



INSTITUTO
UNIVERSITÁRIO
DE LISBOA

Condições de Acolhimento e Percurso Académico de Estudantes Provenientes de PALOP no ISCTE: o caso dos guineenses e cabo-verdianos

Zenaida Soares

Mestrado em Sociologia

Orientadora:

Doutora Rosário Mauritti, Professora Associada
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Mestre Sara Franco da Silva, Assistente Convidada
Iscte - Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2023

Departamento de Sociologia

Condições de Acolhimento e Percurso Académico de Estudantes
Provenientes de PALOP no ISCTE: o caso dos guineenses e cabo-
verdianos

Zenaida Soares

Mestrado em Sociologia

Orientadora:

Doutora Rosário Mauritti, Professora Associada
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

Coorientadora:

Mestre Sara Franco da Silva, Assistente Convidada
Iscte-Instituto Universitário de Lisboa

outubro, 2023

Agradecimentos

Chegada à fase final deste percurso, não podia deixar de reconhecer o contributo de todos que de alguma forma contribuíram para que este trabalho fosse concluído.

Assim, agradeço, primeiramente, a Deus que me sustentou até esta etapa, à professora Rosário Mauritti, minha orientadora, à professora Sara Franco da Silva, minha coorientadora, pela dedicação e hospitalidade nesse processo, fazendo-me acreditar que era possível, apesar das hesitações e incertezas que pairavam em mim.

Aos professores, João Sebastião e João Monteiro pelo incentivo e aprendizagem durante o curso.

Aos meus colegas de turma, Filipa Neto e Umaro Candé que me apoiaram em diferentes momentos.

Aos participantes da pesquisa que partilharam as suas histórias que serviram de conteúdo ao trabalho.

Aos familiares queridos, pela compreensão e palavras de incentivo.

À minha grande amiga, Eteldilaide Ferreira, pela parceria e paciência.

Por fim, agradeço a todos as pessoas que fizeram parte desta etapa decisiva da minha vida.

Resumo

O trabalho que se apresenta aprofunda a temática das migrações internacionais por motivos de estudo, a partir da realização de um estudo de caso focado nos estudantes provenientes de Cabo-Verde e Guiné-Bissau, inscritos em cursos do Iscte-Instituto Universitário de Lisboa. A análise é sustentada numa abordagem quantiquantitativa, apoiando-se em dados institucionais e em entrevistas dirigidas aos estudantes e a trabalhadores do Iscte. Um primeiro eixo, pretende compreender práticas e orientações institucionais investidas no acolhimento e inclusão social e académica destes estudantes. Esta análise é realizada através de um cruzamento das experiências e perceções dos próprios, por um lado e das práticas e orientações de técnicos e professores mobilizados para o efeito. Um segundo eixo procura ainda fazer a ligação entre essas práticas e o sucesso académico. O estudo enfatiza a relevância do acolhimento e do compromisso do Iscte com os estudantes, mas ao mesmo tempo aponta alguns desafios vivenciados nessa trajetória académica. Simultaneamente, são também realçados desafios relativos à equidade, situação económica e social em Portugal.

Palavras-Chave: Mobilidade internacional, PALOP, Ensino superior, Acolhimento institucional, Iscte

Abstract

The work presented here analyses the theme of international migration for study reasons, based on a case study focusing on students from Cape Verde and Guinea-Bissau, enrolled on study programmes at the Iscte-Instituto Universitário de Lisboa. The analysis is based on a quantitative and qualitative approach, using institutional data and interviews with Iscte students and workers. The first axis aims to understand institutional practices and guidelines invested in the welcome and social and academic inclusion of foreign students. This analysis is carried out by cross-referencing the experiences and perceptions of the students themselves, on the one hand, and the practices and guidelines of coaches and teachers mobilised for this purpose, on the other. A second axis also seeks to make the link between these practices and their academic success. The study emphasises the importance of Iscte's welcome and commitment to students, but at the same time points out some of the challenges experienced in this academic journey. In particular, challenges relating to equity and the economic and social situation in Portugal are highlighted.

Keywords: International mobility, PALOP, Higher education, Institutional welcome, Iscte.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 Enquadramento teórico	3
1.1. Migração internacional	3
1.2 Teoria da Escola de Chicago sobre a migração	6
1.3 Migração estudantil no contexto internacional	7
1.4 Acolhimento e integração de estudantes no ensino superior em Portugal.....	11
Capítulo 2 Notas metodológicas.....	15
2.1 Objetivos da pesquisa	15
2.2 Metodologia	15
2.3 O caso de estudantes de origem guineense	18
2.4 O caso de estudantes de origem cabo-verdiana	19
Capítulo 3. Resultados.....	21
3.1 Caraterização da amostra	21
3.2 Estudantes Guineenses e Cabo-verdianos no Iscte	22
3.3 Motivações para estudar em Portugal	23
3.4 O acolhimento e integração social e académica	25
3.5 Os Principais Desafios Identificados na Vida em Portugal	28
3.6 Estrutura Responsável pelo Acolhimento de Estudantes Internacionais no Iscte	34
3.7 Contextualização sobre os estudantes internacionais no Iscte.....	35
3.8 Caraterísticas dos estudantes guineenses e cabo-verdianos.....	35
3.9 Impacto das condições de acolhimento no sucesso académico	36
3.10 Melhoria das condições de acolhimento	37
Conclusão	39
Anexo A1. Termo de consentimento informado	47
Anexo A2 – Ficha de caracterização do/a entrevistado/a.....	48
Anexo A3 Guião da entrevista aos estudantes	51
Anexo A4 – Guião de entrevista a responsáveis pelo acolhimento de estudantes no Iscte	52

Glossário de siglas

CPLP – Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa

CP – Conselho Pedagógico

IES – Instituição (ções) de Ensino Superior

Iscte-Iul - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa

LCT – Laboratório de Competências Transversais

MICS – Multiple Indicator Cluster Survey

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

SAS – Serviços de Ação Social

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNICEF – United Nations International Children’s Emergency Fund

Introdução

Nas últimas décadas, as sociedades contemporâneas iniciaram um processo de transformação constante impulsionado pela globalização (Lorio & Nogueira, 2019), o que impactou com maior ou menor intensidade a vida de todos.

Caraterizadas de “sociedade de conhecimento”, as comunidades atuais dinamizam, em diversas vertentes, a busca do saber. Estas orientações estão na base da expansão de número de estudantes de países africanos com língua oficial portuguesa, na sequência de acordos de cooperação na área da educação com esses países (Luísa et al., 2019). Todavia, o ingresso no ensino superior não garante a permanência, tão pouco a conclusão do curso. A adaptação ao ambiente e novo contexto, académico e social é caracterizada por múltiplos desafios que, sendo comuns a outros segmentos estudantis, têm igualmente especificidades, simultaneamente, académicas, sociais, financeiras, entre outras (Santos & Almeida, 2001; Oliveira et al., 2020; Araújo e Sa et al., 2023). O reconhecimento da complexidade presente nas condições de acolhimento destes estudantes exige, assim, uma atenção especial por parte das instituições de ensino superior (Gonçalves, 2009).

O presente estudo, procura, precisamente, compreender até que ponto as estratégias de acolhimento e integração delineadas pelo Iscte-Instituto Universitário de Lisboa têm sido satisfatórias para os estudantes, desde logo, do ponto de vista da continuidade do projeto educativo que os mobiliza. O foco do estudo são os estudantes provenientes de países africanos com língua oficial portuguesa, nomeadamente os estudantes guineenses e cabo-verdianos, que frequentam cursos de 1.º e 2.º ciclos no Iscte. Interpelamo-nos sobre as suas motivações para estudar num país estrangeiro, procuramos saber como percecionam o acolhimento no momento de chegada e durante a estadia, e por fim, tentamos identificar os principais desafios que passaram enquanto estudantes estrangeiros em Portugal. Estas perguntas foram dirigidas aos estudantes acima referidos e interpelamos também os representantes da estrutura organizativa responsáveis pela implementação/ monitorização de atividades de acolhimento no Iscte.

A dissertação está dividida em três partes. No primeiro capítulo é analisado o contexto de migração internacional, sublinhando-se, nomeadamente, os contributos de clássicos da Sociologia, tais como Malthus, Marx, Durkheim e Weber, de forma sintética. Acrescendo também, um pouco da teoria da Escola de Chicago. Num segundo ponto do mesmo capítulo, problematizamos as condições que acompanham a migração por motivo de estudo e a relevância das medidas de acolhimento para o sucesso dos estudantes. No segundo capítulo são apresentados os objetivos da pesquisa, a metodologia adotada e realiza-se uma breve caraterização do sistema de educativo dos países em análise. No terceiro e último capítulo são apresentados e analisados os dados empíricos recolhidos. O trabalho encerra com as conclusões do estudo e reflexões sobre os seus limites, bem como perspectivas de aprofundamento em pesquisa futura.

Capítulo 1 Enquadramento teórico

1.1. Migração internacional

As mudanças profundas que ocorreram nas últimas décadas no cenário social, político, e económico um pouco por todo mundo, revolucionou o estilo de vida em sociedade, isto é, o modo de estar, de comunicar e de viver dos indivíduos. E uma das notáveis alterações foi o aumento de fluxos das migrações internacionais. Essa extensão populacional neste domínio está relacionada com as novidades face a nova era (Sasaki & Assis, 2000). Pois, a mobilidade tornou-se uma forma de organização social, proporcionando ao migrante algum conforto, como a esperança e otimismo (Araújo, 2004; Marandola, 2009).

A migração é a “deslocação de populações de uma região para outra ou de um país para outro por motivos económicos ou sociais”¹. Para Cunha, similarmente, é “um processo de entrada de grupos de população de diferentes origens num país ou numa região administrativa, por um determinado período” (2017, p. 18).

A deslocação de pessoas acima referidas pode ser interna ou externa, dependendo das necessidades e/ou perspetivas do indivíduo com o foco no bem-estar. O diferencial entre os dois contextos de migração é a formalidade (permissão de entrada e permanência) exigida no segundo caso, isto é, a migração internacional (Baptista, 2007). Quando ela não se enquadra nesse contexto formal, é considerada clandestina, podendo trazer efeitos indesejados à pessoa migrante. Um migrante internacional é alguém que deixou o seu país, por diferentes motivos, entre os quais se destacam as razões económicas, de saúde, familiares e de estudo. Estas migrações podem decorrer por escolha pessoal ou familiar ou de forma forçada (perseguição política, guerra, fome, catástrofe natural). Os migrantes são, assim, um conjunto internamente bastante heterogéneo. No geral, parece haver alguma dificuldade em prever a temporalidade da experiência migratória, a partir do momento que começa, uma vez que a pessoa migrante tende a deparar-se com situações que a distanciam das suas intenções idealizadas antes da partida (Baptista, 2007).

Entre os diversos constrangimentos que podem se impor ao indivíduo em causa, se coloca na primeira linha a legalidade, em particular a regularização de residência no país de acolhimento e o acesso a serviços públicos fundamentais, de saúde ou trabalho. A permanência “regular” (em condições de legalidade) é necessária, quer para controlo interno dos fluxos de entrada de migrantes, quer também para assegurar que os cidadãos estrangeiros beneficiam de direitos fundamentais para o seu reconhecimento e participação social. Mas a legalidade não decorre de forma tão linear quanto parece, a funcionalidade depende de cada caso. Para ilustrar, a um imigrante com o visto de curta duração (turístico, férias) não lhe seria permitido exercer uma atividade profissional, nem beneficiar de atendimento público nos serviços públicos de saúde que

¹ <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/migração> (junho 2023).

não sejam enquadrados nas respostas de emergência. Aos estudantes titulares da autorização de residência, o visto de estudante não os autoriza a trabalhar nem a tempo parcial. Todavia, diferente do caso anterior são beneficiários dos serviços públicos de saúde. Logo, o tipo de visto é habilitante no acesso a alguns serviços, mas pode ser limitador em diversas situações quotidianas.

Quanto ao tempo de permanência de um ato migratório depende dos motivos da saída e das condições de acolhimento no destino, podendo variar de meses a anos. Tomando como exemplo, alguém que saia do seu país em busca de novas oportunidades de emprego, provavelmente, a estadia será prolongada, nomeadamente se no destino a pessoa migrante encontra os meios favoráveis aos seus anseios. No caso do migrante por motivos de estudo, o tempo de permanência depende, em primeiro lugar, do plano de estudos e do sucesso académico obtido; depois deste período, o estudante poderá retornar ao país de origem, reemigrar ou fixar-se definitivamente no país onde completou a sua formação. (Pessoa, 2004).

Segundo Dib et al. (2018) & Ribeiro (2020), o ato de migrar é antigo e permanece até a atualidade, mas com uma dimensão alargada e maior intensidade em termos de fluxos. Na perspetiva de Cunha, “está intimamente ligado a questões de ordem política, económica, cultural e social tanto com o país de origem como do país de acolhimento” (2017, p.18). Adicionalmente, Gonçalves defende que “as migrações internacionais são um dos principais fatores de transformação e de desenvolvimento de países e/ou regiões” (2009, p.7).

Nessa conjuntura, analisando as proposições apresentadas, não restam dúvidas de que a migração sempre fez parte da vida humana, envolvendo situações amplas do âmbito social. Os homens desde os tempos remotos sentiam a necessidade de se deslocarem para trabalhar no meio rural, buscando assim a autossubsistência. Pensar em desenvolvimento próprio ou da região onde se encontra inserido, inspira a decisão de imigrar em não raras situações, particularmente quando se conclui que o rendimento local é insuficiente para suprir carências presentes e anseios futuros.

Na Europa, no final do século XIX e princípio do século XX, houve grande circulação de pessoas que deixaram a zona rural e foram para as cidades, com vista a obterem melhores condições de vida (Peixoto, 2004). Nas palavras de Ferreira & Cardin (2020), este foi o momento de urbanização dos territórios e de crescimento das cidades, em que alguns países da América, como Estados Unidos, Canadá, Argentina e Brasil receberam grande leva de pessoas vindas da Europa, num período que ficou denominado de primeira Revolução Industrial.

