalmente.” (Ana, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

Poder-se-á questionar se algum destes estudantes teve acesso a alguma bolsa contribuindo para justificar a sua escolha. Neste sentido, a maioria diz não beneficiar, nem ter beneficiado do acesso a qualquer tipo de bolsa. Apenas quatro estudantes, em dada altura, tiveram uma ajuda deste género. Em dois casos as ajudas surgiram a meio do percurso académico e não contribuem para explicar as decisões iniciais (bolsa de ação social a um estudante brasileiro e bolsa de uma instituição privada a um estudante cabo-verdiano). Nos outros dois casos pode dizer-se que contribuíram, uma vez que uma bolsa foi atribuída na sequência da prestação durante a licenciatura e foi considerada na escolha do ISCTE para continuação dos estudos e outra foi

---

<sup>42</sup> Num ranking de universidades elaborado pelo jornal paulista *Folha de S. Paulo*, onde se encontram quase duzentas IES brasileiras, os primeiros dez lugares são ocupados por IES públicas. Se considerarmos os primeiros cinquenta lugares, verificamos que apenas 20% dizem respeito a IES privadas. Cf. <http://ruf.folha.uol.com.br/2012/rankings/rankingdeuniversidades/>, consultado a 05/09/2013.

concedida pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento, I.P. (uma estudante cabo-verdiana e um estudante angolano, respetivamente).

### 3.2.2. As expectativas sociais e académicas

De uma forma geral, podemos dizer que o ensino superior é o principal motivo pelo qual a maioria dos estudantes em análise veio para Portugal, entre outros. Esta motivação transporta em si expectativas quanto local de destino, as quais podem contribuir para a decisão de partida e para a adaptação e integração na nova sociedade<sup>43</sup>. As expectativas são, assim, uma perceção sobre os diversos fatores do destino (Pinho, 2012); são também uma espécie de reflexo de objetivos predeterminados e de um projeto individual criado com base em experiências socioculturais, em códigos e símbolos, dentro de um campo de possibilidades alargado, mas circunscrito histórica e culturalmente (Velho, 1987). Por isso, é importante que estes projetos de partida sejam baseados num “(...) nível de racionalidade cotidiana em que expectativas mínimas sejam cumpridas” (idem: 28).

Assim, consideramos relevante conhecer as expectativas dos estudantes internacionais, quer relativamente à vida social, quer à vida académica. Recordando que a maioria conheceu pela primeira vez Portugal no âmbito desta viagem, podemos dizer que alguns estudantes traziam a expectativa de vir a ter experiências positivas naqueles dois âmbitos. No entanto, nem sempre isso aconteceu, situação sentida sobretudo pelos estudantes angolanos e alguns brasileiros<sup>44</sup>.

*“O choque foi muito forte, continua a ser forte; as diferenças são marcantes, marcadas, fortes, tendem a se perpetuar. Pois, tenho tido muita dificuldade nessa parte. A parte que me contaram correspondeu totalmente. Há a outra parte que eu fantasiei. Provavelmente por ter fantasiado o choque foi abissal entre as culturas. (...). A imagem que me passaram foi uma imagem parcial (...). Foi nomeadamente o lado da academia, da qualidade, da quantidade de meios disponíveis para se estudar, isso tudo eu confirmei. Não me falaram das pessoas, da sociedade, das relações, dos processos (...).”* (Carlos, Angola, ESPP, 2º ciclo)

Esperava que a experiência em Portugal fosse diferente, porque já estive noutros países e não esperava que os portugueses fossem assim. Os portugueses tiveram tanto tempo em

---

<sup>43</sup> Embora também ligada à área da psicologia, consideramos interessante referir a teoria das expectativas, de Vitor Vroom, para a qual a motivação dos indivíduos compreende-se a partir dos objetivos e das expectativas que têm em alcançá-los. Assim, as expectativas funcionam como perceções sobre o resultado final, tendo em conta o desempenho e o esforço empregado, podendo-se acrescentar que “(...) um sujeito terá a tendência a agir de determinada forma baseado na expectativa de que o seu comportamento poderá proporcionar-lhe uma recompensa (...)” (Ramos, 2013: 4-5).

<sup>44</sup> Um estudo sobre as imagens recíprocas de portugueses e imigrantes concluiu que a ideia que os portugueses têm de si, “um povo acolhedor e de brandos costumes” é falaciosa, havendo falta de acolhimento e de aceitação (Lages *et al*, 2006).

África que deviam agir de forma diferente com os africanos, deviam sentir-se mais prestigiados. (Jorge, Angola, ECSH, 2º ciclo)

*“(...) quando cheguei cá, foi diferente. Por que, não que eu tenha criado uma expectativa de que ‘É assim, ou assim ou assado’, claro, eu sempre achei que as coisas iam ser diferentes, mas não tão diferentes, que iam ser difíceis, mas não tão difíceis. (...). Foi mais difícil do que aquilo que eu esperava.”* (Tiago, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

Para muitos dos inquiridos o desajustamento de expectativas ocorre também por terem considerado haver uma proximidade cultural, sobretudo através da língua portuguesa, que depois não veem concretizar-se. Estes choques são especialmente visíveis nos relatos que fazem da sua adaptação ao novo contexto social e académico, abordados nos pontos seguintes.

Outros estudantes parecem ter ficado surpreendidos, quer pelo desenvolvimento que encontraram, quer pela não verificação, nestes casos pela positiva, de imagens construídas, ou transmitidas, situação que parece ocorrer mais juntos dos inquiridos brasileiros e cabo-verdianos.

*“Mas quando eu cheguei aqui eu achei incrível. Achei a cidade fantástica, amei. Nossa, eu fiquei encantado com a luminosidade da cidade.”* (Hugo, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“Eu conhecia muitos portugueses (...), muitos amigos né, e então tinha uma ideia vaga assim do que era, muito do que acontecia também aparecia nos telejornais no Brasil, na imprensa e tal, mas é uma coisa muito superficial. E alguns brasileiros também falavam para mim para não vir para Portugal, porque as brasileiras eram vistas como putas e os portugueses tinham um certo receio com brasileiros e que não seria bom, porque eles seriam grossos comigo e tal, que eu iria sentir um pouco do preconceito. (...) eu quis ter a minha experiência e resolvi arriscar e vim para cá e vi que não era nada daquilo e que realmente eu fiz bem em ter vindo.”* (Gisela, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“Eu acho que foi um bocado diferente [da imagem que tinha]. Porque você sabe, antigamente as coisas eram um bocado diferentes. Eram mais... as coisas mudaram muito, pronto. (...) achava que ia ser mais... pior.”* (Filipa, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

*“[A realidade que encontrei foi] completamente diferente. Não sei, parece que é mais moderno. Parece não, é mais moderno.”* (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Relativamente à vida académica e ao ISCTE em particular, parece haver dois tipos de expectativas. Uma, mais ligada à socialização dentro do ISCTE:

*“O meu [vizinho] disse ‘Ah, não sei quê... praxes é muito fixe, vais conhecer muitas pessoas (...)’. (...) Confirmou-se, conheci muita gente ali.”* (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

*“[Ao nível da turma estava à espera que houvesse melhor ambiente], que houvesse mais entreajuda, que as pessoas falassem mais, isso eu não achei. Mas depois eu percebi que isso é com toda a gente, não é por eu ser estudante internacional [risos].”* (Joana, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

E outra, mais académica, isto é, relativa à qualidade e às exigências do ensino: *“Mas eu sabia que em termos de ensino escolar, do sistema, ia ser um pouco mais complicado (...). (...) E confirmei.”* (Inês, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Alguns estudantes referem também alguma desilusão com os professores, com os cursos e com os conteúdos lecionados:

*“(...) não estava à espera dessa postura, [de estrelas]”* (Ana, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“Eu achei que este [curso tem pouco daquilo que eu esperava]. Não sei se é impressão minha (...). (...) até hoje, ainda me sinto perdida (...).”* (Joana, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

*“É... em algumas matérias sim, [o curso está a corresponder àquilo que esperava], noutras não. Achei que ia aprofundar mais, eu fiquei um pouco assim... Porque, estou em Portugal, obviamente, mas achei que ia falar mais global e fala mais do sistema daqui mesmo (...). [Mas o ISCTE] foi da forma que eu imaginava.”* (Patrícia, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

### **3.3. O acolhimento e a integração social e académica**

#### **3.3.1. A vida em outro espaço, com outras pessoas e outra cultura**

A integração dos estudantes internacionais no país de chegada e nas IES é bastante importante, senão determinante, para a restante socialização e para o sucesso académico dos mesmo. Nas palavras de Ana Andrade e Marco Teixeira:

(...) muitos estudantes podem experimentar choque cultural, dificuldade de adaptação com confusão sobre expectativas de papel no novo país, baixa integração social, alienação, dificuldade com atividades diárias, depressão, ansiedade e discriminação. (Andrade, 2009: 34)

De facto, os estudantes internacionais estão sujeitos a muitas mudanças, as quais podem provocar diversos choques face à realidade no seu país de origem. Se as diferenças forem grandes, a adaptação e a integração poderá ser mais difícil, condicionando a realização do projeto<sup>45</sup>. Aquilo que se verificou junto dos inquiridos é que, de uma forma geral, sentiram-se mal recebidos ou mal tratados aquando da sua chegada a Lisboa. Em sua opinião, o povo português é muitas vezes reservado, pouco delicado e pessimista. Estas características refletem-se nos modos de tratamento, de interação e de socialização, traduzindo uma grande diferença cultural.

*“Porque nós lá, (...) tínhamos por hábito entrar num sítio, num restaurante, num café, dar boa tarde, ou bom dia (...) e as pessoas respondiam-nos e cá fiquei traumatizado quando fiz pela primeira vez e ninguém me respondeu.”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

*“O português não é mal-educado, (...) ele não é é polido. Eu tive muitos problemas quando eu cheguei aqui, por falta dessa polidez (...).”* (Ana, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

---

<sup>45</sup> Há autores que comparam as dificuldades sentidas pelos estudantes internacionais com as dificuldades sentidas pelos imigrantes, como o facto de estarem num novo país e serem forçados a reestabelecer redes de amigos, colegas, vizinhos, etc. (Neri e Ville, 2008).

De facto, alguns dos inquiridos dizem ter tido maiores dificuldades no acolhimento e na integração do dia-a-dia, fora do ambiente académico.