Richmond (1988), afirma que o tema em questão não teve o lugar de destaque nas obras dos pensadores clássicos da sociologia como Malthus, Marx, Durkheim ou Weber, apesar de estes serem conterrâneos dessas transformações populacionais na Europa (Richmond, 1988, apud. Ferreira & Cardin, 2020). Na verdade, na obra destes autores podemos encontrar referências aos movimentos migratórios. Mas estes não são um objeto de análise em si, são referidos como contextos que estão ligados a outros fenómenos sociais sobre os quais se debruçam. Segundo Richmond (1988) no trabalho dos clássicos “a migração pode ser compreendida como uma

consequência do processo de desenvolvimento do capitalismo, assim como dos processos de industrialização e urbanização intrínsecos” (apud Ferreira & Cardin, 2020, p.3). Para sustentar este argumento, Richmond explicita como o tema migração foi visto por autores clássicos.

Malthus “percebia a migração como a consequência inevitável da superpopulação. A europa permitia condições para as migrações temporárias, que ocorriam no sentido de fugir da pobreza e miséria” (Ibidem, p. 38). Esta visão foi contestada por Marx, na medida que sustentava (...) “problemas como a superpopulação, o empobrecimento e os próprios fluxos possuíam uma origem fundamentalmente histórico-social” (Ferreira & Cardin, 2020, p.3).

Para Marx, o quadro económico do panorama histórico da época, sobrepõe o aumento da população no processo da migração. Nesse sentido, preocupou-se em estudar o êxodo rural, consequência da deslocação de pessoas do campo para cidade em busca de melhores condições de vida (Oliveira, 2014). Tais deslocações foram sugeridas pelas manobras dos empreendedores capitalistas, que decidiram baixar os salários com vista no aumento dos lucros, como afirmam Sasaki & Assis (2000).

A narrativa sobre migração internacional para Durkheim encontra-se escrita no seu livro, “Da Divisão do Trabalho Social”. Nesta obra, em semelhança com Marx, faz referência às cidades, dizendo “que elas se formam por via da imigração, o que é possível na medida em que a fusão dos segmentos sociais esteja avançada” (Durkheim, 1977, p. 38 apud Oliveira, 2014, p. 77).

Outro autor que expõe de forma superficial ou em virtude de outros assuntos considerados relevantes ao meio social, a temática das migrações, é Max Weber. Este percecionava a migração de forma menos objetiva, como referem Sasaki & Assis (2000). Na semelhança de Durkheim, a inquietude de Weber estava nas consequências da industrialização perante o crescimento do capitalismo. Ao chegar à América, o autor preocupa-se com as consequências de imigração da “Europa Periférica” sobre as zonas de colonização inglesa e alemã, em especial nas regiões oeste americanas. Em particular, receava os efeitos na desagregação das comunidades, e logo, percebeu “a importância da religião, particularmente a “ética protestante”, a qual reconhecia como condição necessária para acumulação de capital e para impor um código de disciplina sobre a força de trabalho” (Sasaki & Assis, 2000, p.3). Weber afirmava que a migração era um fator casual, que causava divisão social (novas classes sociais e status étnicos) (Sasaki & Assis, 2000). Assim resume-se, que na visão de Weber, o diferencial do movimento migratório está na decisão de partir e nas consequências que tal decisão pode acarretar (Ferreira & Cardin, 2020).

Na lógica dos autores supracitados, o movimento migratório está, assim, intimamente relacionado com o crescimento do capitalismo, que surge da transformação dos modos de produção, urbanização e circulação das pessoas. A partir dessa perspectiva, deduz-se que, a questão demográfica de alguma forma impulsiona a migração, no entanto, a necessidade de estabilização financeira sobrepõe-se, tendo subjacente a busca de melhores condições de vida. Em outras palavras, o fraco poder económico tem um peso maior na balança dos que embarcam nesta

experiência, como aponta Suavy (1956), dizendo que a demografia não sobressai como justificativo principal às migrações. A questão económica sim, por ser uma condição variável do quotidiano (apud Dib et al., 2020).

Em síntese, a migração, por certo, pode ser entendida como fator casual e surpreendente, na medida que o percurso, pode ser curto ou longo, geralmente, carregada de situações imprevistas e transformadoras.

1.2 Teoria da Escola de Chicago sobre a migração

Segundo Sasaki & Assis (2000), o aumento da população e as crises económicas nos países da Europa, no início do século XX, levou os sociólogos americanos a problematizarem a migração. A primeira abordagem foi feita por Thomas e Znanieck (1918) na obra *“The Polish Peasant in Europe and America”*. Com base neste trabalho, os teóricos da Escola de Chicago refletiram sobre migrantes na perspetiva de perda de identidade e assimilação de valores culturais americanos. Pois, eles admitiam que haveria uma assimilação cultural dos imigrantes, contudo, sem a firmeza da apropriação dos valores americanos.

A teoria assimilacionista foi criticada pelos pluralistas e multiculturalistas, visto que não levava em conta a transformação cultural existente entre vários grupos sociais diferenciados, apenas dava conta dos europeus que migravam para os Estados Unidos (Ferreira & Cardin, 2020). Para Sasaki & Assis (2000), a maior crítica à Escola de Chicago demandava sobre o não reconhecimento das características nativas dos migrantes. Tais perspetivas não reconheciam as diferenças resultantes dos processos do colonialismo e imperialismo, que configuravam os vários fluxos migratórios. Diante disso, os intentos da Escola de Chicago não se firmaram como era esperado pelos seus autores (Sasaki & Assis, 2000). Segundo Fraser (2007), “o não reconhecimento é errado porque constitui uma forma de subordinação institucionalizada (...), uma séria violação da justiça”. Na ótica da autora “é injusto quando o cidadão é impedido de ter uma participação social igualitário, devido as normas vigentes no país” (apud Figueiredo, 2022, p. 38).

O que se percebeu, é que, o facto da Escola de Chicago focar, essencialmente, na apropriação cultural dos migrantes na América, se descuidou da análise de diferentes grupos étnicos inclusos nessa mesma sociedade, que ao longo dos tempos, viriam a conseguir se firmar no meio hospedeiro com seus traços peculiares. Logo, isso fez fracassar a teoria dos autores dessa corrente de pensamento.

Sabe-se à partida que migrar é uma “fuga” para encontrar o que se almeja, mais do que isso, é trilhar caminhos, superar obstáculos com esperança de vida melhor. Cogitar a ideia que a integração social do migrante, pode significar a assimilação do modo de ser e estar do território em causa, pode parecer um pouco pretensioso da parte dos nacionais. Seguramente haverá adoção das principais regras ou normas que regem a coletividade, dito de outra forma, é a pessoa ter uma

participação social de acordo com as particularidades e necessidades do cotidiano em si, preservando a sua identidade. Porque o anseio do migrante é melhorar a sua condição social, aproveitando-se do que o meio recetor tem para lhe oferecer.

Na nova era, a mobilidade é um traço característico da sociedade. Basta ser parte integrante do meio social para estar envolvido nessa dinâmica (Araújo, 2004). Esse período de transição também designado de modernidade “refere-se a modos de vida e de organização social (...), que adquiriram, subsequentemente, uma influência mais ou menos universal” (Giddens, 1998, p.1). O novo paradigma social caracterizado por tempo, redes, transporte, comunicação e informação não são meros elementos presentes na vida contemporânea. Eles são a própria forma como esta vida em sociedade se organiza e se reproduz” (Urry, 2007, P. 335 apud Marandola, 2009, p.151).

A propósito disso, Ferreira & Cardin (2020) ressaltam que depois da década de 1970 houve um aumento significativo da migração a nível global. Segundo eles, deveu-se à criação de diversos postos de serviços e instalações em diferentes nações. O continente europeu foi palco de grandes movimentações migratórias, notava-se constantes saídas e chegadas de indivíduos, o que leva a presunção deste continente como um espaço de destaque para a migração. Aliás, a história revela que foi um lugar de intensa movimentação nesse domínio do Ocidente para outras regiões do planeta, e também no seu interior. Neste século XXI, o cenário vigente na América Central, determinados países europeus, e nos países de Oriente Médio, é de grande circulação de homens, mulheres e crianças ao redor do mundo em busca de melhores condições de vida. No entanto, a Europa tem captado maior leva desses migrantes (ibidem, p.8).

Mediante o exposto, deduz-se assim, que o fenómeno migratório atual conhece contornos substancialmente diferentes. A relação com a globalização é indiscutível, sendo que a nova dinâmica social dá possibilidade a diferentes protagonismos de mobilidade das populações no mundo. É nesse contexto atual que a vida social se desenvolve, onde o desejo de migrar parece inevitável. O continente europeu, atualmente, é visto como o espaço de destaque nesse sentido. Pois, tem recebido fluxos cada vez maiores de pessoas que deixam o seu país, por diversos motivos, tendo em vista, principalmente, a estabilidade económica. Na perspectiva de Giddens (1998), a evolução das instituições sociais modernas em diferentes pontos do planeta trouxe grandes oportunidades e esperança aos indivíduos, comparativamente ao sistema anterior.

1.3 Migração estudantil no contexto internacional

De modo geral, e como já mencionado, os avanços tecnológicos e a rapidez na propagação de informações gerados pelo fenómeno de globalização têm exigido dos indivíduos a ampliação e/ou aperfeiçoamento do leque de conhecimentos, de modo a corresponderem aos desafios da sociedade contemporânea. Por conseguinte, há que buscar meios para a aquisição de tais conhecimentos.

Nesse propósito, a mobilidade estudantil surge em decorrência da necessidade ou procura de mecanismos para a concretização deste intento. Essa mobilidade pode ser sintetizada como a deslocação de estudantes do seu país de origem, para outra região do mundo, caracterizada pela aprendizagem que amplia os horizontes, e que alimenta a expectativa de uma melhoria da sua posição socioeconómica. A tendência em começar ou dar continuidade aos estudos superiores no estrangeiro, pode traduzir-se em falta de determinadas áreas de formação no próprio país, no valor monetário das propinas praticado em diferentes instituições de ensino endógenas e na aquisição de uma experiência internacional. A respeito disso, Ballerini & Silva (2015) afirmam, não obstante as novidades que as Instituição de Ensino Superior (IES) no país de origem estão a proporcionar, muitos jovens continuam a procurar formação académica fora do território nacional. No entender dos mesmos “procuram outras oportunidades (...) educacionais, mudanças de vida e melhores oportunidades profissionais no mundo de trabalho” (ibidem, p. 198).

Adicionalmente, Lucas et al. (2014) declaram que “a concretização da mobilidade de estudantes de ensino superior decorre, entre outros aspetos, das condições de oferta e procura de ensino superior nos vários países bem como dos diversos quadros legais existentes neste domínio” (2014, p. 3).

Em virtude disso, pode-se admitir que a migração por motivo de estudo é operacionalizada com a concessão de bolsas de estudo atribuídas pelos organismos nacionais ou internacionais, de acordo com as vagas disponíveis nos países recetores, também as necessidades formativas dos países emissores e mediante acordos e protocolos.

Nas palavras de Gusmão (2014), a circulação de estudantes em busca de uma qualificação académica no estrangeiro não é recente, pois o que se tem verificado, é o aumento do fluxo desde o final de século XX, até hoje. Para esta autora “(...) os fluxos contemporâneos não dizem respeito apenas a uma ordem mundial globalizada, mas envolvem diferentes governos e Estados-nação em movimentos económicos e políticos (...)” (2014, p. 40).

Diante disso, fica evidente a relevância de procedimentos formais: acordos bilaterais entre os países que regulam a circulação, condições institucionais de acesso e de sucesso académico de estudante internacional. Por outro lado, importa sublinhar, não apenas a mobilidade estudantil se materializa por essa via, mas também por outros meios espontâneos, ou seja, estudantes que decidem se fixar com seus próprios meios ou dos familiares.

No setor basilar da educação formal, uma das mudanças significativas foi a democratização do acesso ao ensino superior. Hoje, mesmo indivíduos pertencentes a famílias pouco escolarizadas e com fraco poder económico, também passaram a ter acesso a esse nível de ensino (Mauritti, 2002; Martins et. al, 2021). Além disso, houve o fomento da proximidade entre as nações no intercâmbio económico e diferentes estratégias governamentais (Leitão, 2007)). Essa proximidade gerou o ritmo de entre ajuda entre os governos, e no campo da educação superior deu lugar a acordos de cooperação. No que concerne à cooperação portuguesa a prioridade está

direcionada ao ensino secundário e superior nos países da comunidade CPLP. (Correia, 2011). A afinidade linguística com os PALOP e Timor-Leste “conduziu, naturalmente, a que a educação, senso lato, tenha sido desde sempre um vetor essencial, se não mesmo caracterizador da intervenção” que sustenta a cooperação multi e bilateral entre estes países (ibidem).

Segundo Gusmão (2014, p.41) “a década de 1990 representa um marco nos processos de cooperação (...) diversos governos passam a priorizar diferentes políticas e, entre estas, a expansão do sistema educacional próprio e externo, voltados às nações menos desenvolvidas”. Importa frisar que a valorização de capital humano sempre constituiu uma das grandes linhas de interesse da cooperação, e a concessão de bolsas para estudar em Portugal sempre o acompanhou (Correia, 2011).

No espaço da CPLP e no que concerne a educação superior, Portugal e Brasil destacam-se na captação de maior número de estudantes universitários provenientes dessa comunidade nas suas instituições de ensino superior.

É nesse sentido que Portugal tem impresso estratégias que procuram promover a mobilidade ou o ingresso de estudantes estrangeiros no ensino superior, a partir da “agilização dos processos de entrada e permanência de estudantes internacionais no país, na celebração de acordos e protocolos que visam a atribuição de bolsas de estudo, programas de intercâmbios, entre outros” (Serviço Estrangeiro e Fronteira, 2012, p.20).

Regimes Especiais

O governo português define um conjunto de regimes especiais que facilitam o acesso as IES portuguesas públicas e privadas, e alguns são dirigidos aos estudantes dos PALOP. (SEF, 2012). Para que possam se beneficiar dos mesmos devem, entre outros requisitos, serem bolseiros do governo português, dos respetivos governos, da Fundação Calouste Gulbenkian, ou de outras instituições, não terem nacionalidade portuguesa, etc., sendo a candidatura por via diplomática. Esses regimes inserem-se na estratégia nacional em matéria de internacionalização do ensino superior (Lucas et al. ,2014; Pessoa, 2004).

Este processo sendo hoje alargado a todo o sistema nacional, não é novo: desde o período colonial que Portugal recebe estudantes das suas colónias, nomeadamente através da Casa dos Estudantes do Império. Após a independência passaram a chegar outro grupo apelidados de “novos estudantes” (Gusmão, 2014).