*“Em termos de integração... fora da universidade... claro, claro que senti algumas dificuldades. Várias vezes. (...). O racismo enquanto tal, enquanto ideologia, foi banido, mas enquanto crença de algumas pessoas... está bem patente. E várias vezes eu, sentado no transporte público, senti-me discriminado (...)”* (Miguel, Angola, ESPP, 3º ciclo)

*“Foi mais duro a vida fora da universidade (...)!”* (Joana, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

*“No começo dá um choque. (...). As pessoas, o tratamento... O que eu sofri mais foi isso, o tratamento. Não o tratamento na faculdade, mas na rua, nos serviços públicos, as pessoas são meio... (...) são mais grossas, meio que te tratam mal.”* (Patrícia, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

No que respeita aos serviços públicos em concreto, vários estudantes dão conta de situações de discriminação e de falta de rigor na informação prestada ou no tratamento de processos, onde a aplicação de certos requisitos e da legislação parecem ser conforme o funcionário e o utente. Apontam sobre situações concretas em repartições da Segurança Social, das Finanças, do SEF e no Centro de Saúde.

*“Mas lembro-me de muitas situações, em que chegava alguém, de uma raça diferente – português nesse caso – e o atendimento que a funcionária dava a este indivíduo era completamente mais personalizado do que dava a mim (...). (...) e isso acaba frustrando quem está neste projeto de integração, de adaptação.”* (Miguel, Angola, ESPP, 3º ciclo)

*“[No SEF] até parece que não existe uma regra geral, é mesmo dependente de cada funcionário, cada um deixa passar isso, ou o outro coloca problema nesse documento, mas depois no outro funcionário ele deixa passar.”* (Inês, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

*“(...) o funcionamento do SEF é péssimo, pelo menos ali no atendimento ao público. (...). Porque ninguém, os funcionários não dão informações corretas, outras informações são divergentes, ambíguas entre funcionários (...)”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

*“Aqui a legislação é uma só, o constrangimento que ela para si diz uma coisa, para ele diz outra (...). (...). Acho que tem a ver com a nacionalidade, com o género, com as condições, a impressão que o servidor público tem da pessoa (...)”* (Gonçalo, Brasil, ESPP, 3º ciclo)

Alguns dos rapazes entrevistados dão também conta de que o tratamento dado por funcionários foi negativamente diferente daquele dado por funcionárias.

*“[Nas Finanças] a 4ª pessoa foi uma mulher, ficou pronto em 15 minutos, na mesma manhã. (...). Esse tipo de preconceito com todas as aspas possíveis, (...) só quando sou atendido por homem. Eu já estive lá outras vezes, para outras cenas, e quando eu sou atendido por mulher não acontece isso”* (João, Brasil, ECSH, 2º ciclo)

*“[No SEF] sempre fui bem tratado, sempre cheguei lá com imenso respeito. Tem uma senhora lá que, por exemplo, me adora. Cada vez que me vê diz sempre ‘Então [André]? Então essa escola, está indo bem?’”* (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Importa referir que, apesar de todos estes relatos, outros estudantes dizem ter sido corretamente acompanhados em vários destes serviços públicos. Reportando-se

ao pedido de autorização de exercício de atividade profissional junto do SEF, duas estudantes cabo-verdianas dizem:

*“Pois, fizeram-me uma entrevista e tive assim algumas conversas... Não foi muito fácil, né, mas pronto. Mas isso depende de sorte. (...). Faz uma entrevista e leva alguns documentos dos familiares que tem cá e com sorte, pronto...”* (Filipa, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

*“Concederam logo. Tive que pagar (...). Mas dão logo. Porque o meu horário também permitia trabalhar (...).”* (Joana, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

Na adaptação ao país, alguns estudantes referem que tiveram diferentes dificuldades com a língua, pese embora todos usem a língua portuguesa: *“E uma coisa que já me cobraram muito, no meu antigo emprego, era falar o português como deve ser. Dizem que eu não falo o português como deve ser.”* (Joana, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

Alguns autores referem que esta dificuldade com a língua, a par de outras dificuldades socioculturais e de outros desajustamentos, pode ser minorada quando há um maior contacto com a cultura local. Este contacto melhora o conhecimento e a capacidade de comunicação, bem a autoconfiança na utilização da língua (Brown, 2009; Ruby Pi-Ju Yang *et al*, 2006). Vimos que em dois estudantes brasileiros, embora em contextos diferentes, a televisão foi um meio que os aproximou da cultura e da língua portuguesa falada em Portugal.

*“Por exemplo, a própria língua, que eu lembro que eu cheguei cá e vi muita televisão, para poder pegar as expressões, para poder perceber bem o que é que as pessoas falavam, porque falavam muito rápido e eu não percebia. Até na sala de aula, a professora falava uma expressão e eu perguntava para o meu colega ‘O que é que é? O que é que ela disse, que eu não entendi nada’ [risos].”* (Tiago, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“(...) porque foi ali, nesse contexto de televisão que eu conheci muito Portugal. Ali eu conheci comidas portuguesas, ali eu conheci artistas portugueses, autores portugueses. Então eu tive muita sorte, nesse sentido, porque... Então talvez por isso a língua tenha sido muito rápida a assimilar (...). Duas horas a bater palmas no programa de televisão e que me ajudou imenso, imenso, imenso.”* (Hugo, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

Na análise das motivações inerentes à partida e à escolha de Lisboa, vimos que alguns dos estudantes internacionais entrevistados tinham familiares na cidade, fator também pesado nas suas decisões. De facto, quase metade dos entrevistados têm pais, irmãos, ou tios a viver na área metropolitana de Lisboa, e muitos deles optaram por residir com os mesmos – Tiago e Patrícia (Brasil) e Filipa, Inês, Joana e Afonso (Cabo-Verde). Alguns destes estudantes revelam que o facto de viverem com estes familiares lhes facilitou o processo de adaptação e integração social.

*“Realmente, com os meus pais cá, as coisas foram muito mais fáceis.”* (Tiago, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“E a grande sorte que eu tive foi, de facto, o fator acolhimento, porque efetivamente tinha cá a minha mãe e foi tudo mais fácil. Acolhimento, a minha mãe estava aqui, tive o apoio que queria ter e senti-me integrado na sociedade.”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Alguns estudantes brasileiros falam sobre alguma discriminação no acesso ao alojamento que é atenuada, aparentemente, pela presença de portugueses, ou por mudanças no comportamento dos senhorios.

*“Eu só consegui alugar casas que fossem de brasileiros (...). Quando era com portugueses, eu tinha os meus amigos portugueses que tentavam (...) arrendar uma casa em nome deles, para eu viver, senão eu não conseguia. (...) Hoje não, hoje é diferente. Eu já vivo há um ano nessa nova casa e a casa foi alugada por mim (...).”* (Hugo, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“Eu vou-te dar um exemplo básico: quando eu fui alugar quarto. O primeiro lugar que eu falei, o preço dos quartos era 300 euros, mais despesas. O facto de eu ter ido lá com uma portuguesa, uma portuguesa se apresentando como minha namorada, que já estávamos juntos há coisa de um ano (...). A dona da casa acabou criando um vínculo, sei lá, temporário com ela, eu paguei 250 (...).”* (João, Brasil, ECSH, 2º ciclo)

Mas se viverem com familiares residentes em Portugal há mais tempo favorece a adaptação e a integração, o facto de terem cá amigos, portugueses ou dos países de origem, parece também contribuir positivamente<sup>46</sup>.

*“Uma rede social, foi o que facilitou muito. Eu tinha uma série de amigos portugueses. (...). Eles foram a minha base de suporte.”* (João, Brasil, ECSH, 2º ciclo)

*“[Amigos angolanos] mostraram-me a escola, mostraram-me onde é que eu podia tratar das outras questões e prontos.”* (Miguel, Angola, ESPP, 3º ciclo)

Segundo Brown (2009), pode falar-se de cinco diferentes estratégias de interação no que respeita aos estudantes internacionais, a partir dos laços de amizade que estabelecem, ou não, na comunidade de chegada. De forma breve: pode haver uma estratégia *monocultural*, ou seja, o estudante despreza a comunidade que o rodeia e foca-se apenas nos seus hábitos e costumes ii) pode haver uma estratégia de *assimilação*, nomeadamente quando o estudante rejeita a sua cultura e adota e altera os seus comportamentos em função da cultura da comunidade de chegada; iii) o estudante pode tornar-se *bicultural*, mantendo a sua cultura e aprendendo a outra, ou seja, mantém a sua identidade, mas integra-se na comunidade de chegada; iv) pode haver uma *marginalização*, que ocorre quando o estudante entra em conflito com a sua herança cultural e se recusa a relacionar-se com o grupo dominante; e v) o

---

<sup>46</sup> Para alguns autores, os laços de amizade e as redes sociais que os estudantes internacionais desenvolvem na nova comunidade estão positivamente associados à satisfação com a vida (Hendrickson *et al*, 2011). De acordo com os mesmos, os estudantes com um maior número de amigos locais nas redes sociais, comparativamente ao número de amigos conacionais, estão mais satisfeitos com a sua vida, mais alegres e menos saudosos (*idem*).

estudante pode adotar uma estratégia *multicultural*, quando mantém aquela que é a sua cultura e aprende muitas outras (Brown, 2009).

No que respeita às amizades travadas dentro do país pelos estudantes entrevistados a realidade assemelha-se, de facto, algo diversificada. Alguns convivem quase exclusivamente com nacionais do país de origem e têm uma fraca integração entre os locais, pelo que aparentam ter uma estratégia monocultural (Brown, 2009<sup>47</sup>). Esta situação parece acontecer na medida em que travar amizade com os pares permite usar a língua materna e facilita o modo de vida no novo país, assim como evita sentimentos de solidão, de discriminação ou de vergonha (idem). “[*Fora do ISCTE também era convívio com cabo-verdianos, sempre foi. Já morava com a minha irmã e duas amigas, também cabo-verdianas. Quando eu vim as minhas melhores amigas também vieram para Lisboa, então...*” (Inês, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)<sup>48</sup>

Outros estudantes quebram barreiras que dizem existir, travando amizades com quem mais gostam ou se interessam e independentemente da nacionalidade, o que sugere estratégias biculturais ou multiculturais. “*Alguns preferem os cabo-verdianos por causa da cultura, da maneira de ser, que já conhecem, sabem como eles são, o que eles gostam, então, preferem coisas que eles já conhecem. (...) eu tenho amigos que são portugueses que eu gosto mais deles do que pessoas de Cabo-Verde. Ou seja, a língua não quer dizer nada.*” (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo).

Vimos também o caso de um estudante que, em contexto académico e com base na sua experiência passada numa outra IES portuguesa, se viu forçado a alterar grande parte dos seus comportamentos habituais. Esta alteração fê-la com o intuito de facilitar a sua integração, por considerar que no passado terá sido alvo de preconceitos. Esta situação sugere uma estratégia de assimilação, na medida em que o entrevistado adequa a sua forma de ser e de estar à cultura portuguesa. “(...) muito por essa experiência, o meu comportamento no ISCTE também mudou. Então eu no ISCTE, enquanto aluno sempre fui muito permissivo em relação ao que eu ouvia dos meus professores (...). (...) E as diversas nuances que eu passei (...), com as quais eu não concordava eu não pronunciava, para evitar o constrangimento de ser tipo, categorizado por isso, ser tema de debate, ser estigmatizado. Já basta ser brasileiro, o brasileiro metido, o brasileiro sabe tudo, o brasileiro é intransigente... Eu preferi deixar essa imagem para trás. Isso mudou meu comportamento, isso não sou eu.” (Gonçalo, Brasil, ESPP, 3º ciclo)

As entrevistas revelaram também que alguns estudantes notam diferenças entre colegas de diferentes regiões do país. Neste sentido, alguns dizem dar-se melhor com

---

<sup>47</sup> Nas suas conclusões, Brown deixa a ideia de que as grandes vantagens esperadas da internacionalização do ensino superior, mormente a interculturalidade, está ainda longe do desejado. Sugere, neste sentido, que as IES devem agir sobre a situação e procurar outro tipo de comportamentos (Brown, 2009).

<sup>48</sup> Cf. o excerto em que há referência ao uso do crioulo, no final da p.45.

colegas dos arquipélagos: “Os açorianos são muito parecidos connosco naquilo que eu sei ou conheço. (...) eles são muito mais parecidos connosco, são muito mais dados. Os açorianos são muito mais engraçados, estão sempre a brincar.” (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Alguns estudantes angolanos partilham a vivência de períodos de grande isolamento social atendendo, por um lado, à mudança face ao país de origem e, por outro lado, à ausência de uma rede social e familiar de suporte.

*“[Sentia-me pressionado e] em algumas vezes acabou deixando-me num estado de depressão. Depressão na medida em que, depois de cá chegar... deu-se uma rutura daquilo que é o meu mundo, o meu contexto, uma nova realidade, longe das minhas redes de socialização. Foi um começar de uma vida. E isso deu-me alguns momentos de depressão, de ir abaixo.”* (Miguel, Angola, ESPP, 3º ciclo)

*“No 1º semestre fiquei sozinho. Foi pesado, muito duro. Deprimi. (...) A depressão está essencialmente associada ao sentimento de inutilidade. De impotência, de uma redução... Me senti reduzido a nada. Foi duro!”* (Carlos, Angola, ESPP, 2º ciclo)

Mas alguns estudantes brasileiros e cabo-verdianos revelam dificuldades que pensam estar, de certa forma, ligadas ao processo de mudança e apenas na fase inicial de adaptação ao novo contexto. De realçar que há muitas vezes a referência a um recomeço, a um *começar do zero*, portanto, a uma construção de raiz de tudo aquilo que tinham no país de origem e que procurarão ter cá<sup>49</sup>.

*“(...) apesar de falarmos a mesma língua, eu me senti meio perdido. Ou talvez completamente perdido. [Foi uma sensação difícil de ultrapassar]. Porque aqui não tens os amigos, aqui tens de começar do zero.”* (Tiago, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“O 1º ano custa sempre mais. É um ano que ficas sempre triste, porque é uma coisa nova. (...) vais começar tudo do zero.”* (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

### **3.3.2. O ISCTE-IUL: integração na academia**

Presentemente, o ISCTE tem cerca de 350 acordos de cooperação bilateral com outras IES, bem como participação em diversos programas de mobilidade, enviando e recebendo alunos dos mais diversos países. No ano letivo 2012/2013 tinha inscritos cerca de 1 300 estudantes internacionais, maioritariamente nos 2º e 3º ciclos, números que, nos últimos anos, têm representado mais de 10% dos estudantes da instituição<sup>50</sup>.

De forma a compreender o acolhimento que a instituição proporciona aos estudantes internacionais entrevistaram-se as responsáveis pelo GRI e pelo GAA.

Através dos gabinetes e do sítio web do ISCTE tomámos conhecimento da existência de um programa de acolhimento aos estudantes internacionais, nomeadamente o “buddy mentoring”. O sítio web indica que neste programa alunos da

---

<sup>49</sup> Filipa Pinho, abordando um conjunto de teorias das migrações, refere que para a Escola de Chicago, nos anos 1930, a integração de um imigrante na sociedade de destino era entendida como um processo de socialização semelhante àquele que passava na infância (Pinho, 2012).

<sup>50</sup> Cf. Quadro IV nos Anexos.

instituição acolhem aqueles, antes e durante o período de estudo, através de diversos apoios (alojamento, assuntos bancários, etc.); o GRI esclarece que o programa se dirige apenas a estudantes em mobilidade<sup>51</sup>; e o GAA revela que os “buddys” facilitam o processo de acolhimento em duas dimensões: socialização out (ir buscar ao aeroporto, dar indicações sobre aspetos que não aparecem na internet, programação de festas, etc.) e academização, ou socialização in (funcionamento do ISCTE, contacto com delegados de turma, com professores coordenadores de ano, etc.).

De facto, quando questionados sobre o apoio que tiveram por parte do ISCTE no que respeita ao acolhimento, quer dentro, quer fora do campus, alguns estudantes referem a sua quase inexistência e uma certa falta de políticas de acolhimento.

*“(…) o ISCTE dá algum apoio aos estudantes que em certa medida (…) estão sobre a sua responsabilidade, na medida em que vêm com base em protocolos ou em convénios. Nós, os estudantes que viemos por conta própria, ou por outras instituições, este apoio acaba sendo um bocadinho (…) ofuscado, ou acaba estando perdido, no meio do apoio que eles dão [àqueles].”* (Miguel, Angola, ESPP, 3º ciclo)

*“Fui lá, procurei o curso, me inscrevi, assim como eu fiz no Brasil, não vi diferença nenhuma. (...). Eu sinto que não há... é que esse acolhimento deixa ainda com uma pulga atrás da orelha.”* (Tiago, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

Muitas das sugestões que fazem, no que respeita a melhorar a sua passagem pelo ISCTE, vão, precisamente, no sentido de criar formas de acolhimento, as quais, por vezes, parecem ir ao encontro daquilo que já existe, o “buddy mentoring”, programa que não lhes é dirigido.

*“(…) as coordenações de mestrados e doutoramentos, uma vez os estudantes chegando cá, (…) deviam procurar ter um encontro com os estudantes para saber em que condições vêm, de onde vêm, (…) alguém em nome da instituição, e não os professores no desempenho do seu papel, alguém que fale em nome da instituição, no sentido de tentar estabelecer protocolos.”* (Miguel, Angola, ESPP, 3º ciclo)

Seria uma boa proposta a coordenadora receber os estudantes no gabinete, no início, para facilitar a integração, sem discriminação. (Jorge, Angola, ECSH, 2º ciclo)

*“(…) ajudar no começo, para os que são estrangeiros, dar uma orientação, não sei, dar alguma coisa do tipo.”* (Patrícia, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“Fazia falta ter, tipo, uma pessoa que mostrasse aqui o sítio (...). (...) as pessoas chegam aqui e ficam um bocadinho à toa. (...) Ter uma pessoa, assim, que já esteve no lugar deles, que lhes possa dar uma orientação. (...)”* (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

*“Porque uma pessoa às vezes chega aqui, muitas vezes não tem... o único acolhimento é dos colegas que estão aqui. (...). E cá, o que devia acontecer era as universidades terem*

---

<sup>51</sup> Os estudantes em mobilidade são aqueles que participam em programas de intercâmbio (Erasmus, Ciência sem Fronteiras, etc.). Estão fora do âmbito de ação do GRI e do “buddy mentoring” os restantes estudantes internacionais, como é o caso dos nossos inquiridos.

*também esta ação, (...) como um turista que vai para o estrangeiro. Chega no balcão da informação e lá dão-lhe tudo, os mapas da cidade, do metro, os pontos principais.”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Considerando os objetivos do GAA e o facto de alguns alunos terem sentido dificuldades numa fase inicial, questionámos os alunos sobre o conhecimento que tinham do gabinete<sup>52</sup>. No entanto, a maioria afirmou desconhecer a sua existência, ou confundi-lo com outros em termos de âmbito de ação. Apenas um dos inquiridos indica ter conhecimento do GAA, mas tardiamente: *“Pois, quando cheguei não tinha [conhecimento]. Quando precisei, efetivamente, não tinha conhecimento. (...). Porque se eu soubesse que existia um gabinete na altura poderia ter...”* (Carlos, Angola, ESPP, 2º ciclo)

Considerando que as associações de estudantes e outros grupos semelhantes são meios adequados à criação e manutenção de redes sociais, alguns estudantes lamentam o facto de, presentemente, o Núcleo de Estudantes Africanos não estar em funcionamento no ISCTE<sup>53</sup>. Um dos inquiridos, reportando-se à altura em que chegou a Portugal e frequentava outra IES, diz ter beneficiado da participação naquele grupo, o qual lhe facilitou bastante a sua integração académica: *“(...) tive a oportunidade de, nesse núcleo (...), de trabalhar ativamente, o que contribuiu também muito para a minha integração, muito para a minha integração enquanto estudante [lá e aqui no ISCTE].”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

No que respeita ao apoio que sentiram por parte dos professores, no seu processo de adaptação ao ISCTE, grande parte dos inquiridos refere que os mesmos contribuíram positivamente.

*“Em relação aos professores (...), foram sempre simpáticos, qualquer ajuda estão sempre lá e estão sempre a perguntar se está tudo bem, se precisa de ajuda, se algo não está a correr bem podemos contactar com eles.”* (Filipa, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

*“Sim [senti-me acolhida pelos professores], sim, sim. De, falo em percentagem, de 100%, 80% sim, 20% não.”* (Patrícia, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

Finalmente, quanto ao apoio que os colegas deram, as opiniões já são mais diversificadas. Para um grupo de estudantes, os colegas foram importantes e prestáveis apenas ao nível académico, isto é, a relação que estabeleceram baseou-se

---

<sup>52</sup> Conforme a informação no sítio web do ISCTE, o GAA tem por objetivos, entre outros: “a) Apoiar os estudantes na sua integração psicossocial, prevenir e tratar situações de sofrimento psicológico, b) Apoiar os alunos na gestão do tempo, ansiedade face aos exames, métodos de estudo e outro tipo de apoios psicopedagógicos, c) Proceder ao despiste e encaminhamento para outros serviços.”

Em [http://iscte-iul.pt/servicos/accao\\_social/Support\\_Counseling\\_the\\_student/funcoes\\_do\\_GAA.aspx](http://iscte-iul.pt/servicos/accao_social/Support_Counseling_the_student/funcoes_do_GAA.aspx), consultado em setembro de 2013.

<sup>53</sup> No sentido de confirmarmos a inexistência deste grupo consultámos o sítio web do ISCTE, onde não encontramos informação sobre o mesmo; contactámos também a Associação de Estudantes, que afirmou desconhecer o grupo.

em assuntos e problemas relativos às aulas, com nenhum ou pouco espaço para assuntos pessoais e extracurriculares.