Neste exposto, vale a pena salientar o seguinte: apesar de a entrada em Portugal de estudantes de vários cantos do mundo, esses acordos são disseminados, particularmente, com os países africanos de língua oficial portuguesa, Brasil e Timor-Leste. Numa primeira fase, a cooperação concedia bolsas de estudo aos países parceiros de acordo com as suas necessidades específicas, com vista no seu desenvolvimento estratégico. Depois de uma análise profunda dos resultados alcançados, observou-se uma alteração nessa orientação, alegando a permanência dos diplomados

nas terras lusas depois da conclusão do curso. Nas palavras de (Correia, 2011) o não retorno integra um dos entraves à continuação deste processo, porque se distancia das finalidades das bolsas, que era munir de conhecimentos específicos os quadros dos países de origem dos estudantes, tendo em vista o desenvolvimento local.

Em uma primeira análise é legítimo o posicionamento da cooperação em virtude desta situação. No entanto, é provável que isso suceda, quando o indivíduo adquire conhecimentos de várias ordens e passa a ter uma nova visão de si e do mundo contemporâneo. Nessa ótica, supõe que a oportunidade de ascensão e desenvolvimento pode romper mais rapidamente no país de acolhimento, negligenciando o desenvolvimento sustentável do seu espaço de nascimento. A consciência da necessidade de quadros qualificados existe. Todavia, conhecendo o quadro socioeconómico e político do território nacional onde, frequentemente, as oportunidades de uma integração profissional qualificante são escassas, a descrença em ascender socialmente fala mais alto, e dita o não retorno temporário ou definitivo. Então, o universo de incertezas leva inúmeros recém-diplomados a permanecerem como imigrantes, mesmo quando não têm um reconhecimento pleno no país de destino, das suas qualificações. Por outras palavras, o migrante depois que recebe o seu diploma vai encetando contactos, distribuindo o currículo e trabalhando no que for surgindo. Nesta orientação, frequentemente, consegue ainda ajudar a família que ficou no país de origem, ao mesmo tempo que constrói alguma base para o seu futuro. O outro incentivo a ser levado em conta, é o facto de Portugal ser a porta de entrada para a Europa e como tal, poder ser um ponto de acolhimento intermédio numa trajetória migrante de remigração que, como tal, terminará ainda num outro destino europeu.

Voltando às bolsas, não obstante os efeitos inesperados, houve a continuidade desse processo de apoio aos países parceiros, (que nos últimos quinze anos vislumbraram alguma modificação nos modelos político, económico e social) foi adotado algumas estratégias de fortalecimento de sistemas nacionais de ensino superior como assinala Correia:

“um maior envolvimento direto das universidades portuguesas na capacitação a todos os níveis dos países receptores ; atribuição de um determinado número de bolsas internas aos alunos mais necessitados, em que a sua atribuição é determinada por um regulamento acordado entre os dois países; aumentando o número de bolsas de pós -graduação em detrimento das de licenciatura e criando, para determinados casos, bolsas de profissionalização que ajudem a promover o regresso dos jovens licenciados aos seus países” (Correia, 2011, p.20).

Diante disso, denota-se que a cooperação portuguesa, além da celebração de acordos que garantem a vinda de estudantes para Portugal, injetou auxílios para o crescimento de todos os níveis de sistema de ensino superior nos países recetores.

Portanto, mesmo com a criação de escolas de nível superior e profissionalizante nesses países, o que se verifica, atualmente, é o aumento do fluxo de estudantes nas universidades portuguesas. Esse crescimento originou a aprovação de um diploma que institui o “Estatuto do Estudante Internacional”, com direito ao acesso e ingresso em diferentes cursos nas IES públicas

e privadas (Lucas, et al., 2014). Certamente, abrange todos estudantes que não têm a nacionalidade portuguesa. Inclusive Gonçalves (2009) afirma que a definição de estudante internacional não é única e abarca grupos bastante heterogêneos. Para a mesma, “são estudantes internacionais os estudantes a estudar num país e numa instituição estrangeira” (2010, p.13). Essa categoria de estudante possui diferencial, relativamente aos colegas nativos. Pois, a entrada em Portugal e aceitação em qualquer instituição de ensino profissional ou superior, decorre de alguns princípios formais, legalizados entre as partes. Dessa forma foi exposto impressões sobre a naturalidade da migração de estudantes universitários, porém na seção seguinte apresentar-se-á mais conteúdo sobre o assunto.

A tabela 1 apresenta alguns dados dos Censos 2021 sobre a presença de cidadãos estrangeiros, em particular aqueles com nacionalidades de PALOP e Brasil, nas idades dos 20 aos 34 anos, onde mais frequentemente estão posicionados os estudantes internacionais que frequentam instituições de ensino superior em Portugal. Lisboa apresenta uma sobrerrepresentação destas idades (perto de 40% no todo de estrangeiros residentes em Portugal). Os dados confirmam também a importância dos fluxos migratórios provenientes dos espaços de países da CPLP, entre os quais destacamos o Brasil e os PALOP. Na Área metropolitana de Lisboa mais de 2/3 dos estrangeiros (64%) são provenientes destas regiões (enquanto em Lisboa representam 42% dos residentes estrangeiros). Destacamos ainda os nacionais de Cabo Verde e Guiné-Bissau, os dois segmentos em que nos focamos na componente qualitativa deste estudo.

Tabela 1 – População estrangeira com 20 a 34 anos residente em Portugal e Lisboa (%)

População estrangeira	Portugal	AM Lisboa	Lisboa
<i>% 20-34 no total de estrangeiros em Portugal</i>	30,62	33,6	39,7
<i>% PALOP 20-34 anos no total de estrangeiros da mesma faixa etária, dos quais:</i>	18,6	26,3	9,2
<i>% Cabo-Verdianos</i>	34,3	35,3	26,0
<i>% Guineenses</i>	20,5	21,6	16,3
<i>Brasileiros 20-34 anos no total de estrangeiros da faixa etária</i>	40,8	38,1	32,8

Fonte: Censos 2021, dados em linha (Cálculos próprios).

1.4 Acolhimento e integração de estudantes no ensino superior em Portugal

Antes de mais e para melhor compreensão do termo buscou-se o significado que lhe é atribuído pelo dicionário da língua portuguesa. “Acolher” vem do latim, significa dar ou receber refúgio ou proteção. O acolhimento é o modo que se acolhe ou recebe alguém ou algo. (Dicionário, p. 15).

Na lógica de António & Gouveia (2014), para a generalidade dos estudantes o início de vida académica é revestido de novos desafios, ligados à adaptação a um novo contexto e a novas experiências sociais e académicas. Estes desafios tendem a ser acrescidos para os estudantes em mobilidade, em particular para aqueles que associam o ingresso no ensino superior com uma experiência de mobilidade internacional.

Falar de acolhimento de estudantes, literalmente, é referir-se a indivíduos que se encontram fora das suas origens. Assim sendo, “é natural que se deparem com desafios na adaptação à cultura do país de destino, à universidade, ao próprio sistema de ensino académico, entre outros” (Doutor & Alves, 2020, p. 49). Segundo Astin (1997), “a integração é a mais importante condição para uma boa adaptação universitária (...), quando se fala em integração de estudantes (...), não se pretende restringir a fatores académicos, mas essencialmente as vivências socioculturais que em espaço universitário, são primeiros indicadores na realidade vivida em Portugal” (apud Duque, 2012, p.5).

Sob o ponto de vista social essa condição é interpretada com naturalidade em vários estudos realizados sobre o assunto. Para os que a experienciam, não a percebem da mesma maneira, uma vez que as dificuldades são diversas. Em vista disso Figueiredo (2005), considera alguns fatores como impulsionadores dessa condição: a separação da rede familiar e dos amigos; afastamento do local com características próprias de ser e estar; o isolamento por falta de acolhimento e problemas na inserção ao novo ambiente (alimentação, clima, vestuário, língua, alojamento) (Araújo et al., 2023).

Em síntese, os principais desafios com que se deparam podem ser agrupados da seguinte forma:

Socioculturais – surge da adaptação a um contexto social e cultural que em muitos aspetos é muito diverso daquele que conhecem, incluindo na língua a compreensão e interpretação da variante portuguesa da língua e, também, o baixo domínio de inglês (Araújo et al., 2023);

Económicos – ligados ao quantitativo de bolsa auferido, frequentemente insuficiente para suprir as necessidades correntes;

Académicos – relacionados com a adaptação aos programas e métodos de ensino em Portugal (“mais exigentes”);

Dada a heterogeneidade desse grupo a experiência de estudar no estrangeiro pode revelar-se boa, quando vista como desafio enriquecedor. Porém pode também ser uma má experiência, quando marcada por não adaptação e insucesso académico. (Pires, 2000). É nesta ótica que Jardim (2013), afirma que a passagem pelo ensino superior significa apreensão de conteúdos curriculares, mas também uma oportunidade para o alargamento dos horizontes numa sociedade diversificada.

Comin & Gabriel (2019), declaram que o acolhimento de estudantes é, atualmente, uma preocupação constante no universo de estudantes do ensino superior. Outra perspetiva semelhante parte de Gonçalves (2009), de acordo com esta autora, as componentes de acolhimento e

integração estão no centro das preocupações das Instituições de ensino superior mais internacionalizadas.

Inquestionavelmente, nas referências feitas por autores acima está subjacente a relevância em corresponder às principais necessidades dos estudantes internacionais através de meios propícios para sua integração e sucesso acadêmico. O bem-estar e o cumprimento dos objetivos preconizados dependem, essencialmente, do sistema de acolhimento oferecido pela instituição. Seguramente, o momento de chegada ao país e à instituição de ensino superior, pode constituir um choque que abala, profundamente, a sua estabilidade emocional e condições de participação e envolvimento relacional com o novo contexto. Evidentemente, o contato com a realidade desconstrói o “arsenal” imaginário que carregavam antes de migrar, ou seja, caem por terra os estereótipos sobre o novo meio. Sobre esta questão, Ferreira & Collou (2016) são bem claros quando dizem que na mente de um estudante internacional espreitam cenários de como será acolhido na região e instituto superior que pretende frequentar, pois, isso se forma dos relatos que ouve antes de migrar (apud Lorio & Nogueira, 2019). Eles acrescentam ainda que “quando um imaginário de aproximação com outro país é desenvolvido, o mesmo será colocado à prova no momento da chegada, assim que ocorrerem os primeiros contatos com o país de destino” (2019, p. 203). Para Waters (2012), depois de chegar ao destino, o estudante vê-se sujeito a imergir na cultura em causa e a submeter-se ao que lhe for oferecido pela instituição, em jeito de acolhimento, sem exigências. (apud Lorio e Nogueira, 2019, p. 204).

Acrescenta-se que as expectativas do estudante ao sair da sua terra natal, regra geral, são imensas, e a princípio é alimentada a ideia de que a sua integração será simples e facilitada no estrangeiro (Santos et al., 2013). Em seguida, depois da inserção no novo ambiente e de começar a vivenciar situações inerentes à fase em que se encontra, surge um misto de sentimentos que potenciam a sua desestabilização social e emocional, podendo repercutir-se negativamente no aproveitamento escolar. Em vista disso, as ações preconizadas pela instituição de acolhimento poderão mitigar o desconforto e desequilíbrio reinantes e proporcionar um clima mais favorável à concretização do seu objetivo. Vale salientar que tais ações não se apresentam como linhas determinantes para o sucesso académico, presumindo que cada um desses estudantes pode transpor lacunas ligadas ao desencontro curricular entre as experiências escolares anteriores e as que lhe são exigidas na chegada (Pires, 2000).

De acordo com Chintoan-Uta (2014), a integração implica uma relação entre o imigrante e a sociedade de acolhimento, envolvendo a adaptação e modificação comportamental quer do imigrante, quer da comunidade que o recebe. Alguns autores defendem que a integração no ensino superior é vista como um processo complexo e com implicações diversas, repleto de situações stressantes (Silva & Feitosa, 2022; Santos et al., 2013). Na perspetiva de Gonçalves (2009), o choque cultural comum à maioria de estudantes em mobilidade, é um sentimento desconhecido pelos mesmos, quando na verdade trata-se de um processo de adaptação ao contexto pouco

familiar. A mesma acresce ainda que compreender o momento vivido, facilitará uma integração rápida. Esta visão é partilhada por Oliveira, et al. (2020, p. 153), ao aludirem “entender essas transformações e saber tirar proveito delas torna-se crucial para sua sobrevivência universitária e seu sucesso académico”.

Apercebe-se, na visão dos autores, a convergência de elementos considerados primordiais para a efetiva integração do discente no novo ambiente. O facto é que, para que haja ajuste às condições do meio em que se encontra, há que haver da parte do estudante, alteração de comportamentos, adoção de novas práticas quotidianas e, em determinadas circunstâncias comportamentos de submissão ao que lhe for oferecido. E do país acolhedor, a prevalência da tolerância às particularidades culturais do estudante, ou melhor, o reconhecimento das diferenças. Portanto, todo esse processo decorrerá lentamente e de forma faseada. O indispensável é que haja uma “logística” da parte de toda comunidade académica nesse sentido, até mesmo porque quando bem acolhido, o estudante reflete o bom nome da instituição.

Neste ponto foi destacado a importância do acolhimento dos estudantes estrangeiros no novo meio. Mas também se acredita que os recursos para dar resposta a inúmeras situações que vão surgindo sejam escassos. Consequentemente, o estudante precisa despertar-se e entender o processo do momento vivenciado. Assim, distanciar-se-á dos sentimentos perturbadores que tendem a acometê-lo no quotidiano. Sem esse posicionamento correrá o risco de fracassar e não suportar os desafios da vida académica.

Capítulo 2 Notas metodológicas

2.1 Objetivos da pesquisa

Até agora foi explorado um quadro teórico que contempla diferentes abordagens sobre as experiências de migração de estudantes provenientes de países com língua oficial portuguesa a frequentar o ensino superior português.

Centrando-se nesse contexto, a presente pesquisa procura analisar a experiência migratória dos estudantes guineenses e cabo-verdianos a prosseguirem os estudos no Iscte. O objetivo é compreender até que ponto o acolhimento Institucional pode contribuir para a melhoria das suas condições de inclusão social e académica. Nessa orientação, através das narrativas dos estudantes, propõe-se captar o contexto panorâmico das ações promovidas por diversos organismos do Iscte que visam melhorar o acolhimento desses estudantes, e por outro lado, caracterizar experiências e percepções sobre a vida que passaram a ter em Portugal.