*“(...) o nível de tratamento com os colegas, (...) sendo informal, está na parte mais superficial do informal. (...). Os colegas não falam nos telefones, não trocam os números de telefones, só falam por email, só falam estritamente o que é de trabalho... Os colegas não conversam sobre questões que não são sobre a aula, sobre a matéria. (...). Há uma demarcação clara da esfera pessoal, da esfera colegial (...).”* (Carlos, Angola, ESPP, 2º ciclo)

*“Foi uma boa relação, mas foi uma relação mais do ponto de vista intelectual, ou seja, uma relação mais de fazer trabalhos, conversar sobre temas relacionados com o [curso], do que propriamente outros assuntos (...).”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Por outro lado, outros inquiridos dizem ter tido apoio académico e também moral e social por parte dos seus colegas de turma.

*“Também tive apoio de alguns colegas, o que de certa forma contribuiu para (...) pôr fim àquela preconceção que eu tinha de que a sociedade portuguesa é muito fria. (...) Porque conheci alguns colegas simpáticos, portugueses, que deram-me algum (...) apoio moral, (...) em termos de material e isso decerta forma solidificou-me.”* (Miguel, Angola, ESPP, 3º ciclo)

*“Nunca fico com o meu grupo de amigos (...). Eu gosto de estar num grupo e depois sair, e estar noutra grupo... conhecer um bocado de tudo. Mas gostei de estar aqui. Há pessoas que são muito acolhedoras. (...). São acolhedores, querem saber mais sobre ti, ‘Então, de onde é que tu és? Como é que é a tua ilha? (...). Assim, perguntam coisas assim e tu ficas mais alegre (...). Quando é assim tu gostas (...). Havia pessoas muito simpáticas, estavam sempre ‘Bora sair, bora ao Bairro Alto, bora não sei quê...’.”* (André, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

Mas também há relatos de situações em que estes estudantes se sentiram discriminados pelos colegas, tornando a sua adaptação mais difícil.

*“Tanto é que no 1º ano as únicas pessoas da turma que falavam comigo eram [brasileiras e africanas]. De resto eu... Eu já cheguei a cumprimentar gente na turma que nem me cumprimentou.”* (Joana, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

*“Sim, sim, [senti-me discriminada pelos colegas]. A gente tinha várias aulas e em algumas sim, outras não. Por ser brasileira, sim, senti. Mas, fazer o quê?!”* (Patrícia, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

É também interessante dar conta de um caso de uma estudante que sente que não se aproximou mais dos seus colegas por opção. Neste caso, é de frisar que veio para Lisboa com o seu grupo de melhores amigas, ficou a viver com os irmãos, já conhecia a cidade de várias visitas em família e rapidamente foi apresentada pelos irmãos e demais amigos a outros cabo-verdianos. O acolhimento e a adaptação quer a nível social, quer a nível académico foram, em grande medida, facilitados pela ação daquela rede de conhecimentos. Refere que o convívio com os colegas da turma foi pouco e diz: *“(...) porque se calhar se não tivesse nenhum cabo-verdiano na turma eu tinha que conviver e socializar mais com os outros colegas. Mas, em termos de... eu acho que se*

*calhar a integração, em termos de convívio, com os colegas portugueses, de 0 a 10, não posso dizer que tenha sido 10, mas eu acho que é mais por minha culpa. Nós estávamos sempre, nós os cabo-verdianos, e depois já falávamos crioulo, também se calhar afastava um pouco e tudo mais. Mas também não digo que tenha sido mau, talvez um 8, porque apesar de tudo nós falámos (...).” (Inês, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)*

### **3.3.3. O desempenho académico: fatores facilitadores e entraves**

Até agora explorámos as motivações e as expectativas destes estudantes inerentes à sua vinda para Portuga-Lisboa-ISCTE; vimos também em que medida consideram ter sido acolhidos, tanto social como academicamente. Procuraremos em seguida perceber em que medida estes fatores condicionam, ou não, o seu desempenho académico.

De facto, de acordo com a teoria da autoeficácia de Bandura, para compreender o desempenho dos indivíduos deve dar-se atenção à sua motivação, à sua crença na sua autoeficácia e à sua expectativa de resultado (CNE, 2007). A expectativa é fundamental, uma vez que indica a quantidade de esforço e tempo necessários para a ação; e a crença na autoeficácia – quanto à capacidade de realização da ação – é igualmente imprescindível, pois mantém o indivíduo motivado; a estas variáveis pessoais devem somar-se as ambientais ou contextuais, relativas ao meio onde o indivíduo se insere, onde encontra suportes e barreiras ao seu comportamento (idem)<sup>54</sup>.

No que respeita aos entrevistados, grande parte refere que, considerando a sua nacionalidade, não sentiu que a sua avaliação tivesse sido diferente comparativamente à avaliação dos colegas portugueses ou outros. Na verdade, quando questionados sobre as notas que têm tido, muitos dizem que são razoáveis ou boas, havendo apenas um pequeno grupo que se apresenta menos satisfeito.

Quanto às expectativas que tinham em relação ao seu desempenho, verificamos que muitos daqueles que dizem ter tido notas razoáveis ou boas, as mesmas parecem ir ao encontro ou estar acima das suas expectativas.

*“Em termos daquilo que foi o meu desempenho académico, graças a Deus o meu desempenho académico foi melhor do que eu esperava. (...) muitas das vezes eu olho e digo, ‘tenho a sensação que foi um milagre!’” (Miguel, Angola, ESPP, 3º ciclo)*

---

<sup>54</sup> Num estudo sobre motivação e sucesso escolar e fazendo referência àquela teoria, Susana Coimbra indica que “As crenças de auto-eficácia são as expectativas que cada pessoa tem de possuir as capacidades necessárias para fazer tudo o que seja necessário para alcançar um determinado resultado” (Coimbra, 2010: 64-65). A investigadora explica que estas crenças podem ser formadas com base em experiências passadas, na observação dos outros e dos seus comportamentos, naquilo que os outros dizem, bem como em determinados estados emotivos individuais – variáveis ambientais (idem). Os estudos indicam que certos obstáculos e desafios são mais facilmente superados por pessoas com elevadas crenças de autoeficácia e que o sucesso motiva-as a prosseguir o comportamento (CNE, 2007).

*“Pois, foi um pouquinho acima daquilo que eu estava a esperar. Por acaso as notas foram boas, graças a Deus.”* (Filipa, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

*“[A avaliação] foi boa, foi boa. Eu sempre tive boas avaliações (...).”* (Gonçalo, Brasil, ESPP, 3º ciclo)

No entanto, para outros, os resultados ficaram aquém daquilo que esperavam e desejavam. Alguns destes estudantes são trabalhadores-estudantes e referem, neste sentido, que a vida profissional lhes rouba tempo e energia para poderem ir de encontro às suas expectativas e às exigências académicas.

*“Trabalho para pagar os meus estudos, eu é que me esforço (...). (...) Eu tinha uma folga de 15 em 15 dias, (...). Entrava às 9h e saía às 20h da noite. Tinha uma hora de almoço.”* (Joana, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

*“(...) aquilo que eu alcancei não foi próximo da expectativa, foi aquém da expectativa. (...) como eu estava a trabalhar, houve uma altura que eu vi, claramente, que eu tinha de tomar uma decisão. Ou tinha que continuar a trabalhar e desistia do mestrado ou... mas para continuar o mestrado tinha que financiar (...).”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

*“Eu classificaria como boas. Boas. Esperava melhor, esperava melhor. (...) o facto de trabalhar, estudar, é complicado, é mais difícil. Depois, o trabalho que eu tenho também não me ajuda muito no sentido de ter tempo para estudar mais.”* (Hugo, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

Alguns estudantes angolanos e cabo-verdianos referem que o seu desempenho académico também podia ter sido melhor caso tivessem chegado atempadamente ao 1º semestre, atraso que os distanciou da turma e da possibilidade de uma melhor avaliação: *“Era para vir em Setembro, mas com todas essas burocracias do governo daqui inventou eu cheguei em Novembro e comecei a assistir às aulas na última semana de aulas do semestre.”* (Joana, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

Outros estudantes, sobretudo brasileiros, fazem igualmente referência ao facto de conhecerem mal o sistema de avaliação do ensino superior português e de só tardiamente terem tido conhecimento das melhorias, algo inexistente no seu país.

*“(...) eu não sabia [o] que era melhorias de notas.”* (Tiago, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“(...) eu acredito assim que a minha dificuldade foi justamente dentro da universidade, (...) de não conhecer direito como é que funciona o sistema de ensino aqui, no caso da avaliação.”* (Gisela, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

Outro fator apontado por vários dos entrevistados das três nacionalidades, e que já se vem dando conta em pontos anteriores, prende-se com a língua. No contexto académico os estudantes referem que a partilha da língua portuguesa parece passar de amiga a potencial inimiga e condicionar o seu desempenho. A dificuldade que sentem prende-se, por um lado, com o facto de dominarem um código e um estilo linguísticos próprios dos países de origem, que dizem não ser ponderado pelos professores. E, por outro lado, com uma certa discriminação que sentem por parte dos

colegas na constituição e na elaboração de trabalhos de grupo, algo sentido, sobretudo, pelos estudantes angolanos e brasileiros.

*“(...) não só eu, todos os outros ficam em desvantagem, os outros que não foram escolarizados na realidade portuguesa. (...). [E nos trabalhos de grupo] há tendência de segregação, claro.”* (Carlos, Angola, ESPP, 2º ciclo)

*“(...) na faculdade tive algumas dificuldades em relação à língua. Porque quando comecei... Como sabe, o português de africano não é igual ao português de cá. Há qualquer diferença assim que tipo, às vezes dificulta alguma coisa.”* (Filipa, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

*“Outro dia fiz um trabalho escrito e mandei para uma outra colega, que estávamos fazendo o trabalho em equipe, e ela disse assim ‘ah, tive que fazer uma correção no teu trabalho, porque você é muito brasileira escrevendo’. Por acaso eu sou russa? Se eu fosse russa, eu escrevia russo! Inglesa eu escrevia em inglês! Claro! Ou seja, ‘O seu trabalho está todo errado, está cheio de erros de português’. Não, não está cheio de erros de português. O meu trabalho simplesmente está de acordo com a língua de onde eu venho.”* (Ana, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

*“Mas às vezes há mensagens subliminares como ‘Ah, lá está, a sua forma brasileira de escrever’, acho que isso, de certa forma, até inconscientemente, é um resquício de preconceito. Isso me incomoda um pouco por parte dos professores (...). Venhamos e convenhamos, eu aprendi português no Brasil, não é de uma hora para a outra que eu consigo mudar, né? (...).”* (Hugo, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

Por vezes, parece que a própria língua inibe estes alunos de participarem nas aulas e de, neste sentido, poderem ver a sua avaliação melhorada: *“Às vezes eu queria participar nas aulas e não falava com medo de ser gozada. Muitas vezes já deixei de falar por medo de ser gozada, muitas mesmo. De ser gozada pelos professores, pelos colegas, por toda a gente. Porque o meu português, eu sei, é diferente. Era mesmo o medo, porque eu também só falava mesmo quando tinha de falar, para apresentar os trabalhos, ficava a tremer.”* (Joana, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

Considerando que os professores são os principais atores ligados à experiência académica e que podem ter um papel determinante no desempenho dos estudantes, verificámos que grande parte dos inquiridos revelou que estes têm também contribuído para o seu sucesso e que estiveram sempre disponíveis para ajudá-los. Alguns afirmam que têm tido bons ou muito bons professores.

*“Os professores são muito bons, dão livros (...), têm sempre uns PowerPoints, dão sempre os textos por email, isso ajuda muito a acompanhar a matéria.”* (Carlos, Angola, ESPP, 2º ciclo)

*“Tem a ver com a disponibilidade dos professores, que sempre estiveram disponíveis para esclarecer, para tirar dúvidas, para nos ajudar naquilo que fosse necessário.”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

No que respeita aos colegas, especialmente de turma, uma boa parte dos inquiridos revela que os mesmos têm ajudado em termos académicos, ou seja, dão explicações sobre matérias ou sobre a utilização de ferramentas em que têm dúvidas, facultam materiais de apoio ao estudo, apoiam nos trabalhos de grupo, ajudam a refletir, esclarecem sobre aspetos da avaliação, etc.. No entanto, muitos destes contributos não provêm de todos os colegas. Há estudantes que sentem que a ajuda vem daqueles que conhecem outros estrangeiros, que conhecem outros africanos, quer através da família, quer de outros contextos; há também, em alguns casos, relatos de que são outros colegas, também estudantes internacionais, que os ajudam.

*“(…) sem sombra de dúvida, o apoio dos colegas em algumas orientações de grupo, em recomendar ler este ou aquele livro, em manusear com uma ou outra ferramenta, como o caso específico de SPSS, foi fundamental.”* (Miguel, Angola, ESPP, 3º ciclo)

*“(…) aqui os portugueses que recebem bem os africanos, que interagem são aqueles que sempre tiveram uma relação com África (...). Tenho duas colegas que por acaso têm esse histórico (...). Essas colegas estavam mais abertas ao outro, porque esse outro já não era tão estranho – o pai conhecia, o pai falava.”* (Carlos, Angola, ESPP, 2º ciclo)

*“E motiva, estudar em grupo, estamos a ser solidários uns com os outros aqui. (...) E volta e meia fazemos intervalo, para beber um café e pronto, relaxar um bocadinho, voltar aos estudos... (...) volta e meia tirava dúvidas com os colegas.”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo)

*“Eu vejo um respeito pelo outro e uma necessidade de ajudar o próximo espetacular. (...) Os colegas são segundos professores, porque às vezes tem colegas que conseguem compreender melhor e então... têm uma lógica de raciocínio mais apurada e é espetacular!”* (Hugo, Brasil, ESPP, 2º ciclo)

### **3.4. Projetos futuros**

Vimos que grande parte dos estudantes em estudo pretende um acréscimo de competências e um diploma internacionalmente valorizado, de forma a ocupar uma posição social e económica futura vantajosa.

Apurámos, quanto a projetos futuros, que apenas uma pessoa afirma não pretender regressar ao país de origem e, possivelmente, continuar em Portugal: *“Eu já não estou a pensar, ‘Ah, tenho que voltar para Cabo-Verde, para viver na casa dos meus pais’. Não, eu tenho de seguir a minha vida (...). (...). Porque depois tem uma coisa, um imigrante quando sai do país para ir para outro, vai na expectativa de conseguir uma coisa boa, uma vida melhor e um imigrante nunca quer voltar para o país dele igual ou pior do que quando saiu.”* (Joana, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

Em contrapartida, dois entrevistados pretendem regressar aos países de origem para trabalhar, logo após a conclusão do curso. Um deles deseja não só este regresso, como um reingresso ao ensino superior: *“(…) eu tenho vontade de fazer um*

*doutorado, só que eu não posso viver só de teoria. (...) está na hora de, como nós falamos, de por a mão na massa, de trabalhar um pouco e tal. E aí talvez, futuramente, fazer um doutorado (...). [Mas] eu pretendo ir embora, eu pretendo trabalhar.*” (Gisela, Brasil, ESPP, 2º ciclo).

Outros dois inquiridos, cabo-verdianos, da IBS, 2º ciclo, referem que depois do curso querem ingressar no mercado de trabalho para ganharem experiência profissional. Para um deles é preferível ficar em Portugal: *“Quero ganhar alguma experiência cá, quero ganhar um pouco e depois, se calhar, voltar para Cabo-Verde.”* (Inês). Para o outro é desejável regressar ao país de origem: *“Estou disponível, mas se perguntares onde é que eu quero mesmo, dizia Cabo-Verde. É um país que eu cresci lá, gosto, então, onde me sinto mais à vontade é ali.”* (André). No entanto, ambos consideram a hipótese de trabalhar num terceiro país.

Constatámos também que grande parte destes estudantes internacionais deseja continuar a sua formação no ensino superior, inclusive alguns dos acima mencionados (Gisela e Inês). De entre os mesmos, apenas um pretende fazê-lo em Portugal *“(...) acabei por tomar a decisão, também, de continuar para o doutoramento. Já também, nesta lógica de mais tarde voltar para Cabo-Verde e a nível da docência em Cabo-Verde e etc, etc...”* (Afonso, Cabo-Verde, IBS, 2º ciclo). Muitos dos restantes, das três nacionalidades, pretendem ir para outros países ocidentais, como EUA, Inglaterra, ou Alemanha.

*“Decidi fazer o mestrado aqui, para depois fazer o doutoramento num desses sítios, [Inglaterra ou Estados Unidos]. Achei que estava a fazer uma espécie de subida gradual, em termos de realidades e exigências.”* (Carlos, Angola, ESPP, 2º ciclo).

*“(...) aqui é a porta de entrada para a Europa. Indianos veem assim, chineses veem assim, n outros países olham Portugal, ou em alguns casos a Espanha, como a entrada para a Europa. Vêm, se estabelecem minimamente aqui, depois disparam para Inglaterra, ou para França, ou para a Alemanha, percebe?”* (João, Brasil, ECSH, 2º ciclo)

Importa ainda referir que alguns entrevistados consideravam regressar aos seus países de origem logo após a conclusão dos cursos. Contudo, no decorrer do processo, mudaram de opinião e dizem já não estar tão certos nem desejosos daquele regresso: *“Quando a gente sai do seu país de origem, ao princípio sai sempre com aquele objetivo, ‘vou aí, vou acabar o estudo e vou bazar’. Mas depois com a adaptação, vai conhecer novos amigos, vai conhecer novas coisas e tipo, arranja namorados, pensa na vida diferente, já muda de ideias, muda de opção (...).”* (Filipa, Cabo-Verde, ESPP, 2º ciclo)

## CONCLUSÕES

---

Desde sempre que o ensino superior tem permitido a circulação do conhecimento e de pessoas. Atualmente, a existência de uma sociedade e economia amplamente globalizadas e baseadas no conhecimento obriga e possibilita uma circulação cada vez mais rápida, qualificada e especializada. É neste contexto que a internacionalização do ensino superior se assume como um processo pertinente, na medida em que contribui para “dar velocidade” àquela circulação e, por sua vez, à construção de uma sociedade cada vez mais multicultural. O ensino superior português parece acompanhar este processo de internacionalização, quer através da estratégia nacional, refletida em regimes especiais de acesso, acordos internacionais e participação em diversos programas de mobilidade e intercâmbio, quer através de uma estratégia comunitária.

Preocupados em compreender as principais motivações e expectativas por detrás de projetos individuais de partida para Portugal-Lisboa-ISCTE de estudantes internacionais vindos de Angola, Brasil e Cabo-Verde, de 2º e 3º ciclos, verificámos que a escolha ficou a dever-se a diversos fatores. A compreensão destes fatores e da sua possível interligação foi altamente favorecida pelo recurso a uma metodologia qualitativa, através de entrevistas ricas em conteúdo e de uma análise cruzada.

Assim, verificámos que existem fatores de ordem social, que se traduzem quer na existência de uma rede de suporte à chegada e durante a permanência, composta por familiares e amigos, quer, especialmente no caso dos estudantes cabo-verdianos, numa espécie de hábito herdado dos pais e irmãos. Neste sentido, pensamos que a família contribuiu para a escolha Portugal-Lisboa, sobretudo quando algum familiar já tinha frequentado o ensino superior português, havendo a partilha de uma experiência positiva, e/ou quando os familiares já viviam na cidade, melhorando as condições de acolhimento e adaptação social e reduzindo diversos outros custos.

Por outro lado, encontram-se razões histórico-culturais, espelhadas na partilha da língua portuguesa e nos acordos e nos regimes especiais que Portugal mantém com alguns daqueles países. Porém, aquilo que se verificou foi que a língua, um dos fatores que os inquiridos esperavam facilitar o seu processo de adaptação social e académica revelou-se, em diversos casos e contextos, uma barreira, limitando a comunicação e a integração dos mesmos, situação visível sobretudo nos estudantes angolanos e brasileiros. Também ao contrário daquilo que muitos esperavam, existe uma diferença cultural entre os países, traduzida em diferentes modos de ser e de estar, os quais dificultam a socialização no novo contexto. Alguns dos entrevistados dão conta de situações que consideram discriminatórias e racistas. No entanto, alguns

deles revelam também representações relativamente à sociedade portuguesa nem sempre favoráveis, mesmo antes da chegada. Estas representações podem, assim, condicionar a sua adaptação e a visão que têm do outro.

Igualmente importante é a posição geopolítica de Portugal por comparação à posição ocupada pelos três países de destino em análise, pois encontra-se no hemisfério Norte e é parte da UE, aspetos que conferem grande prestígio e valor ao ensino e aos diplomas nacionais (recorde-se Lima e Maranhão, 2011). Estes aspetos são altamente considerados na medida em que irão possibilitar uma mobilidade ascendente a estes estudantes, sobretudo aquando de um eventual regresso ao país de origem e de [re]ingresso no mercado de trabalho. Esta aposta em IES internacionais e ocidentais é ainda mais visível quando vários dos inquiridos dizem querer continuar a trajetória académica em países como Inglaterra, França ou EUA. Neste sentido, Portugal parece ser visto como um ponto de passagem num percurso internacional e não como país de destino final.