Tratando-se de dois segmentos de proveniência distintas, importa saber ainda as principais razões para a frequência de ensino superior em Portugal, se o projeto de estudo é individual/familiar, e se ingressaram no sistema por via de acordos celebrados entre os países. Outro ponto a considerar, são as dificuldades e facilidades encontradas no enquadramento da inserção social e académica e por fim, perceber que medidas são adotadas para a superação dos desafios e desalentos que enfrentam na chegada a Portugal.

A Guiné-Bissau e Cabo Verde são dois países de África Subsariana, porém a situação de ensino se espelha de forma antagónica nessas regiões do globo. Em virtude disso, parece óbvia a relevância das questões acima, uma vez que as condições de partida, de chegada e de permanência numa sociedade distinta da de origem podem condicionar, em grande medida, o sucesso dos estudantes.

2.2 Metodologia

Método de pesquisa significa a escolha de procedimentos sistemáticos para a descrição e explicação dos fenómenos (Richardson, 1989 citado por Dalfovo & Silveira, 2008). A sua determinação possibilita alcançar o conhecimento pretendido. Esta pesquisa adotará a abordagem de pendor qualitativo com o propósito de trazer à superfície as especificidades das questões em análise (Haguette, 1987).

De acordo com os objetivos da investigação, pretende-se a realização de um estudo de caso sobre o Iscte-Instituto Universitário de Lisboa, desenvolvido através de uma abordagem quantiquantitativa, suportada na análise de dados institucionais e na realização de entrevistas semiestruturadas dirigidas a estudantes estrangeiros a residir em Portugal e a frequentar um grau de ensino no Iscte, bem como a informantes privilegiados na Instituição de Ensino, representantes

da estrutura organizativa responsáveis pela implementação/monitorização de atividades de acolhimento de estudantes.

A razão de escolha do campo empírico ter recaído sobre o Iscte, resulta da facilidade de contacto e de acesso a informação privilegiada, já que corresponde à Instituição de Ensino Superior que a investigadora frequenta.

Delimitou-se o estudo aos estudantes guineenses e cabo-verdianos a frequentarem o 1.º e 2.º ciclos de ensino. Essa delimitação deveu-se ao facto de estes terem grande representatividade no Iscte, no ano letivo em análise – 2022/2023 –, bem como por se caracterizarem por serem oriundos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), grupos falantes das línguas nativas, em muitos aspetos não alinhadas com a variante de português europeu, ou melhor, são falantes de português, mas com especificidades diferentes do português utilizado nas IES em Portugal, o que constitui um fator adicional de desafio para a sua integração social em Portugal e para a obtenção de sucesso académico (Araújo et al., 2023).

Relativamente aos estudantes entrevistados, num primeiro momento, estes foram interpelados na sala de aula e no pátio, depois contactados diretamente e com respetivo agendamento da entrevista. Posteriormente, os estudantes foram localizados e selecionados através da técnica “bola de neve”, utilizando sucessivamente redes de contactos de entrevistados. Esta técnica revelou-se bastante útil e particularmente relevante para o recrutamento dos estudantes cabo-verdianos, uma vez que estes já se encontravam de férias letiva (Dewes, 2013).

Entrevistaram-se dez estudantes, cinco guineenses e cinco cabo-verdianos, garantindo-se uma distribuição de género equilibrada. As entrevistas decorreram entre junho e julho de 2023, e tiveram, em média, uma duração de 30 minutos.

O método de investigação qualitativa resultou em entusiasmo por parte dos entrevistados, sendo vivido como uma forma de partilha das suas experiências. No momento de primeiro contacto, bem como no início de cada entrevista, foram partilhados os propósitos da entrevista, o que facilitou sentirem-se desinibidos e que pudessem aproveitar o momento para a narração na primeira pessoa.

Após solicitado o consentimento dos estudantes, procedeu-se à gravação das entrevistas. Posteriormente efetuou-se a sua transcrição na íntegra. Para dar seguimento aos objetivos do estudo, efetuou-se a análise de conteúdo das entrevistas realizadas com recurso ao programa MAXQDA (versão 2022). Para operacionalização da análise de conteúdo, preparou-se um dicionário de categorias e o processo de codificação adotou uma abordagem dedutiva, partindo das dimensões de análise que orientam os objetivos do estudo – motivações subjacentes à procura de formação no exterior; perspetivas sobre as condições de acolhimento na Instituição de Ensino em Portugal; desafios que enfrentam na experiência migratória. Estas dimensões definiram o dicionário de categorias primárias e de subcategorias (que arrumam os tópicos dentro de cada uma das categorias primárias). Adicionalmente, construiu-se uma nuvem de palavras, tendo por

base uma contagem das palavras mais frequentes referidas pelos estudantes (a partir dos segmentos codificados). Definiu-se um número mínimo de frequências (3) e um número máximo de palavras (15) a considerar. Previamente, excluíram-se palavras sem interesse analítico. Finalmente, construiu-se a nuvem de palavras, a qual procurou ilustrar as palavras mais assinaladas pelos estudantes no que refere às experiências de vivência e de estudo em Portugal.

Para além dos estudantes, foram também realizadas entrevistas a atores significativos na criação e implementação de ações específicas para a melhoria das condições de acolhimento dos estudantes internacionais no Iscte. Efetuaram-se três entrevistas. Entrevistou-se a responsável pelo acolhimento dos estudantes da Escola de Sociologia e Políticas Públicas (ESPP) – a escola do Iscte que acolhe o maior número de estudantes internacionais – e atual Presidente do Conselho Pedagógico do Iscte; o Coordenador do Núcleo de Inovação e Desenvolvimento Pedagógico do Laboratório de Competências Transversais (LCT) do Iscte; bem como a Diretora dos Serviços de Ação Social.

A análise destas entrevistas, seguiu uma abordagem semelhante à anterior. Procedeu-se a uma análise de conteúdo das entrevistas efetuadas, com recurso ao programa MAXQDA (versão 2022). Preparou-se um dicionário de categorias e o processo de codificação e adotou uma abordagem dedutiva, partindo das dimensões que orientam os objetivos do estudo, neste caso: contextualização sobre o crescimento de estudantes internacionais no Iscte; contextualização sobre as características e especificidades dos estudantes PALOP (guineenses e cabo-verdianos); influência/impacto das condições de acolhimento no sucesso académico dos estudantes; possíveis estratégias para a melhoria das condições de acolhimento. Adicionalmente, construiu-se uma nuvem de palavras a partir dos segmentos codificados dos entrevistados a qual teve por base a contagem das palavras mais frequentes referidas por estes entrevistados (a partir dos segmentos codificados). À semelhança dos procedimentos descritos anteriormente, definiu-se um número mínimo de frequências (3) e um número máximo de palavras (15) a considerar e excluíram-se palavras sem interesse analítico. A nuvem de palavras construída procurou ilustrar as palavras mais assinaladas pelos atores significativos na criação e implementação de ações que visam a melhoria das condições de acolhimento dos estudantes internacionais no Iscte.

Na apresentação do discurso direto dos entrevistados, as experiências e apreciações que fazem são contextualizadas através de características específicas pertinentes para a sua interpretação (sexo, país de origem, grau de ensino, curso que frequenta, número de anos em Portugal).

Através destes vários elementos procuramos uma visão compreensiva sobre as oportunidades e os desafios colocados ao acolhimento académico e integração social de estudantes internacionais numa Universidade (o Iscte) localizada na capital de Portugal, Lisboa, que, segundo entendemos, tem vindo a realizar um conjunto de ações inovadoras neste domínio.

2.3 O caso de estudantes de origem guineense

A Guiné-Bissau figura entre os países da África Subsaariana com grandes dificuldades no que toca à universalização da educação primária. A educação básica integra três ciclos de ensino com uma estrutura que replica a que caracteriza o sistema em Portugal: 1.º ciclo de 4 anos; 2.º ciclo de dois anos e o 3.º ciclo de três anos (conclui no 9.º ano). Não obstante, a escolaridade obrigatória no país é o sexto ano.

Dados referentes a 2021, indicam que a taxa de conclusão do ensino é baixa: apenas 27% concluiu o 2.º ciclo e 17 % o 3.º ciclo (MICS, 2021).

De acordo com os dados estatísticos de África apresentados pela UNESCO em 2021, a taxa de escolarização de rapazes rondava os 26% e de raparigas 14%. O analfabetismo de adultos é de 49%.

Segundo a UNICEF, a situação económica dos agregados familiares, meios de residência, género e etnia concorrem significativamente para a frequência e conclusão de diferentes níveis de ensino. Por exemplo, verifica-se uma maior taxa de participação e conclusão para as crianças e jovens residentes nas zonas urbanas, com famílias relativamente mais favorecidas.

No ensino secundário os dados são ainda mais desanimadores, porque é onde as desigualdades são mais evidentes, isto é, a nível nacional apenas 11% dos alunos concluem o ciclo de 10.º a 12.º anos (MICS, 2021).

O facto é que, a não descentralização dos centros de ensino, a oferta pública muito precária de estabelecimentos em condições plenas de funcionamento (desde logo ao nível das infraestruturas básicas de saneamento) e a própria escassez de professores nas zonas periféricas, aleado ao fraco poder económico dos progenitores, levam muitas crianças a ficarem fora da escola e a não concluírem os diferentes níveis de ensino, mesmo os obrigatórios, uma vez que nem todas as escolas oferecem de 1.º ao 6.º ano de escolaridade.

Relativamente ao Ensino Superior Sucuma (2022), refere que as fragilidades políticas que o Estado da Guiné-Bissau enfrentou após a sua independência política dificultaram bastante a construção de um plano estratégico de longo prazo para o ensino superior, bem como prejudicaram o próprio desenvolvimento efetivo desse sistema, tanto a nível público, como no privado. Segundo o autor, a construção do ensino superior universitário passou por várias etapas até a sua oficialização em 1999, porém a primeira escola superior só veio a ter lugar em 2003 com designação de Universidade Amílcar Cabral – que, no entanto, até hoje, mantém-se em funcionamento sem que os seus estatutos tenham sido formalmente aprovados. A sua aprovação foi admitida como uma das prioridades no governo recentemente eleito²

² De acordo com post publicado no FB pela Associação Académica Da UAC, em 30 de Agosto de 2023, na sequência do encontro com a Secretária de Estado do Ensino Superior: <https://www.facebook.com/100063909911004/posts/pfbid0kirNTEJXqhWrdxjdd8HVF8LWw5UjySLcoxDRGT5LD82h5aHF7eCjuYgyzwD5TZBUI/?app=fbl> (Set.2023)

Atualmente, existem algumas instituições de ensino superior na Guiné-Bissau, todavia apresentam fragilidades a nível da docência (falta de professores qualificados), infraestruturas (inadequadas com fracos recursos didáticos) e oferta formativa limitada, como ressalta este autor “(...) a educação continua a enfrentar sérios problemas que vão desde a falta de professores com qualificação apropriada até a falta de infraestruturas escolares e equipamentos básicos” (Sani & Oliveira, 2014, p.140). Por outro lado, as taxas de inscrições e as mensalidades estabelecidas, nem sempre são favoráveis aos que decidem frequentar uma escola de nível superior, assim muitos procuram meios para adquirir a qualificação académica no exterior (idem).

Vale frisar que não são apenas Portugal e Brasil os únicos países recetores de estudantes guineenses, porém um número considerável tem prosseguido os seus estudos nesses dois países. No caso português, deve-se “às fortes relações de amizade e cooperação com os PALOP, refletidas na institucionalização de regimes especiais e na concessão de bolsas” (SEF, 2012). Um dos propósitos dessa relação no âmbito educacional é colmatar a falta de quadros qualificados no país, por isso, um dos protocolos prevê o acesso facilitado dos cidadãos guineenses às IES portuguesas.

Entretanto, isso leva a crer que os migrantes guineenses em Portugal por motivo de estudo superior são, em grande parte, os beneficiários dos regimes especiais. E os demais, geralmente ingressam em regime geral, contando com o apoio dos progenitores, da rede familiar em Portugal ou pelos seus próprios meios.

2.4 O caso de estudantes de origem cabo-verdiana

Cabo Verde, após a independência, implementou políticas educativas que procuraram assegurar a educação a todas as crianças e jovens da sua população, definindo a escolaridade obrigatória no 10.º ano. Neste sentido aumentou as taxas de escolarização e reduziu o analfabetismo (Afonso, 2002).

O ensino básico compreende o 1.º ciclo (1.º a 4.º anos) e o 2.º ciclo (5.º a 8.º anos), sendo a escolaridade obrigatória o 8.º ano. O número de alunos matriculados no ensino básico obrigatório ronda 82552 e para o ensino secundário 34037, a nível nacional (Anuário Educação, 2021). Nesta sequência, as estatísticas mais recentes da educação em África publicada pela UNESCO (2021), confirmam um aumento significativo das taxas de escolarização nos dois níveis de ensino. De 2015 a 2019, a percentagem compreendia 100% e 93%, respetivamente. Contudo, dando conta de uma clivagem crescente entre gerações mais jovens e mais velhas, no todo da população, a taxa de alfabetismo situava-se nos 74% no ano 2000 e em 83%, no ano 2010 (Censo, 2010).

Em Cabo Verde, a institucionalização do ensino superior é recente. O primeiro estabelecimento a este nível foi criado em 1979, com o propósito de formar professores para o ensino secundário. Entretanto, a Universidade Jean Piaget (Uni- Piaget) foi a primeira a começar as suas atividades, em 2002, apesar de já ter sido criada, formalmente, uma universidade pública

(Universidade de Cabo-Verde), em 2000 (Varela, 2013). Nesta altura, o país conta com várias outras instituições do mesmo género, com um número cada vez maior de estudantes. Em 2010, apenas 7% da população estava matriculada no ensino superior, cinco anos depois (2014-2015) houve um aumento vertiginoso para 46%, somando a participação das raparigas 18,9% e dos rapazes 27,5%.

Por seu turno, atualmente, muitos alunos cabo-verdianos têm optado por prosseguir estudos superiores fora do país, nomeadamente com o propósito de agregar ao curriculum uma experiência no estrangeiro, que consequentemente lhes poderá garantir um maior retorno em termos de reconhecimento social e económico no regresso ao país de origem (Alves, 2021). Neste sentido, além de outros destinos, Portugal e Brasil têm recebido grande número desses estudantes. A propósito disso Mourão (2016), destaca que a terra de Camões tem sido um país de atração para os cabo-verdianos, tanto para a imigração permanente, ligada ao trabalho quanto para a formação Superior. Todavia, a “eleição” de Portugal para estudar, dentre outros fatores já mencionados, decorre particularmente dos acordos de cooperação celebrados entre os dois países no campo da educação. À semelhança com a Guiné o protocolo permite a entrada dos estudantes cabo-verdianos nas IES portuguesas, sem um exame prévio de admissão (Alves, 2012).

Acresce-se ainda que, para os cabo-verdianos, a migração por motivos de estudo é sinónimo de ascensão social e melhoramento de vida, por isso os parentes próximos e distantes “abraçam” a iniciativa, auxiliando no que for necessário para a concretização do projeto do estudante (Mourão, 2016). O autor sublinha “não sendo um grupo homogêneo: uns fazem parte de elites financeiras e/ou intelectuais em Cabo Verde, outros não; alguns têm familiares em Portugal, outros não; alguns trabalham para pagar os estudos, outros não” (p. 162).

Os números de Guineenses e cabo-verdianos no Iscte

No presente ano letivo (2022/2023), o número de estudantes guineenses inscritos ronda os duzentos e trinta e cinco (235), correspondendo a 28% no total de estudantes guineenses no Iscte. Esta percentagem está distribuída por diferentes graus e cursos nesta instituição. Sendo 17,9% em licenciatura; 6,8% na pós-graduação; 73,2% no mestrado e 2,1% no doutoramento.

Os cabo-verdianos representam um total de setenta e dois (72), em valores percentuais são 8,8%. A maior avalanche está nos licenciandos com 43,1%; 34,7 no mestrado; 18,1% na pós-graduação e apenas 4,2% de doutorandos. Esses valores sugerem a existência dum grupo muito mais alargado dos estudantes guineenses relativamente aos cabo-verdianos. No que diz respeito aos ciclos de estudos, os estudantes da Guiné-Bissau são os mais representados nos cursos de mestrados e os de Cabo Verde são dominantes nos cursos de licenciatura.

Capítulo 3. Resultados

3.1 Caracterização da amostra

Os dados relativos à caracterização sociodemográfica e escolar dos estudantes entrevistados podem ser consultados na tabela 2.

Foram entrevistados dez estudantes inscritos no Iscte-Instituto Universitário de Lisboa no ano letivo 2022/2023, oriundos da Guiné-Bissau (5) e de Cabo Verde (5). No que refere ao sexo, seis dos estudantes são do sexo masculino e os restantes do sexo feminino. Obteve-se uma distribuição etária entre os 23 e os 50 anos: dois estudantes têm idades compreendidas entre os 23-24 anos, sete têm entre os 25 e os 30 anos, e um tem 50 anos.

Em Portugal, três dos estudantes entrevistados vivem sozinhos, seis vivem com familiares (irmãos ou outros familiares) e um deles reside com um amigo. No que diz respeito ao local onde habitam, nove estudantes vivem no concelho de Lisboa, o que corresponde à localização mais próxima da Universidade, apenas um estudante reside mais afastado, isto é, em Almada.

A vinda para o país por motivos de estudo é um traço característico desta amostra – seis dos entrevistados vivem em Portugal há cerca de um ano (momento em que iniciaram o ciclo de estudos no país); três estudantes há cerca de 2-3 anos e apenas um vive no país há mais anos (cerca de sete anos).

O mestrado é o grau de estudos prevalecente – oito dos dez entrevistados encontram-se a frequentar um mestrado; os restantes frequentam uma licenciatura. Os estudantes estudam áreas diversas, existindo uma predominância das áreas relativas às Ciências Sociais – Economia Monetária e Financeira, Estudo do Ambiente e Sustentabilidade, Estudos Africanos, Estudos e Gestão da Cultura, Políticas Públicas e Sociologia.

Com exceção de um estudante cabo-verdiano (estudante bolseiro), os outros acumulam a dupla tarefa de serem estudantes e trabalhadores, exercendo diferentes funções em assalariamento de base pouco qualificado e sem enquadramento contratual formal na construção civil (homens, operários) e em atividades de serviços de limpeza/manutenção e afins (mulheres, empregadas executantes).

Por fim, no que diz respeito às condições de vida económicas dos estudantes, verificou-se que o rendimento disponível é insuficiente ou muito insuficiente para cinco dos estudantes, um entrevistado considera os rendimentos razoáveis e os restantes quatro consideram que os rendimentos são suficientes ou muito bons. Conclui-se que metade dos entrevistados (cinco estudantes) refere a existência de dificuldades em viver com os rendimentos auferidos, revelando assim a vivência de situações precárias.

Tabela 2 – Caracterização sociodemográfica dos estudantes entrevistados

Variável	Categoria	n
Nacionalidade	Cabo Verde	5
	Guiné	5
Sexo	Feminino	4
	Masculino	6
Grupo etário	23-24	2
	25-30	7
	50	1
Com quem vive	Sozinho	3
	Irmão(s)	4
	Outros familiares (tios)	2
	Amigo	1
Número de anos em Portugal	1 ano	6
	2-3 anos	3
	7 anos	1
Grau de ensino que frequenta	Licenciatura	2
	Mestrado	8
Curso que frequenta	Economia Monetária e Financeira	3
	Estudo do Ambiente e Sustentabilidade	1
	Estudos Africanos	1
	Estudos e Gestão da Cultura	1
	Políticas Públicas	1
	Sociologia	3
Estatuto trabalhador-estudante	Sim	9
	Não	1
Classe social ⁽¹⁾	Operário	3
	Empregado Executante	6
Situação em relação aos rendimentos	Muito insuficientes	1
	Insuficientes	4
	Razoáveis	1
	Suficientes	3
	Muito bons	1

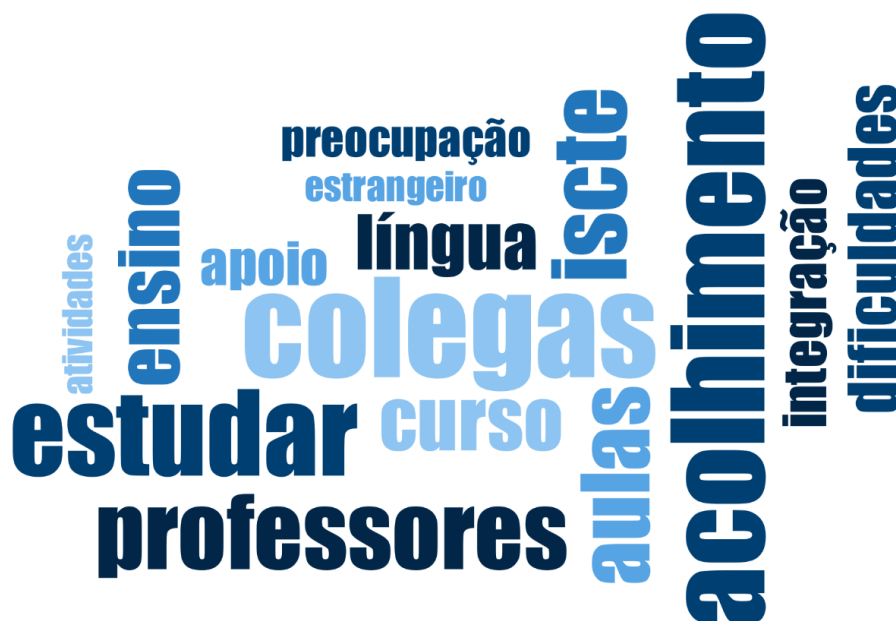
(1) Construção a partir do descritivo de profissão e situação na profissão, seguindo a tipologia ACM proposta por João Ferreira de Almeida, António Firmino da Costa e Fernando Luís Machado (Almeida, Costa e Machado, 1994), e atualizada por Rosário Mauritti para a ISCO 08 (*International Standard Classification of Occupations* 2008) (Costa et al., 2015).

Fonte: Entrevistas dirigidas aos estudantes. Elaboração própria.

3.2 Estudantes Guineenses e Cabo-verdianos no Iscte

A partir dos testemunhos dos estudantes, criou-se uma nuvem de palavras que ilustra as palavras que estes mais assinalam quando discursam sobre as suas experiências de vida e de estudo em Portugal, no Iscte (figura 1).

Figura 1 – Nuvem de palavras dos testemunhos dos estudantes internacionais



Fonte: Entrevistas dirigidas aos estudantes. Elaboração própria com recurso ao MAXQDA (versão 2022).

Efetuada uma leitura geral dos testemunhos dos estudantes a partir da análise da figura, é possível observar que a referência ao “acolhimento” é uma expressão dominante nos discursos dos estudantes entrevistados. Neste âmbito, destacam os colegas e professores, e o papel importante que estes têm para a promoção de uma integração favorável na Instituição de Ensino – consideram, pois, que os professores, diretores de curso e colegas de turma são um alicerce no apoio de que necessitam.

Para além disso, evidenciam também as “dificuldades” e preocupações que comportam este processo. Dentro destas dificuldades relacionadas com o facto de estudarem num país estrangeiro, sublinham aspetos relacionados com a “língua”, as aulas, entre outros. Também as poucas iniciativas/atividades desenvolvidas pelo Iscte e dirigidas ao acolhimento dos estudantes estrangeiros são apontadas como desafios à sua integração no novo meio social e académico.

3.3 Motivações para estudar em Portugal

De acordo com o esquema apresentado anteriormente na metodologia, a classificação e análise dos discursos dos estudantes iniciou-se pelas temáticas relativas às *motivações para estudar em Portugal*.

No que diz respeito às motivações para estudar noutro país, os estudantes ressaltaram, em primeiro lugar, que a vinda a Portugal para estudar se deve à inexistência de oferta formativa no país de origem. Assim, damos conta que em ambos países, Guiné-Bissau e Cabo Verde, a

implementação tardia do ensino superior impulsionou a emigração académica, uma vez que ainda na fase de estruturação, apresenta debilidades no que refere à docência, existência de infraestruturas e de oferta formativa (Sucuma, 2022). Os estudantes abandonam, assim, o seu país de origem, em busca de novas oportunidades académicas com o propósito de alcançar conhecimentos em áreas disciplinares diversas e graus de ensino sem oferta na origem.

“A principal razão é que o meu curso só tinha aqui e não em Cabo-Verde, também para diversificar e conhecer uma nova cultura, alargar o meu horizonte, e não ficar só no meu país” (Leny, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, ano 2022).

“(...) o curso que escolhi não tinha a possibilidade de o fazer no meu país, Cabo-Verde. Também por se tratar de um país lusófono, acreditei que a adaptação em Portugal seria mais fácil” (Tavares, Cabo Verde, Políticas Públicas, 2021).

Em segundo lugar, nas motivações para estudar em Portugal, os estudantes sublinham o prestígio que transporta a posse de um diploma europeu. Os estudantes parecem unânimes quanto à valorização do ensino em Portugal, salientando a relevância do grau académico conferido no país e o realce curricular que o mesmo lhes irá garantir posteriormente, configurando-se em maiores oportunidades futuras de emprego e sucesso profissional.

“Além de buscar novas experiências e conhecimentos diversificados, o prestígio que há em possuir um diploma europeu é indiscutível. Em Cabo Verde, um diploma estrangeiro faz toda diferença, somos vistos com outros olhos e passamos a ter mais e melhores oportunidades na vida profissional” (Jeny, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, 2022).

“Fiz a licenciatura no Senegal, regressei ao meu país, dois anos depois vim fazer o mestrado aqui, devido a qualidade de ensino em Portugal” (Diana, Guiné-Bissau, Estudo e Gestão da Cultura, 2021).

“A minha vinda a Portugal é devida melhores condições de estudo que aqui oferece comparativamente ao meu país. O curso que estou a fazer, temos na Universidade Lusófona na Guiné, mas preferi sair para adquirir novas experiências como estudante no estrangeiro, sem dúvidas ter a oportunidade de agregar mais conhecimentos” (Silver, Guiné-Bissau, Sociologia, 2022).

Os estudantes destacam, ainda, a vontade em conhecer e experienciar uma nova realidade, num país que acreditam ser muito próximo culturalmente. Para além disso, a partilha da mesma

língua é percecionada, aquando do momento da escolha em vir para Portugal, como um fator facilitador nas possibilidades de integração no país e do sucesso académico dos estudantes.

Note-se que Mourão (2016) afirma que para os cabo-verdianos, em particular, a imigração por motivo de estudos tende a ser bem percecionada. Os estudantes tendem a contar, de uma forma geral, com o apoio da rede familiar residente no país de destino, a qual tende a auxiliar de alguma forma o percurso do estudante. Já os guineenses optam por procurar a formação superior noutros países como o Brasil e Senegal. Porém, Portugal passou a ser a outra rota para o mesmo fim. Até mesmo porque a proximidade linguística, cultural e acordos de cooperação na área da educação entre Portugal e os países dos PALOP têm facilitado o acesso destes estudantes às IES em Portugal.

3.4 O acolhimento e integração social e académica

Perspetivas sobre o acolhimento proporcionado pelo Iscte

A outra categoria analisada diz respeito às perspetivas dos estudantes quanto às *condições de acolhimento e de integração académica e social na Instituição de Ensino*. Neste âmbito, os estudantes sublinham os elementos positivos no processo de acolhimento e de integração, mas também os elementos negativos que têm vindo a experienciar.

Iniciamos a análise tendo por base os elementos positivos na experiência de acolhimento e integração no Iscte referidos pelos estudantes.

Dentro dos elementos positivos, os entrevistados destacam o apoio dos colegas de turma, como um elemento que se configura como uma maior oportunidade para a integração social na instituição.

“Cheguei tarde, no final de outubro, mas acho que foi bom, porque no primeiro dia de aulas conheci um colega português que me instruiu bastante. Por outro lado, lembro-me que falei com um professor sobre a minha situação, me aconselhou a pedir ajuda dos colegas. Logo, o colega que já referi me orientou em várias situações em que não sabia o que fazer. Portanto, para mim foi bom, porque tinha sete cadeiras e passei em seis” (Silver, Guiné-Bissau, Sociologia, ano 2022).

“Quando comecei as aulas me senti acolhido pelos colegas da turma, até fiquei conhecido na sala como engraçadinho, ou seja, o rapaz que brinca com todo mundo (...)” (Nildo, Cabo Verde, Estudo do Ambiente e Sustentabilidade, ano 2016).

“(...) quando nos dirigimos aos colegas dão a total assistência, houve uma vez que eu e minhas colegas tivemos dúvidas sobre um conteúdo, pedimos apoio a um colega, ele veio explicou tudo e estava bem interessado em ajudar.” (Leny, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, ano 2022).