Outro dos objetivos do estudo consistiu em compreender as condições de acolhimento e a integração social e académica destes estudantes. De acordo com os entrevistados, o acolhimento parece ser fraco e de uma forma geral consideraram-se mal recebidos na sociedade portuguesa. Nos casos em que sentem haver um bom acolhimento, o mesmo é assegurado pela rede de suporte existente a qual, como já vimos, é em muitos casos um fator motivacional. Na ausência desta rede, tanto social, como academicamente, os estudantes dão conta de uma quase inexistência de políticas ou medidas de acolhimento a si dirigidas. Dentro do ISCTE, em concreto, os estudantes sugerem haver alguém que os receba e acompanhe numa fase inicial, de forma a facilitar a sua adaptação às novas exigências. Muitas destas sugestões estão em linha com os objetivos e modos de ação do programa “buddy mentoring”, o qual abrange apenas estudantes em mobilidade.

Propusemo-nos também a compreender o desempenho destes estudantes, admitindo que a integração social e académica, assim como as suas motivações e expectativas, podiam condicionar o mesmo. Vimos, neste sentido, várias dificuldades com origem i) numa chegada, por vezes, tardia ao país, à cidade e ao ISCTE, ii) num sistema de ensino e de avaliação com diferenças notáveis relativamente aos sistemas das instituições de ensino dos países de origem e iii) num uso e domínio da língua portuguesa que continua a condicionar as avaliações e o convívio e trabalho em equipa com os colegas. As semelhanças socioculturais esperadas por muitos destes estudantes aquando da sua partida para Portugal parecem ter sido rapidamente substituídas por um choque, atrasando a sua adaptação e integração neste novo contexto lusófono. A perceção de uma proximidade cultural entre povos surge

inicialmente como impulsionadora do movimento de saída, mas parecem persistir fortes diferenças culturais, com raízes que têm origem na colonização e numa descolonização tardia, no estigma que daí ficou e que condiciona a relação, especialmente junto dos estudantes angolanos.

Considerando que a percepção sobre determinada realidade é condicionada pelas experiências do indivíduo, pelas suas origens, pela posição socioeconómica que ocupa, bem como pelos seus objetivos e motivações, seria pertinente perceber as expectativas de estudantes oriundos de outros países e regiões, como por exemplo do Norte da Europa, entre outros, e verificar em que medida ocorre, ou não, um choque cultural.

Compreender as razões pelas quais os estudantes internacionais optam por Portugal e pelas IES nacionais, bem como as consequências sociais, culturais, políticas e económicas daí decorrentes, contribui para alargar o conhecimento sobre esta problemática. O conhecimento oferece pontes e novos alicerces para a construção de uma sociedade mais humana e melhor formada, potencia a eficiência dos decisores públicos e privados e constitui, por isso, uma oportunidade de mudança. Pese embora estes aspetos positivos associados à sociedade do conhecimento é também importante refletir sobre outros impactos gerados pelo fenómeno da internacionalização do ensino superior, como a eventual fuga de cérebros e a possível manutenção de desigualdades socioeconómicas entre Estados.

O número de estudantes internacionais tem vindo a aumentar nos últimos anos, ainda que de forma relativamente pouco consistente. Mas importa perguntar se esta será uma tendência, ou se as dificuldades financeiras do país, espelhadas numa imagem internacional desfavorável, irão retraindo aquele fluxo, da mesma forma que retraem outros investimentos estrangeiros. Por outro lado, qual o futuro das bolsas, dos regimes especiais, da participação das IES nacionais em programas internacionais? Em que medida as motivações, as expectativas e o desempenho académico poderão variar em função destes cenários?

Consideramos que a atual crise económica nacional compromete o acesso dos estudantes portugueses ao ensino superior e põe em risco a sobrevivência das IES nacionais. A captação de estudantes internacionais pode, por isso, ser decisiva para o futuro daquelas. E assim sendo, é essencial ponderar questões como a qualidade do ensino, o acolhimento e a integração social e académica, o desempenho, etc., promovendo e atraindo estudantes para o país.

## BIBLIOGRAFIA E FONTES DE INFORMAÇÃO

---

- Albino, Sara (2008), *As políticas europeias de investigação e a internacionalização da Universidade de Lisboa*, Tese de Mestrado em Políticas Europeias, Lisboa, Universidade de Lisboa.
- Alves, Elisa (2012), *A Imigração de Estudantes Internacionais para a União Europeia: o caso português*, Oeiras, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.
- Andrade, Ana e Marco Teixeira (2009), “Adaptação à universidade de estudantes internacionais: um estudo com alunos de um programa de convênio”, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, (Online), 10, (I).  
Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v10n1/v10n1a06.pdf>
- Antunes, Fátima (2005), “Globalização e Europeização das Políticas Educativas, Percursos, processos e metamorfoses”, *Sociologia, Problemas e Práticas*, (Online), 47.  
Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n47/n47a07.pdf>
- Ávila, Patrícia (2005), *A literacia dos adultos: competências-chave na sociedade do conhecimento*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE.
- Azevedo, Joaquim (2007), *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a Regulação Transnacional da Educação*, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.
- Bogdan, Robert e Sari Biklen (1994), *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*, Porto, Porto Editora.
- Brown, Lorraine (2009), “An ethnographic study of the friendship patterns of international students in England: An attempt to recreate home through conational interaction”, *International Journal of Educational Research* (Online), 48 (3).  
Disponível em <http://www.sciencedirect.com/>
- Castells, Manuel (2003), *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Volume II – O Poder da Identidade*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Castells, Manuel (2002), *A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, Volume I – A Sociedade em Rede*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- CNE (2007), *Motivação dos Jovens Portugueses para a Formação em Ciência e em Tecnologia*, Lisboa, CNE.
- Coimbra, S. (2010), “Uma questão de confiança: o que (des)motiva a geração actual?”, em Salgado, Lucília et al (orgs.), *A Educação de Adultos: uma Dupla Oportunidade na Família*, Agência Nacional para a Qualificação, Lisboa.

- Costa, António Firmino da (2003), “Competências para a sociedade educativa: questões teóricas e resultados de investigação”, em AAVV, *Cruzamento de Saberes, Aprendizagens Sustentáveis*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Daniels, Jeannie (2012), “Internationalisation, higher education and educators' perceptions of their practices”, *Teaching in Higher Education*, (Online), iFirst article.  
Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/13562517.2012.719158>
- Frankfort-Nachmias, Chava e David Nachmias (2000), *Research Methods in the Social Sciences*, New York, Worth Publishers.
- Giddens, Anthony (2002), *O Mundo na Era da Globalização*, Barcarena, Editorial Presença.
- Giddens, Anthony (1996), *As Consequências da Modernidade*, Oeiras, Celta Editora.
- Hendrickson, Blake *et al* (2011), “An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students”, *International Journal of Intercultural Relations*, (Online), 35 (3).  
Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176710000799>
- Jacquinet, Marc e Carla G. Costa (2006), “Desenvolvimento Socio-Económico, Conhecimento e Inovação: da Agenda de Lisboa à Estratégia e às Práticas de Cooperação”, em França Martins *et al* (coord.), *Conhecimento e Cooperação Internacional: a Agenda de Lisboa e o Diálogo Norte-Sul*, Oeiras, INA.
- Knight, Jane (2011), “Five Myths About Internationalization”, *International Higher Education* (Online), 62.  
Disponível em [http://www.che-consult.de/downloads/IHE\\_no\\_62\\_Winter\\_2011.pdf](http://www.che-consult.de/downloads/IHE_no_62_Winter_2011.pdf)
- Knight, Jane e Hans de Wit (1995), “Strategies for Internationalisation of Higher Education: historical and conceptual perspectives”, em Hans de Wit (ed.), *Strategies for Internationalization of Higher Education: a comparative study of Australia, Canada, Europe and the United States of America*, Amsterdam, European Association for International Education.
- Lages, Mário *et al* (2006), *Os imigrantes e a população portuguesa: imagens recíprocas: análise de duas sondagens*, Lisboa, Alto-Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.
- Lima, Manolita e Carolina Maranhão (2011), “Políticas curriculares da internacionalização do ensino superior: multiculturalismo ou semiformação?” *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, (Online), 9 (72).  
Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v19n72/a07v19n72.pdf>

- Lindley, Robert M. (2000), "Economias Baseadas no Conhecimento. O Debate Europeu sobre Emprego num Novo Contexto", em Robert Boyer *et al* (coord.), *Para uma Europa da Inovação e do Conhecimento: Emprego, Reformas Económicas e Coesão Social*, Oeiras, Celta Editora.
- Lobban, Richard A. e Richard Leary (2004), "Cape Verde", em Damtew Teferra, Philip G. Altbach (ed.), *African Higher Education: an International Reference Handbook*, Bloomington, Indiana University Press.
- Mainardes, Emerson *et al* (2012), "Marketing in higher education: A comparative analysis of the Brazil and Portuguese cases", *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, (Online), 9 (1)  
Disponível em <http://link.springer.com/article/10.1007/s12208-011-0077-6>
- Mainardes, Emerson *et al* (2010), "The attraction of students to the undergraduate course in management: multicase study on the factors attracting students in Joinville, SC", *International Journal Business Strategy*, (Online), 10 (1)  
Disponível em <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?sid=a6fb1ff4-d342-4c5c-b5a9-a8e5ffbe0d05%40sessionmgr113&vid=1&hid=128&bdata=JnNpdGU9ZWZWhvc3QtbGl2ZS5zY29wZT1zaXRI#db=bth&AN=67699521>
- Martins, Susana (2012), *Escolas e Estudantes da Europa. Estruturas, Recursos e Políticas de Educação*, Lisboa, Editora Mundos Sociais.
- Neri, Frank e Simon Ville (2008), "Social capital renewal and the academic performance of international students in Australia", *The Journal of Socio-Economics* (Online) 37 (4).  
Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1053535707000777>
- Pasquino, Giafranco (2002), *Curso de Ciência Política*, Cascais, Principia.
- Peixoto, João (2004), "As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas", SOCIUS Working Paper, 11, pp. 1-36.
- Pinho, Filipa (2012), *Transformações na emigração brasileira para Portugal. De profissionais a trabalhadores*, Tese de Doutoramento em Sociologia, Lisboa, ISCTE.
- Ramos, Susana (2013), "Motivação Académica dos Alunos do Ensino Superior", *Psicologia.pt - O Portal dos Psicólogos*.  
Disponível em <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0677.pdf>
- Reis, José *et al* (2007), *Imigrantes em Portugal – Economia, Sociedade, Pessoas e Território, Relatório do Projecto de Investigação Financiado pela FCT: A Imigração Qualificada: Imigrantes em Sectores Dinâmicos e Inovadores da Sociedade Portuguesa*, Coimbra, Centro de Estudos Sociais.