Ainda nos fatores positivos do acolhimento e integração, os estudantes destacam ainda o apoio dos diretores de cursos e a boa vontade de alguns docentes. Fatores que consideram essenciais para a boa integração académica e, consequentemente, para o seu sucesso escolar.

“(...) quando cheguei me senti acolhido por duas professoras, a que lecionava Teoria Clássica e a coordenadora do curso. Aconselharam-me a comprar um computador e iam perguntando se conseguia fazer os trabalhos académicos. Eu fazia o trabalho pedia algum colega para analisar, ou seja, se estava no caminho certo, só depois enviava aos professores” (Natan, Guiné-Bissau, Sociologia, ano 2022).

“Os professores a quem me dirijo, particularmente a diretora do meu curso se mostram disponíveis para apoiar” (Diana, Guiné-Bissau, Estudos e Gestão da Cultura, ano 2021).

Os estudantes dos dois países sublinham o facto de não terem conhecimento sobre ações de acolhimento realizadas pelo Iscte de forma objetiva – ou seja, destacam, ao nível institucional, a inexistência de uma orientação específica e direcionada para os estudantes internacionais. Revelam, pois, perceções de desorientação, sentindo-se perdidos e sem saber a quem recorrer para obter as informações necessárias para a efetiva inclusão académica. Os estudantes que chegaram a Portugal no meio ou no final do primeiro semestre sublinham, ainda, um maior descontentamento com este espeto, bem como perceções de maior desorientação.

Este momento de adaptação exige da Universidade uma atenção maior para reverter o quadro de tensão e estranheza que vivem a vários níveis. Aliás, a necessidade de um acolhimento digno e inclusivo influencia em grande dimensão o percurso e o aproveitamento dos estudantes (António & Gouveia, 2014).

“Da parte do Iscte não tive nenhum acolhimento, andava em busca de informações, onde se faz isso ou aquilo, me sentia muito sozinha e meio perdida. Fui buscando a integração por mim mesma e o que a tornou mais difícil foi o fato de ter chegado no final do primeiro semestre, devido o atraso do visto. (Diana, Guiné-Bissau, Estudos e Gestão da Cultura, ano 2021).

“O acolhimento da parte da instituição fica muito a desejar, porque deparamos com muitas dificuldades no enquadramento, (...) não é nada fácil lidar com essa situação” (Nildo, Cabo Verde, Estudo do Ambiente e Sustentabilidade, ano 2016).

“Eu não senti o acolhimento do Iscte, essa escola é enorme, me senti completamente perdida, sem saber a quem recorrer, em qual edifício ou departamento deveria ir para regularização dos

documentos e não havia ninguém para me orientar. Para mim, se existe uma área destinada para nos acolher quando chegamos, está pouco ativa, porque não se apercebe as ações” (Jeny, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, ano 2022).

“Não sei se estive um pouco distraído, mas não senti, objetivamente, que haja uma preocupação, uma dinâmica para que essa receção ou acolhimento se efetivasse. No Iscte nos primeiros momentos é como se estivéssemos num labirinto, pois há muita dificuldade em identificar as salas, estar a deambular a cada aula de um edifício para outro, foi muito difícil. Portanto, não essa preocupação ou propósito com o acolhimento dos estudantes (...)” (Tavares, Cabo Verde, Políticas Públicas, ano 2021).

“(...) penso que faltou mapeamento da própria estrutura do Iscte, porque os estudantes chegam e precisam conhecer os diferentes departamentos e edifícios que compõem a instituição e desconhece-se um espaço para tal orientações” (Leniny, Guiné-Bissau, Sociologia, ano 2020).

Esta percepção leva-nos a entender o nível de distanciamento que sentem relativamente ao programa de acolhimento que o Iscte oferece aos estudantes internacionais, ou seja, as ações implementadas pela Instituição acabam por passar despercebidas entre os estudantes, talvez devido à falta de divulgação de informações a tempo certo. Por estas razões acreditamos que a comunicação prévia e contínua com os estudantes deve ser revista para que estes se sintam menos desconfortáveis quando chegam à instituição de acolhimento.

Dois estudantes da Guiné-Bissau exteriorizam, também, o descontentamento no que respeita ao pagamento das propinas em atraso, mesmo quando não frequentaram as aulas.

“A outra situação que me deixou desnorteada, foi mesmo não ter estudado, por razões alheias a minha vontade, mas pagar o semestre todo” (Diana, Guiné-Bissau, Estudos e Gestão da Cultura, ano 2021).

“(...) não fazemos as cadeiras, porque chegamos tarde devido o atraso do visto, mas quando chegamos, temos de pagar o valor completo para conseguir pegar a declaração para ir ao SEF. Penso que o instituto deve avaliar essa situação, porque leva muitos estudantes a desistirem” (Gomes, Guiné-Bissau, Estudos Africanos, ano 2022).

De forma geral, os entrevistados consideram não terem beneficiado de qualquer forma de acolhimento específica por parte da Instituição, como teriam idealizado inicialmente. Apesar disso, referem a boa receptividade dos colegas, de alguns docentes e diretores do curso. Fora deste

contexto, procuraram realizar a sua integração por iniciativa própria, procurando informações de forma aleatória sobre os modos de funcionamento e procedimentos da Instituição.

No total dos entrevistados, apenas três estudantes já tinham tido experiência como estudantes internacionais, os restantes experimentam a entrada numa Instituição de Ensino Superior no estrangeiro pela primeira vez. A nosso ver, isso pode constar como um indicador de desconhecimento e inexperiência do sistema de integração e adaptação. Assim sendo, quando não encontram um ambiente propício para que essas componentes se efetivem, poderão classificar a experiência como má (Pires, 2000), bem como não conseguirem atingir o seu objetivo académico (concluir o curso).

3.5 Os Principais Desafios Identificados na Vida em Portugal

A vida noutra espaço como estudante académico

Passemos à identificação das perceções dos estudantes em relação aos principais desafios que estes encontram na experiência de vivência e de estudo num país estrangeiro. Estes desafios envolvem dois grandes eixos: desafios académicos e extra-académico. Para além disso, destacam ainda recomendações relativas à criação de procedimentos que consideram que poderiam ser implementados, neste caso, no Iscte, como forma de ajuda a ultrapassar as dificuldades de integração encontradas.

Nos que refere aos desafios académicos que identificam, estes dividem-se nas seguintes dimensões: a língua, o programa de estudos, a conciliação do trabalho com o estudo (nove dos entrevistados têm o estatuto de trabalhador/estudante) e a relação com os colegas.

Relativamente à questão da língua, ao contrário do que são as perceções das pessoas em geral, a língua portuguesa constitui um fator desafiante para os estudantes oriundos dos PALOP. Constatamos, pois, que apesar de serem provenientes de países africanos com a língua oficial portuguesa, não utilizam o português no seu quotidiano de forma frequente, e quando o fazem, não utilizam a variante europeia. No entanto, esta é uma situação mais sentida pelos estudantes guineenses, comparativamente aos cabo-verdianos, que se mostraram menos preocupados relativamente a essa situação. A propósito Pinto & Matias (2018), confirmam existir mesmo uma perceção equivocada sobre este aspeto em relação aos estudantes dos PALOP – são falantes oficiais do português, mas não da variante utilizada nas IES de acolhimento.

“(...) em relação a língua não falamos fluentemente o português, porque nas escolas o português é obrigatório, mas cumprimos essa regra durante as aulas, fora desse contexto a língua de união é o crioulo, por isso é a primeira dificuldade que se apresenta” (Diana, Guiné-Bissau, Estudos e Gestão da Cultura, ano 2021).

“(...) o português que falamos é diferente do que se utiliza aqui. Não nos expressamos da mesma forma dos portugueses e os professores falam muito rápido, se não estivermos atentos não percebemos o que dizem” (Natan, Guiné-Bissau, Sociologia, ano 2022).

“A outra grande barreira para nós guineense aqui em Portugal é a língua portuguesa, ou seja, o português falado aqui, porque na Guiné costumamos falar mais em crioulo” (Silver, Guiné-Bissau, Sociologia, 2022).

Já, para os cabo-verdianos, a língua acaba por não ser um fator tão desafiante na integração e sucesso académico.

“(...) não tenho grandes problemas, porque nas escolas em Cabo-Verde a comunicação é em português, os locais onde trabalhei também” (Nildo, Cabo Verde, Estudo do Ambiente e Sustentabilidade, ano 2016).

“Em relação à língua não tenho problemas em compreender, eu compreendo tudo, mas como não temos o sotaque dos portugueses (...)” (Valda, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, ano 2022).

Por outro lado, o fraco domínio da língua inglesa foi também apresentado como justificativo para os resultados pouco satisfatórios em algumas unidades curriculares.

“(...) normalmente temos a dificuldades em seguir as bibliografias, bem eu tive e muitos outros que conheço também, porque a maioria indicada pelos professores era em inglês. Nós em Cabo-Verde, a língua estrangeira, francês e inglês, só começamos no segundo ciclo no Liceu. Não se consegue ler, no máximo um bom dia, boa tarde (...) e quando nos inscrevemos é para ter um curso em português, mas não é isso que acontece. No primeiro semestre tive notas abaixo do esperado por esse motivo (...)” (Tavares, Cabo Verde, Políticas Públicas, ano 2021).

Outro dos desafios apontados pelos estudantes, prende-se com o programa de estudos do curso que frequentam. Três estudantes cabo-verdianas mostraram-se dececionadas com o programa, que consideram exaustivo, a metodologia acelerada e muito exigente para um trabalhador-estudante. Importa salientar que estas estudantes frequentam o mesmo curso de mestrado.

“(...) achei o meu mestrado muito exaustivo, para um curso que foi desenhado para um trabalhador-estudante, pois é muita matéria. Eu pensava que seria mais prático, mas foi o

contrário, muita teoria e acabamos por não sair com tanta prática assim (...) (Leny, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, ano 2022).

“Pensei que o meu mestrado fosse mais prático, afinal é muito teórico” (Valda, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, ano 2022).

“Para mim foi difícil adaptar-me à metodologia de ensino aqui em Portugal, considero acelerada e exigente em relação a Cabo-Verde. Acompanhar o ritmo das aulas as vezes é difícil, alguns professores e colegas falam muito rápido, até o barulho dos aviões interferem.” (Jeny, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, ano 2022).

Ser trabalhador e estudante, e conciliar estas duas esferas da vida, é outro grande desafio apontado por nove dos inquiridos, facto que, segundo eles, impacta de forma negativa o seu aproveitamento académico. Dado que para além da responsabilidade letiva, que em termos curriculares é novidade, e desde logo exige adaptação, têm a necessidade de trabalhar para conseguirem continuar o percurso académico e fazer face a todas as despesas adicionais (alimentação, habitação, transportes...).

Em virtude disso, os estudantes estão sujeitos a situações de *stress*, ansiedade, medo, sensação de incapacidade cognitiva e, alguns, chegam mesmo a ponderar a desistência do curso ou a desistir. Por certo, já tencionavam trabalhar, contudo, cremos que a realidade vivida, atualmente, não corresponde às expectativas que elaboraram antes de vir para Portugal. Conforme Ferreira & Collou (2016) enfatizam, este é um fator com impactos muito negativos na vida académica e pessoal dos estudantes. Por isso, consideramos a importância da atenção institucional no início e no decorrer desta trajetória complexa para os estudantes (Ferreira, 2017).

“O grande desafio é ser trabalhador e estudante, não só para mim, como para os demais alunos. Precisamos de alojamento, alimentação, despesas com o curso e mais. Então, nós que decidimos percorrer esse caminho, temos que “abraçar” os desafios, não temos como fugir” (Leniny, Guiné-Bissau, Sociologia, 2020).

“(...) é o trabalho, trabalhar e estudar significa não ter tempo para ler e compreender a matéria e há momentos nem assistir as aulas” (Natan, Guiné-Bissau, Sociologia, ano 2022).

“A outra situação é a vida dupla que levamos aqui, muito desgastante ser trabalhador-estudante. É preciso estar determinado em concluir o curso, senão a gente fica pela estrada e desiste.” (Jeny, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, ano 2022).

“(...) a vida aqui está cara e necessariamente temos que trabalhar para estudar, porque a propina é muito puxada, não dá para somente estudar” (Leny, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, ano 2022).

“Estudo no horário pós-laboral, há dias que chego em casa meia-noite, para levantar cedo e ir trabalhar, é muito desafiador (...)” (Nildo, Cabo Verde, Estudo do Ambiente e Sustentabilidade, ano 2016).

Por fim, ainda no âmbito dos desafios académicos reportados pelos estudantes relativamente à sua experiência de integração no Iscte, prende-se com as relações com os colegas da turma. Duas estudantes cabo-verdianas fazem referência ao distanciamento com os colegas da turma, isto é, a não aproximação dos colegas portugueses. De facto, consideram a existência de determinados preconceitos por parte dos colegas portugueses que têm como resultado este afastamento e distanciamento.

(...) é aquela coisa tem que ser a pessoa a ir até eles, não tomam a iniciativa de se aproximar de nós” (Leny, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, ano 2022).

“a relação com os colegas é meio estranha, porque em Cabo-Verde é totalmente diferente. Parece-me que são pouco acolhedores ou não gostam de se misturar connosco” (Valda, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, ano 2022).

“Uma situação que presenciei no momento dos exames, é quando os nativos se sentam agrupados, ” tranquilo”, mas nós, africanos nos colocam dispersos, achando que temos o hábito de copiar” (Valda, Cabo Verde, Economia Monetária e Financeira, ano 2022).

Outro tipo de desafios que os estudantes encontram na sua integração num país estrangeiro são de carácter extra-académico. Aqui destacam os problemas relacionados com a habitação, em concreto, dificuldades em conseguir um espaço em que possam suportar a renda.

Hoje, em Portugal, parece-nos óbvio os problemas inerentes à habitação. Há limitação de apartamentos para serem alugados, subida de juros bancários e o consequente aumento exorbitante dos arrendamentos. Nesses termos, se pensarmos num estudante migrante a situação parece ser mais agravante, porque sendo um estudante e trabalhador, provavelmente os recursos são pouco consistentes. Para além disso, como vimos inicialmente, metade dos entrevistados, tem dificuldades em viver com os rendimentos que auferem.

Seis dos colegas inquiridos declararam morar com membros de família, três vivem sozinhos e um com amigo. Apesar disso, um estudante afirmou ter-se deparado com grandes dificuldades em encontrar um espaço de habitação a um preço acessível.