- Ruby Pi-Ju Yang *et al* (2006), "Multiple routes to cross-cultural adaptation for international students: Mapping the paths between self-construals, English language confidence, and adjustment", *International Journal of Intercultural Relations* (Online), 30 (4)  
Disponível em <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176705001859>
- Salmi, Jamil e Alenoush Saroyan (2007), "League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses", *Higher Education Management and Policy*, (Online), 19 (2).  
Disponível em <http://collegerankings.files.wordpress.com/2011/10/27106854.pdf>
- SEF (2012), *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo 2011*, SEF, Oeiras.
- Sierra Bravo, Restituto (2008), *Técnicas de Investigación Social: teoría y ejercicios*, Madrid, Paraninfo.
- Stehr, Nico (2001), "A world made of knowledge", *Society*, (Online), 39 (1).  
Disponível em <http://www.springerlink.com/content/rk0tq0bg9hpde4ld/>
- Stoete, Luc (2000), "A Economia Baseada no Conhecimento num Mundo Globalizado. Desafios e Potencial", em Robert Boyer *et al* (coord.), *Para uma Europa da Inovação e do conhecimento: Emprego, Reformas Económicas e Coesão Social*, Oeiras, Celta Editora.
- Teichler, Ulrich (2004), "The changing debate on internationalisation of higher education", *Higher Education*, (Online) 48 (1).  
Disponível em <http://link.springer.com/article/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>
- Veiga, Rita (2011), *Internacionalização das Instituições de Ensino Superior em Portugal: proposta de metodologia para construção de indicador do grau de internacionalização*, Dissertação de Mestrado em Negócio Internacionais, Instituto Politécnico de Leiria.
- Velho, Gilberto (1978), *Individualismo e Cultura, Notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*, Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editor.
- Vught, Frans van (2009), "The EU innovation agenda: challenges for European higher education and research", *Higher Education Management and Policy*, (Online), 21(2).  
Disponível em <http://www.utwente.nl/mb/cheps/publications/publications%202009/eu%20innovation%20agenda%20f%20vanvught.pdf>
- \* \* \*
- CIEJD (2010), *Europa 2020 – da estratégia de Lisboa à nova estratégia para a Europa*.  
Direcção Geral dos Assuntos Europeus e Ministério dos Negócios Estrangeiros.  
Disponível em <http://www.euroid.pt>
- Instituto Camões, <http://www.instituto-camoes.pt>

ISCTE-IUL, <http://www.iscte-iul.pt/home.aspx>

OECD Observer (2004), "Policy Brief – Internationalisation of higher education".

Disponível em

<http://www.oecd.org/education/educationeconomyandsociety/33734276.pdf>

PCM, Presidência do Conselho de Ministro (s.a.), *Programa do XIX Governo Constitucional*.

Disponível em [http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa\\_gc19.pdf](http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf)

REM/EMN, [http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european\\_migration\\_network/index\\_en.htm](http://ec.europa.eu/dgs/home-affairs/what-we-do/networks/european_migration_network/index_en.htm)

SEF/CRUP (2012), *Protocolo entre o Serviço de Estrangeiro e Fronteiras e o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas*, assinado em Lisboa, a 25 de junho.

\* \* \*

Decreto-Lei nº 393-A/99, de 2 de outubro, Diário da República nº 231, I Série A,  
Ministério da Educação, Lisboa.

Diretiva 2004/114/CE do Conselho, de 13 de dezembro, Jornal Oficial da União Europeia, L  
375/14, Bruxelas.

Lei nº 23/2007, de 4 de julho, Diário da República nº 127, I Série,  
Assembleia da República, Lisboa.

Portaria nº 208/2008, de 27 de fevereiro, Diário da República nº 41, I Série,  
Ministério dos Negócios Estrangeiros, Lisboa.

Resolução da Assembleia da República nº 83/2000, de 14 de dezembro, Diário da República nº  
287, I Série A, Assembleia da República, Lisboa.

Resolução do Conselho de Ministros nº 74/2010, de 17 de Setembro, Diário da República nº  
182, I Série, Presidência do Conselho de Ministros, Lisboa.

## ANEXOS

**Quadro I Número e percentagem estudantes portugueses e internacionais inscritos no ensino superior português, 2006-2011**

Estudantes no ensino superior português <sup>1</sup>	2006/2007 <sup>2</sup>		2007/2008		2008/2009 <sup>3</sup>		2009/2010		2010/2011	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Portugueses	348 779	95,11	358 333	95,07	355 102	95,20	364 404	94,99	374 444	94,49
Internacionais	17 950	4,89	18 584	4,93	17 900	4,80	19 223	5,01	21 824	5,51
<b>Total</b>	<b>366 729</b>	<b>100,00</b>	<b>376 917</b>	<b>100,00</b>	<b>373 002</b>	<b>100,00</b>	<b>383 627</b>	<b>100,00</b>	<b>396 268</b>	<b>100,00</b>

Notas:

- 1) CITE 5 e 6 e excluindo CETs;
  - 2) Início do Processo de Bolonha;
  - 3) Início da recolha RAIDES;
- Percentagens calculadas pelo autora.

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, MEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, (consulta on-line em abril de 2013).

**Quadro II Número de estudantes internacionais inscritos no ensino superior português, por região de origem, 2006-2011**

Estudantes no ensino superior português por região de origem <sup>1</sup>	2006/2007 <sup>2</sup>		2007/2008		2008/2009 <sup>3</sup>		2009/2010		2010/2011	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
África	11 624	64,76	10 990	59,14	9 405	52,54	8 834	45,96	8 790	40,28
América do Norte	222	1,24	267	1,44	245	1,37	269	1,40	320	1,47
Ásia	304	1,69	388	2,09	491	2,74	670	3,49	983	4,50
Caraíbas, América Central e do Sul	2 814	15,68	3 644	19,61	4 246	23,72	4 862	25,29	5 851	26,81
Europa	2 966	16,52	3 275	17,62	3 486	19,47	4 555	23,70	5 848	26,80
Oceânia	20	0,11	20	0,11	27	0,15	33	0,17	32	0,15
<b>Total</b>	<b>17 950</b>	<b>100,00</b>	<b>18 584</b>	<b>100,00</b>	<b>17 900</b>	<b>100,00</b>	<b>19 223</b>	<b>100,0</b>	<b>21 824</b>	<b>100,00</b>

Notas:

- 1) CITE 5 e 6 e excluindo CETs;
  - 2) Início do Processo de Bolonha;
  - 3) Início da recolha RAIDES;
- Percentagens calculadas pelo autora.

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, MEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, (consulta on-line em abril de 2013).

**Quadro III Número e percentagem de estudantes internacionais inscritos no ensino superior português, por país de origem, 2006-2011**

Estudantes no ensino superior português por país de origem <sup>1</sup>	2006/2007 <sup>2</sup>		2007/2008		2008/2009 <sup>3</sup>		2009/2010		2010/2011	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Brasil	2 204	12,28	2 912	15,67	3 813	21,30	4 421	23,00	5 335	24,45
Cabo Verde	4 342	24,19	3 844	20,68	3 544	19,80	3 464	18,02	3 359	15,39
Angola	4 794	26,71	4 648	25,01	3 587	20,04	3 238	16,84	3 129	14,34
Espanha	648	3,61	613	3,30	679	3,79	1 083	5,63	1 566	7,18
São Tomé e Príncipe	644	3,59	644	3,47	673	3,76	676	3,52	829	3,80
Moçambique	1 006	5,60	983	5,29	876	4,89	746	3,88	707	3,24
Itália	240	1,34	215	1,16	334	1,87	487	2,53	616	2,82
França	653	3,64	823	4,43	584	3,26	557	2,90	596	2,73
Ucrânia	84	0,47	127	0,68	215	1,20	319	1,66	425	1,95
Alemanha	303	1,69	310	1,67	274	1,53	357	1,86	420	1,92
Guiné-Bissau	426	2,37	318	1,71	391	2,18	401	2,09	413	1,89
Polónia	170	0,95	160	0,86	188	1,05	256	1,33	322	1,48
Moldova	36	0,20	68	0,37	143	0,80	196	1,02	247	1,13
China	76	0,42	102	0,55	127	0,71	152	0,79	221	1,01
Venezuela	452	2,52	525	2,83	226	1,26	191	0,99	213	0,98
Roménia	86	0,48	114	0,61	129	0,72	160	0,83	200	0,92
Rússia (Federação da)	85	0,47	96	0,52	134	0,75	171	0,89	187	0,86
EUA	136	0,76	158	0,85	153	0,85	147	0,76	180	0,82
Irão (República Islâmica)	8	0,04	15	0,08	47	0,26	79	0,41	174	0,80
Bélgica	80	0,45	80	0,43	121	0,68	137	0,71	171	0,78
Suíça	87	0,48	171	0,92	107	0,60	118	0,61	165	0,76
Reino Unido	90	0,50	99	0,53	101	0,56	130	0,68	161	0,74
Canadá	86	0,48	108	0,58	91	0,51	119	0,62	136	0,62
Timor-Leste	74	0,41	79	0,43	64	0,36	125	0,65	132	0,60
Turquia	29	0,16	29	0,16	66	0,37	79	0,41	123	0,56
Países Baixos	60	0,33	55	0,30	73	0,41	105	0,55	118	0,54
Índia	33	0,18	48	0,26	53	0,30	76	0,40	99	0,45
África do Sul	168	0,94	193	1,04	100	0,56	84	0,44	95	0,44
Guiné	159	0,89	236	1,27	111	0,62	99	0,52	95	0,44
Bulgária	47	0,26	43	0,23	54	0,30	56	0,29	87	0,40
República Checa	28	0,16	34	0,18	36	0,20	53	0,28	77	0,35
México	19	0,11	20	0,11	28	0,16	35	0,18	56	0,26
Colômbia	19	0,11	22	0,12	31	0,17	40	0,21	54	0,25
Outros Países <sup>4</sup>	578	3,22	692	3,72	747	4,17	866	4,51	1 116	5,11
<b>Total</b>	17 950	100	18 584	100	17 900	100	19 223	100	21 824	100

Notas:

1) CITE 5 e 6 e excluindo CETs (colunas ordenadas de forma decrescente, a partir de 2010/2011);

2) Início do Processo de Bolonha;

3) Início da recolha RAIDES;

4) "Outros países" agrupa todos os países com menos de 50 inscritos em 2010/11; Percentagens calculadas pelo autora.

Fonte: Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior, MEC – Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, (consulta on-line em abril de 2013).