“Para mim, a maior de todas as dificuldades que vivi, tem a ver com a habitação. Quando cheguei a residência de estudante estava cheia, foi muito difícil encontrar um espaço que podia pagar” (Natan, Guiné-Bissau, Sociologia, ano 2022).

Contrariamente, outros estudantes consideram uma grande vantagem o facto de terem a família residente no país e, por isso, não revelam tantas dificuldades neste aspeto da habitação.

“Em relação a habitação não tive problemas, porque tive o apoio da família. Quando cheguei comecei a viver com umas primas até o momento que aluguei um quarto em que estou” (Nildo, Cabo Verde, Estudo do Ambiente e Sustentabilidade, ano 2016).

“Desde que cheguei moro com as minhas irmãs sem problemas nenhuns, porque dividimos as despesas todas (Leniny, Guiné-Bissau, Sociologia, ano 2020).

“(…) a crise de habitação, pois muitos vêm com a expectativa que tudo será fácil: encontrar um trabalho, uma moradia e estudar, quando constatarem que não é bem assim deixam o projeto académico para trás, o que muito me entristece” (Tavares, Cabo Verde, Políticas Públicas, ano 2021).

Definitivamente, os desafios são intrínsecos à vida de qualquer estudante, particularmente, no início da vida universitária. Contudo, para o estudante migrante estes desafios poderão manifestar-se de forma mais intensa na sua vivência social e académica, tendo em conta as dificuldades anteriormente apresentadas. Por outro lado, quando entendem que as peripécias fazem parte da sua atual fase, poderão ser enxergadas com algum entusiasmo enriquecedor e menos “pesar” (Gonçalves, 2009).

Outro elemento que consideramos pertinente apresentar, prende-se com as sugestões elaboradas pelos estudantes sobre a forma como a Instituição de Ensino (Iscte) poderia ajudá-los a mitigar situações de desorientação à chegada. Consideramos, pois, que este se trata de um momento crucial para os estudantes e que o sucesso académico dependerá, em grande medida, da forma de acolhimento praticado pela universidade. Na verdade, uma hospitalidade digna e inclusiva também atestará o bom nome da instituição.

Uma recomendação efetuada pelos entrevistados prende-se com os núcleos/comissões/associações de estudantes e com a importância do papel deste tipo de estruturas para o acolhimento e integração académica – recomendam, pois, para além da

existência deste tipo de estruturas, a existência de uma comunicação eficaz com os estudantes internacionais. Três estudantes indicaram o Núcleo de Estudantes Africanos, como exemplo de uma comissão que poderia exercer uma ação fundamental nestes procedimentos, todavia alegam que muitos estudantes não têm o conhecimento da sua existência e a incumbência. Isso faz-nos lembrar a questão já referida da comunicação pouco abrangente dentro do Iscte.

“Acho que existe um Núcleo de Estudantes Africanos, mas que pouca gente conhece, não se tem informação sobre essa comissão. Onde fiz a licenciatura tinha um programa de apadrinhamento. O aluno do nível mais avançado apadrinhava os novos que chegavam naquilo que precisavam (...)” (Diana, Guiné-Bissau, Estudos e Gestão da Cultura, ano 2021).

“Aproveitar o núcleo de estudantes africanos para essa incumbência de fazer o acolhimento. Mas isso não basta, eu pelo menos não sou apologista de que deve haver uma segregação dos africanos com os portugueses. Também criar associação com papel fundamental nesse campo, para que desde o início os estudantes sintam que têm a possibilidade de serem integrados” (Tavares, Cabo-Verdiano, Políticas Públicas, ano 2021).

“(...) é necessário que o Núcleo de Estudantes trabalhe, ativamente, para ajudar os novos alunos nos primeiros momentos do ingresso na academia” (Leniny, Guiné-Bissau, Sociologia, ano 2020).

Por outro lado, e dando conta do problema da habitação existente, defendem ainda que um alojamento destinado aos estudantes dos PALOP seria uma mais-valia nas práticas de acolhimento aos recém-chegados, pois a socialização se daria de forma mais imediata.

“Um alojamento para os estudantes africanos, assim o estudante chega e logo se interage com que já cá está, e se sentem acolhidos” (Nildo, Cabo Verde, Estudo do Ambiente e Sustentabilidade, ano 2016).

“As dificuldades têm levado muitos estudantes a desistirem do curso, se a instituição ajudasse pelo menos com a moradia seria grande ajuda” (Natan. Guiné-Bissau, Sociologia, ano 2022).

Por fim, uma outra recomendação por parte dos estudantes entrevistados, prende-se com a promoção de atividades específicas onde se prevê a troca e partilha de experiências entre estudantes, com cunho orientador por parte da Instituição de Ensino.

“Bom é estarmos incluídos em atividades concretas. Por exemplo, conhecer a reitoria, os departamentos, os edifícios (...), eu vejo que fazem isso com estudantes que vêm de outros países,

talvez haja uma certa discriminação. Digo isso porque as vezes vemos os colegas a serem mal atendidos” (Tavares, Cabo Verde, Políticas Públicas, ano 2021).

3.6 Estrutura Responsável pelo Acolhimento de Estudantes Internacionais no Iscte

Acolhimento e Capacitação dos Estudantes

No ano letivo 2022/2023 estavam inscritos no Iscte, cerca de 235 estudantes guineenses 72 cabo-verdianos, maioritariamente no 1º e 2º ciclos. Para a melhor compreensão do acolhimento que a Instituição oferece a estes estudantes entrevistaram-se o coordenador do Núcleo de Inovação e Desenvolvimento Pedagógico do Laboratório de Competências Transversais, a diretora dos Serviços de Ação Social e a presidente do Conselho Pedagógico e Responsável pelo Acolhimento de Estudantes Internacionais.

As entrevistas realizadas a estes informantes privilegiados, representantes da estrutura organizativa e responsáveis pela implementação/monitorização de atividades de acolhimento a estudantes internacionais, incidiram sobre as seguintes temáticas: *o crescimento de estudantes internacionais no Iscte; características dos estudantes provenientes da Guiné-Bissau e Cabo Verde; o impacto/obstáculo do acolhimento no sucesso académico; pontos de melhoria para as condições de acolhimento.*

A partir dos seus discursos, contruiu-se a nuvem de palavras que se apresenta na figura 3, a qual ilustra as palavras e ideias mais referidas quando estes discursam sobre as questões relativas às condições acolhimento de estudantes internacionais no Iscte.

Efetuando uma leitura geral dos seus discursos, a partir da análise da figura, observa-se o destaque dado à questão das “competências”. Parece, pois, existir um desencontro entre as competências de que os estudantes são portadores, aquelas que adquiriram no país de origem, e as competências exigidas nos diferentes cursos da Instituição de Ensino Estrangeira. Dentro destas, destacam-se as competências informáticas, ligadas ao uso do computador. Lacunas neste tipo de competências configuram-se em grandes dificuldades para os estudantes no que diz respeito à sua integração e sucesso académico. Por outro lado, são ainda apontadas outras necessidades e dificuldades e, uma vez mais, a língua volta a aparecer como um fator de desafio para estes estudantes. O ensino em Portugal decorre da variante do português europeu, uma normativa que se apresenta como obstáculo aos estudantes falantes de línguas nativas.

Nos discursos dos informantes, são ainda destacadas as respostas do Iscte que procuram auxiliar as dificuldades e necessidades encontradas pelos estudantes internacionais no processo de chegada à Instituição. Nestas, destaca-se o programa de acolhimento do Iscte, bem como a gama de oferta formativa existente.

Figura 3 – Nuvem de palavras dos testemunhos dos informantes privilegiados no âmbito do acolhimento de estudantes internacionais no Iscte



Fonte: Entrevistas dirigidas informantes privilegiados. Elaboração própria com recurso ao MAXQDA (versão 2022).

3.7 Contextualização sobre os estudantes internacionais no Iscte

Um dos pontos discutidos com os docentes e técnicos especializados na questão da integração e acolhimento de estudantes internacionais, prende-se com o *crescimento de número de estudantes dos PALOP no Iscte*. Conforme Mauritti et al. (2023), o aumento do fluxo de migração por motivos de estudo tem vindo a crescer nos tempos recentes. Segundo os testemunhos, observa-se um crescimento desse contingente na Instituição, fator que se deve, por um lado, à proximidade linguística e, por outro, à falta de oferta formativa em determinadas áreas no país de origem.

Nos seus testemunhos, evidenciam, também, que este crescimento se tem vindo a associar a grandes desafios, como a viabilização de meios para resolver problemas individuais e específicos, dado que, por norma, são estudantes que trazem carências a diferentes níveis (competências, financeiras e sociais).

Para além disso, a responsável pelos SAS dá conta das dificuldades de resposta em assegurar a demanda da procura de computadores para empréstimo, uma vez que o número é reduzido. Os estudantes acabam por se deparar, muitas vezes, com uma longa lista de espera. Fator que se tem vindo a agravar com o crescimento do número de estudantes internacionais na Instituição, os quais necessitam de equipamentos informáticos para a realização das atividades académicas.

3.8 Características dos estudantes guineenses e cabo-verdianos

No que refere às características dos estudantes guineenses e cabo-verdianos, a diretora dos SAS assegura que o seu departamento tem sido mais procurado pelos estudantes guineenses – estes

são, na sua ótica, os estudantes que apresentam mais dificuldades no que refere às condições de integração na instituição. Para além disso, estes estudantes confrontam-se com desafios no que diz respeito às competências de que são portadores. Destacam-se as lacunas no domínio das competências informáticas, as quais têm um forte impacto no sucesso académico.

“(...) são realmente os mais desafiantes, porque trazem o conjunto de falta de competências a vários níveis. Por exemplo, já tivemos uma pessoa que veio da Guiné que nem computador sabia ligar (...), mas depois desistiu, como é obvio”. Outro problema é a chegada tardia devido problemas com atribuição de vistos, ficam com propinas em dívida mesmo sem terem frequentado e alguns vêm como estudantes internacionais, que a propina é mais cara (...)” (Diretora dos SAS).

Contudo, a Presidente do Conselho Pedagógico considera que são estudantes com grande motivação, uma grande capacidade de trabalho, muita resiliência, muita vontade de terminar os estudos e aprender, dado que têm um foco muito claro – ter um papel ativo e contribuir para o desenvolvimento do seu país.

Quanto aos estudantes cabo-verdianos, apesar de em menor grau, também são confrontados com desafios no seu quotidiano académico, quer ao nível da língua, quer no domínio das competências informáticas. Contudo, apenas um número reduzido destes estudantes tende a procurar os serviços de apoio do Iscte, de acordo com as perceções dos entrevistados.

3.9 Impacto das condições de acolhimento no sucesso académico

Outro dos pontos de análise, prende-se com o *impacto das condições de acolhimento no sucesso académico dos estudantes*. Os informantes deram conta de diferentes práticas que estão em curso no Iscte e que visam, precisamente, contribuir para uma integração mais favorável dos estudantes internacionais na Instituição, dessa forma, potenciando o seu sucesso académico.

Departamentos como o LCT e os SAS assumem um papel fundamental neste processo. No LCT os estudantes são informados sobre a oferta formativa abrangente do Iscte – existe aqui um encaminhamento dos estudantes para a escolha de unidades curriculares que vão de encontro aos seus objetivos académicos e pessoais, e que procuram dar resposta às suas necessidades – ao nível das competências informáticas e da proficiência na variante de português de Portugal e na iniciação à língua inglesa, entre outras competências de escrita de textos ou de matemática, por exemplo.

Por outro lado, departamentos como os SAS ou o CP também auxiliam os estudantes em diversos aspetos da sua integração na Instituição e colaboram mediante os recursos disponíveis para dar respostas às necessidades pontuais.

As ações desenvolvidas pelo Iscte, no âmbito do acolhimento são, desta forma, vistas como muito positivas, sobretudo a nível da capacitação dos estudantes (em particular no que refere ao desenvolvimento de determinadas competências). A oferta formativa do LCT, a disponibilização de alguns computadores e o acompanhamento personalizado que tem vindo a ser feito são equacionados como uma mais-valia para muitos estudantes, inclusive na prevenção do abandono académico. Muitos só continuam a frequentar o curso, porque sentem esse suporte da instituição.

3.10 Melhoria das condições de acolhimento

Por fim, um último ponto de análise, prende-se com as possibilidades de *melhoria das condições de acolhimento dos estudantes internacionais*. Os informantes focaram a sua resposta em dois aspetos fundamentais: a comunicação com os estudantes e a implementação do Ano Zero.

A responsável pelo acolhimento de estudantes considera que a comunicação é um fator crucial para o acolhimento a chegada dos estudantes, por outras palavras, quando chegam a instituição precisam saber onde se dirigir.

Já a diretora dos SAS defende a introdução do Ano Zero, visão partilhada também pelo LCT. Para estes técnicos especializados nas questões relativas ao acolhimento e integração de estudantes, seria um período intensivo para se perceber que competências prévias estes estudantes possuem e efetuar um diagnóstico. A partir desse diagnóstico, seria possível criar estratégias que desenvolvam competências e habilidades que não possuem numa altura inicial e crucial da formação, que lhes permitisse o progresso académico. Neste sentido, Ferreira (2017) recorda a importância do acompanhamento da Instituição na entrada e no decorrer da trajetória destes estudantes em momentos complexos da integração.

Ainda nas suas declarações, os informantes dão conta da necessidade de uma revisão do processo de atribuição de vistos e bolsas de estudo aos estudantes. Atrasos neste processo têm como consequência uma chegada tardia à Instituição (após início do ano letivo), fator que tende a trazer desafios acrescidos à integração e adaptação dos estudantes. Por outro lado, dão ainda conta do facto de alguns estudantes chegarem a Portugal com o estatuto de bolseiro, mas não chegarem a receber essa bolsa, o que na perspetiva da responsável pelo acolhimento tende a aumentar as situações de desigualdade, bem como a gerar dificuldades económicas significativas para os estudantes.

Com a adoção destas medidas, envolvendo toda a comunidade académica acreditam que os estudantes serão mais bem acolhidos, aumentando as suas chances de sucesso académico (Gonçalves, 2009).

Conclusão

A busca de conhecimento está, amplamente, enraizada em todas as regiões do globo. Essa dinâmica advinda das exigências da sociedade globalizada impacta a vida dos indivíduos, impulsionando a sua aquisição. E o ensino superior que viabiliza a circulação de conhecimento e pessoas ganha cada vez mais relevo na função que desempenha (Lucas et al. 2014).