**Quadro IV Número de estudantes internacionais inscritos no ISCTE, ano letivo 2012/2013**

	Estudantes regulares				Estudantes em mobilidade		Total
	Licenciatura	Pós-Graduação	Mestrado	Doutoramento	Erasmus	Protocolos	
1 China	4		15	135 <sup>1</sup>		12	166
2 Brasil	20	27 <sup>2</sup>	50	21		29	147
3 Cabo-Verde	28	1	85	5			119
4 Angola	13	3	41	18			75
5 Alemanha	4	1	16	1	48		70
6 Moçambique	6		52 <sup>3</sup>	5			63
7 França	10		5	2	39		56
8 Itália		1	2	1	46	1	51
9 São Tomé	38		12				50
10 Espanha	1		1	2	42	1	47
11 Guiné Bissau	27		17	3			47
12 Polónia			4		34		38
13 EUA	2		3		1	20	26
14 Ucrânia	22		4				26
15 Grécia		2			20		22
16 Eslovénia					21		21
17 Áustria			3	1	12	2	18
18 Holanda	1		3		13		17
19 Rep. Checa			3		9	3	15
20 Roménia	4		3		7		14
21 Hungria			1		10		11
22 Turquia		1		5	5		11
23 Bélgica	1	1			8		10
24 Moldávia	9		1				10
25 Reino Unido	1		1	1	7		10
26 Rússia	3		4			2	9
27 Coreia do Sul						8	8
28 Croácia			4		4		8
29 Rep. Eslovaca					7	1	8
30 Suécia			1		6	1	8
31 Finlândia					6		6
32 Dinamarca			1	1	2	1	5
33 Geórgia	2					3	5
34 Noruega			1		4		5
35 Bulgária			1		3		4
36 Rep. Camarões			1			3	4
37 Estónia			1	1	2		4
38 Lituânia			1		3		4
39 Luxemburgo					4		4
40 México						4	4
41 Venezuela			4				4
42 Colômbia			3				3
43 Timor	3						3
44 África do Sul		1	1				2
45 Argentina			2				2
46 Canadá			1	1			2
47 Equador			2				2
48 Sérvia			1	1			2
49 Austrália			1				1
50 Bangladesh				1			1
51 Bielorrússia	1						1
52 Guiné	1						1
53 Hong Kong			1				1
54 Macau						1	1
55 Malásia				1			1
56 Paquistão				1			1
57 Porto-Rico	1						1
58 Quênia			1				1
59 Singapura			1				1
60 Chile	1						1
61 Guadalupe	1						1
62 Senegal	1						1
63 Nova Zelândia				1			1
<b>Total</b>	<b>205</b>	<b>38</b>	<b>355</b>	<b>208</b>	<b>363</b>	<b>92</b>	<b>1261</b>

Notas:

1) Curso de Gestão, lecionado na China;

2) Curso de Gestão, lecionado no Brasil;

3) Curso de Gestão, lecionado em Moçambique.

Fonte: Gabinete de Relações Internacionais, ISCTE-IUL.

## Guião da entrevista

Apresentação pessoal e do objetivo do estudo  
Confidencialidade, anonimato, não há respostas erradas nem corretas  
Autorização para a gravação  
Nome, Escola e Ano que frequenta

### QUAIS AS MOTIVAÇÕES PARA ESTUDAR NUM PAÍS ESTRANGEIRO

O que o levou a sair do país onde se encontrava?  
para **iniciar** ou **continuar** a estudar no **ensino superior**?  
Está em Portugal/Lisboa, mas **escolheria outro** país e/ou cidade?

### QUAIS AS EXPECTATIVAS RELATIVAMENTE A PORTUGAL E À IES DE DESTINO

O que espera **ganhar** com esta estadia em Portugal? Quais são os seus **objetivos**?  
E quanto à IES?

### COMO CONSIDERA TER SIDO ACOLHIDO NO MOMENTO DE CHEGADA E DURANTE A SUA ESTADIA

Que **realidade** encontrou (aspetos positivos/facilidades e aspetos negativos/dificuldades)?  
Como sente ter sido **acolhido** na IES, por parte dos colegas, professores e outros?  
Se pudesse, no geral, **o que mudava/melhorava**?

### QUAIS CONSIDERAM SER OS FATORES QUE CONDICIONAM O SEU SUCESSO ACADÉMICO

Quanto ao seu **desempenho académico**, como o considera neste momento?

#### **Vai ao encontro daquilo que esperava?**

Quais considera serem os fatores que o têm ajudado?  
Sente **apoio** por parte dos colegas, professores, ou outros?  
Se pudesse, o que **mudava/melhorava**?

### FINALMENTE

Ano de chegada a Portugal, ano de entrada na IES/presente curso  
País de origem/nacionalidade  
Idade  
País com ou sem ensino superior

Muito obrigada pelo tempo dispensado  
**Disponibilidade para esclarecer alguma dúvida**  
Votos de sucesso

## Currículo

---

### INFORMAÇÃO PESSOAL

---

Nome: Elisa da Palma Alves  
Morada: R. Prof. Mark Athias, Lote A4, 1º A, 1600-640 Lisboa  
Contacto: 91 93 72 772  
Email: [elisa.palma.alves@gmail.com](mailto:elisa.palma.alves@gmail.com)  
Data de nascimento: 4/10/1984  
Carta de condução: categoria B (ligeiros)



---

### PERCURSO ACADÉMICO

---

- Frequência do Mestrado em Educação e Sociedade, no ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa (2011/2013)  
**Algumas unidades curriculares:**

Sociedade Educativa	Análise de Dados em Ciências Sociais
Planeamento e Avaliação de Educação e Formação	Métodos Avançados em Análise de Dados
Políticas e Organização do Ensino Superior	Educação ao Longo da Vida
  
- Mestrado em Economia e Políticas Públicas, pelo ISEG – Universidade Técnica de Lisboa (2008/2011)  
**Algumas unidades curriculares:**

Avaliação de Programas e Políticas	Economia das Instituições
Instituições Internacionais e Direito Comunitário	Decisões Públicas e Financiamento Local
Regulação Económica e Concorrência	Política Económica
  
- Licenciatura pré-Bolonha em Ciência Política e Relações Internacionais, pela FCH – Universidade Católica Portuguesa (2002/2007)  
**Algumas unidades curriculares:**

Economia I e II	Geopolítica e Geoestratégia
Ética Social e Política	Sistemas e Comportamentos Eleitorais
Construção Europeia	Teoria da Decisão

---

### FORMAÇÃO COMPLEMENTAR

---

- Formação Pedagógica Inicial de Formadores, no Centro de Cursos Livres de Lisboa (2012)
- Formação Relacional - Seminário Joining 2Top, pela Dynargie, em Lisboa (2009)
- II Curso Intensivo de Protocolo, pela ESGHT - Universidade do Algarve (2008)

---

### TRABALHOS ACADÉMICOS (FIM DE CURSO)

---

- Dissertação do Mestrado em Economia e Políticas Públicas, intitulada “Financiamento público da educação: eficiência e condicionantes. O caso português”, orientada pela Prof. Doutora Margarida Chagas Lopes e defendida em Maio de 2011.

Pretendeu compreender de forma alargada a influência de algumas características dos modelos de gestão do Sistema Educativo sobre a eficiência das despesas públicas em educação, com a hipótese

de que existe uma associação positiva entre modelos de gestão descentralizados e/ou desconcentrados e maiores níveis de eficiência.

- Projeto de estágio conclusivo da Licenciatura, intitulado “Os jovens e a Ciência Política”, orientado pela Doutora Luísa Monteiro (Câmara Municipal de Albufeira) e pela Prof. Doutora Mónica Dias (Universidade Católica Portuguesa), apresentado em Junho de 2007.

Autoproposta de um projeto de investigação, com o objetivo de saber os conhecimentos dos jovens sobre algumas áreas da Ciência Política e a sua participação cívica/política. Compreendeu a realização de uma formação em torno daquelas áreas, bem como a aplicação de dois inquéritos por questionário, antes e depois da formação, com análise de dados em SPSS.

---

#### CONSULTORIA

---

- Consultora do Ponto de Contacto Nacional da Rede Europeia das Migrações/Comissão Europeia (Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)

Elaboração do estudo “A imigração de estudantes internacionais para a União Europeia: o caso português” (2012), inserido no conjunto de estudos sobre o tema, apresentados pelos diversos Pontos de Contacto Nacionais.

---

#### PUBLICAÇÕES

---

- Alves, Elisa (2013), A Imigração de Estudantes Internacionais para a União Europeia: o caso português, Oeiras, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

---

#### COMUNICAÇÕES

---

- “A imigração de estudantes internacionais na União Europeia: o caso português”, Conferência REM/SEF, Lisboa (12/11/2012)
- “Os jovens e a Ciência Política”, A Ciência Política no Ensino Secundário, IV Congresso Associação Portuguesa de Ciência Política, Lisboa (6/03/2008)

---

#### ÚLTIMAS EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

---

- **Banco BANIF**  
Caixa e Comercial, Agência Av. José Malhoa, Lisboa (julho 2011/janeiro 2012)
- **Banco BPI**  
Assistente de Banca Telefónica, Direção de Novos Canais, Lisboa (abril/junho 2011)
- **Banco BANIF**  
Assistente de Direção, Direção de Canais Agenciados, Lisboa (outubro 2009/março 2011)  
Caixa e Comercial, Agência Av. da Igreja, Lisboa (maio/setembro 2009)

---

---

EXPERIÊNCIAS RELEVANTES/ OUTRAS ATIVIDADES

---

---

- Voluntária no Programa “Economia para o Sucesso”, Junior Achievement Portugal (março 2011)
- Participação no XIV Encontro Internacional de Estudos Políticos: *Democracy and the Nation-State in a Global World* (junho/julho 2006)
- Membro da Direção do Grupo de Voluntariado GAS’África, da Universidade Católica Portuguesa (2003/2005)
- Participação no Projeto GAS’África, em S. Tomé e Príncipe – Guadalupe (agosto/setembro 2004)
- Participação no Grupo de Teatro da Universidade Católica Portuguesa (2002/2004)
- Desempenho de atividades profissionais em regime temporário, nos meses de verão (2000/2006)

---

---

COMPETÊNCIAS TÉCNICAS

---

---

<b>Língua materna</b>	Português				
<b>Outras línguas</b>	COMPREENDER		FALAR		ESCREVER
	Compreensão oral	Leitura	Interacção oral	Produção oral	
Inglês	B2	C1	B2	B2	B2
Francês	A2	B1	A2	A2	A2
Espanhol / Castelhana	A2	B2	A2	B1	A2

Níveis: A1/2 Utilizador básico - B1/2 utilizador independente - C1/2 - utilizador avançado  
Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

<b>Informática</b>	Domínio do software Office™ (Word™, Excel™ e PowerPoint™). Conhecimentos de utilização de SPSS
--------------------	---

---

---

APTIDÕES SOCIAIS E ORGANIZACIONAIS

---

---

Socialmente, é uma pessoa extrovertida e bem-disposta, com espírito de aventura. A nível profissional, tem um forte sentido de organização e de responsabilidade, e com relativa facilidade adapta-se a diferentes ambientes. Privilegia espaços onde possa aprender e possa descobrir novas formas de ser, de estar e de trabalhar, favorecendo a sua evolução pessoal e profissional.