Neste trabalho procuramos analisar profundamente as condições de acolhimento e do sucesso académico dos estudantes provenientes da Guiné-Bissau e Cabo-Verde inscritos no presente ano letivo (2022-2023) no Iscte. Pretende-se compreender práticas e orientações institucionais investidas no acolhimento, inclusão social e académica destes estudantes. Esta análise é realizada através de um cruzamento das experiências e percepções dos próprios, por um lado e das práticas e orientações de técnicos e professores mobilizados para o efeito. Procuramos ainda fazer a ligação entre essas práticas e o sucesso académico. Para tal, utilizamos a abordagem quanti qualitativa em que procuramos, numa primeira fase, analisar dados institucionais de enquadramento, e, numa segunda fase, realizamos entrevistas dirigidas a estudantes para aferir a sua perspetiva sobre as condições de acolhimento e integração no Iscte, também aos trabalhadores/professores técnicos superiores do Iscte, que têm estado diretamente envolvidos na programação de respostas para esses estudantes.

Assim, os resultados apontam o compromisso da instituição no que refere à promoção de programas de cursos de capacitação para os estudantes. Essas ofertas formativas, em diferentes domínios, têm sido de capital importância na mitigação das dificuldades no âmbito didático, iliteracia digital e proficiência na variante de Portugal de língua portuguesa e também na iniciação à língua inglesa – muito utilizada pelos professores, nomeadamente na bibliografia recomendada. O acompanhamento disponibilizado seja de forma formal (em aulas lecionadas e registadas em fenix) seja através de workshops de conversação (línguas) ou de apoios dirigidos as dificuldades específicas dos estudantes têm contribuído como ferramenta na prevenção de abandono do projeto de estudo. O facto de esta oferta ser gratuita é também um fator que revela o compromisso do Iscte para com eles. Contudo, constatámos que uma parcela de estudantes, por distração ou dificuldade de comunicação não tomam o conhecimento de tais ações de capacitação (muitos não utilizam a tecnologia, não acionaram o email e não usam as plataformas que lhes permitem o acesso a recursos pedagógicos), a outro parcela negligencia a sua relevância (querem concluir as unidades curriculares o mais rapidamente possível e consideram perda de tempo o reforço de competências), e a outra parte, muito importante em número, não dispõem de tempo para a frequência dos cursos, uma vez que nove dos inquiridos são trabalhadores e estudantes. Por outro lado, constatamos também que a estrutura didática e digital do Iscte não se identifica, em grande parte, com as habilidades habituais a nível da TIC desses estudantes, dificultando ainda mais a inclusão académica.

Apuramos igualmente, que outras medidas de acolhimento levadas a cabo pela instituição não têm sido percecionadas de forma positiva pelos estudantes, isto é, na ótica dos mesmos não permitem a inclusão e adaptação necessária, particularmente, no início das aulas. Na verdade, para muitos destes estudantes, as atividades promovidas no acolhimento não os reconhecem ou não são pensadas propriamente para dar resposta às suas necessidades específicas. Então, sentem-se excluídos e, conseqüentemente, desorientados e abandonados no momento de chegada. Dentro do Iscte, em concreto, os estudantes sugerem haver alguém que os receba e os acompanhe na fase inicial, de modo a facilitar a integração no novo ambiente. Não obstante, invocarem o lado menos satisfatório do acolhimento, colocam a tónica na boa vontade dos professores, diretores dos cursos e os colegas.

Diante disso, ficou claro a existência de protocolos afins no Iscte, porém a falta de divulgação, abrangente e oportuna ou a dificuldade de utilizar canais adequados de comunicação leva a que alguns destes estudantes, talvez os que mais precisariam de receber acolhimento, nem sequer se apercebam da existência de ações que visam promover a sua inclusão na comunidade académica. Este ponto coincide com as visões expressas pelos técnicos especializados, quando se pronunciam sobre a questão da comunicação com os estudantes dentro da instituição. Enfatizam a relevância de serem informados sobre caminhos a percorrer na fase inicial e possíveis cursos de capacitação que terão acesso fora das unidades curriculares do próprio curso, de modo a facilitar a integração. Para além disso, defendem a inclusão de um ano zero (ou ano preparatório) no currículo académico, objetivando um diagnóstico real das competências que os estudantes possuem, tendo em vista a pretensão formativa.

Outros aspetos verificados por esses estudantes apontam desafios académicos e extra-académicos. Os primeiros englobam: a pouca familiaridade com a língua e com a utilização de ferramentas de informática e digitais. Contrariamente ao que parece óbvio, esses estudantes são fluentes em línguas nativas e não propriamente da variante europeia utilizada nas IES em Portugal, apesar de constituírem grupos integrantes de países com a língua oficial portuguesa, como já tinham sido apontados por Pinto & Matias (2018). Importa frisar que este aspeto é predominante nos colegas guineenses, comparativamente a cabo-verdianos. No caso da língua inglesa a barreira é similar para os nacionais dos dois países.

Os próprios programas dos cursos, muito exigentes e desfasados das condições que trazem do seu país, a relação difícil ou pelo menos distanciada com os colegas de turma e também a dificuldade de ser trabalhador e estudante são outros desafios apontados.

Alguns estudantes consideraram o programa do curso exaustivo, para um estudante e trabalhador que precisa conciliar a dupla tarefa para atingir os seus objetivos. Para os mesmos é preciso determinação e resiliência para não interromper a caminhada, na medida que o percurso está

repleto de momentos de estresse, cansaço e ansiedade. Definem os colegas portugueses de pouco acolhedores, ou seja, não existe a interação peculiar entre colegas de turma, exceto nos trabalhos de grupo ou quando se aproximam por alguma razão.

No aspeto extra-académico ficou expresso o problema da habitação, isto é, a dificuldade em suportar as despesas do arrendamento que, em especial nos últimos tempos têm vindo a aumentar. Essa questão reinante em Portugal coloca esses estudantes em situação ainda mais desconfortável, porque os rendimentos auferidos pelos mesmos é insuficiente para fazer face às despesas de manutenção.

Pese embora haver informações que já esteja a ser analisado, vale sublinhar um fato que causa grande inquietação a esses estudantes. Referimo-nos sobre o pagamento das propinas em atraso, decorrente da chegada tardia, por razões que não dependem dos próprios estudantes (por exemplo, por razões de atraso na obtenção de visto e dificuldades na obtenção de condições financeiras para fazer a viagem desde o país de origem e ter condições de sobrevivência em Portugal). Da parte dos técnicos, o atraso na chegada dos estudantes deve ser analisado com as embaixadas dos respetivos países, se for o caso proceder a atualização do processo. Além disso, defendem que o ajustamento dos valores das propinas não cabe ao Iscte reverter, mas sim à direção de ES.

Finalmente, os estudantes e os próprios técnicos apontam a necessidade de promover ferramentas pedagógicas para a melhoria de proficiência da língua portuguesa e inglesa, por conseguinte orientar para um melhor desempenho académico. No caso da língua inglesa, pautando pela sua relevância internacional como relembra Boveto & Schmitt (2022).

Esperamos que esta análise tenha conteúdo que favoreça pistas para investigações futuras sobre temas similares e para a produção de mais conhecimentos sobre o acolhimento institucional de estudantes.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J. F., Costa, A. F.; Machado, F.L. (1994), “Recomposição socioprofissional e novos protagonismos”, em Reis, A. (Org.), *Portugal, 20 Anos de Democracia*. Círculo de Leitores, 307-330.
- Alves, E. (2021). *Angolan and Cape Verdean students in Portuguese higher education: motivations and mobility strategies* [Dissertação de doutorado, Universidade de Lisboa - Instituto de Geografia e Ordenamento do Território]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10451/52497>
- Alves, E. P. (2013). *Estudantes internacionais no ensino superior português: Motivações, expectativas, acolhimento e desempenho: o caso dos estudantes angolanos, brasileiros e cabo-verdianos no Iscte-Iul* [Dissertação de mestrado, Iscte – Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/7369>
- António, P. F. & Gouveia, L. B. (2014). Estudo preliminar de um sistema de acolhimento para alunos da universidade Católica de Angola. *Relatórios Internos*, 1-35. <https://bdigital.ufp.pt/handle/10284/4254>
- Araújo, E.R (2004). A mobilidade como objeto de estudo. Comunicação apresentada nos Encontros em Sociologia, 2, Braga, 13 Dezembro 2004. <https://hdl.handle.net/1822/3913>
- Araújo e Sá M. H., Feytor Pinto, P., & Pinto, S. (orgs.), (2023). Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior na CPLP: questões de língua e cultura. *Champs Didactiques Plurilingues: données pour des politiques stratégiques*, V. 14, *Peter Lang*. <https://www.peterlang.com/document/1297597>
- Afonso, M. M. (2002). Educação e classes sociais em Cabo-Verde. *Spleen Edições*, 1-16. <https://www.researchgate.net/publication/48139737>
- Ballerini, D., & Silva, M. A. (2015). Por uma pedagogia da mobilidade: notas sobre migrações estudantis. *Textura, Revista de Educação e Letras*, 17 (34), 197-218. <http://posgrad.ulbra.br/periodicos/index.php/txra/article/view/1477>
- Baptista, M. M. B. (2007). *Migração internacional: o caso dos enfermeiros angolanos em Portugal* [Dissertação de mestrado]. Iscte - Instituto Universitário de Lisboa (Policopiado).
- Boveto, A. C. F., Schmitt, L. G. (2022). Internacionalização na Unioeste: uma análise da proficiência em língua inglesa da universidade. *Revista Linguagem em Foco*, 14 (1), 137–157. 10.46230/2674-8266-14-8366
- Comin, F. S., & Gabriel, C. S. (2019). O que pode ser considerado inovador no ensino superior contemporâneo? considerações sobre o acolhimento estudantil. *Revista da SPAGESP*, 20 (2), 1-5. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-29702019000200001

- Correia, A. M. N. G., A cooperação portuguesa e a educação. In: Costa, A. B. & Barreto, A. (orgs.) (2011). Coopedu: Congresso Portugal e os PALOP. Cooperação na Área da Educação, CEI-Iscte. <http://hdl.handle.net/10071/2984>
- Costa A.F., Mauritti, R., Martins, S.C., Nunes N. & Romão, A.L. (2015). A Constituição de um Espaço Europeu de Desigualdades, OD *e-Working Paper*, 1/2015: 1-21; CIES-ISCTE, Observatório das Desigualdades. Doi: [10.15847/CIESODWP012015](https://doi.org/10.15847/CIESODWP012015).
- Cunha, M. S. A. V. D. (2017). *Mobilidade dos imigrantes guineenses com licenciatura e a gestão das organizações como fatores de integração na sociedade portuguesa* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona, Centro Universitário de Lisboa]. <http://hdl.handle.net/10437/9170>
- Chintoan – Uta, B. (2014). Integração escolar e discriminação de alunos estrangeiros em Portugal e na Roménia, no ensino universitário [Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa]. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/13282/1>
- Dalfovo, M. S., Lana, R. A., & Silveira A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada, Blumenau*, 2 (3), 1-13. <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/rica/article/view/17591/11376>
- Dewes, J.O. (2013). Amostragem em Bola de Neve e Respondent-Driven Sampling: uma descrição dos métodos. Monografia em estatística. <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/93246/000915046.pdf>
- Dib, R. D., Lopes, L. M., de Oliveira, B., do Rio Muniz, F. E. O., & Muniz, A. W. M. (2020). Migrações, circulação e cidadania lusófona em discussão no âmbito da Comunidade dos Países da Língua Portuguesa. *Brazilian Journal of Development*, 6 (8), 60839-60847. [10.34117/bjdv6n8-485](https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-485)
- Dicionário da Língua Portuguesa. (2003). *Dicionários académicos*. Porto Editora (nova ed., p. 15).
- Duque, E. J. (2012). Representações e expectativas dos estudantes universitários dos PALOP. *Associação Portuguesa de Sociologia*, 1-15. <http://hdl.handle.net/1822/24815>
- Doutor, C. S., & Alves, N. (2020). Estudantes dos PALOP no ensino superior português: conquistas e desafios académicos. *Laplage em Revista*, 6 (1), 47-60. <https://doi.org/10.24115/s2446-6220202061719>
- Ferreira, S. A. S. (2017). Estratégias de diálogo com o estranhamento no começo da vida universitária: políticas de acolhimento e permanência na Universidade Federal do Sul da Bahia. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3 (2), 291–307. [10.22348/riesup.v3i2.7757](https://doi.org/10.22348/riesup.v3i2.7757)
- Figueiredo, O. V. A. (2022). Ações afirmativas na educação superior em diálogo com Nancy Fraser. *Espaço Académico*, 22 (237), 37-47. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/65317>

- Ferreira, M. A. A.; Cardin, E. G. (2020). Perspectivas teóricas para o estudo das migrações. CCCSS *Contribuciones a las Ciencias Sociales*
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7760482>
- Figueiredo, J.M. (2005). *Fluxos migratórios e cooperação para o desenvolvimento. Realidades compatíveis no contexto europeu?* (2ª ed.). Instituto Superior de Economia e Gestão.
- Giddens, A. (1998). *As Consequências da Modernidade*. Celta Editora (4ª ed.).
- Gonçalves, M. O. B. (2009). *Migrações e desenvolvimento*. Fronteira do Caos (1ª ed.).
- Gusmão, N. M. M. (2014). Intelectuais negros: migração e formação entre conflitos e tensões. *O Público e o Privado*, 12, 39-54.
<https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/view/2560>
- Jardim, B. R. D. (2013). Estudantes dos PALOP no ensino superior português: das necessidades sentidas aos apoios prestados [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa].
<http://hdl.handle.net/10400.5/6174>
- Leitão, J. (2007). Estudo sobre cidadania e circulação no espaço da CPLP.
http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/Estudo_JL-CPLP.pdf
- Lucas, M. R., Rego, C., Ramos, I. J., Silva, C. M. L., & Baltazar, M. D. S. (2014). *Ensino superior e mobilidade de estudantes da CPLP em Portugal. Uma estratégia de internacionalização?* [Sessão de conferência] 4ª Conferência FORGES, Lubango, Angola, (19 a 21 de novembro de 2014) <http://hdl.handle.net/10174/13593>
- Marandola, Jr. E. (2009). Por um paradigma das mobilidades. *Nepo/Unicamp*, 26, 151-152.
<https://www.scielo.br/j/rbepop/a/fVtfG7zww778SNhm8YcHSMz/?format=pdf&lang=pt>
- Mauritti, R., Pintassilgo, S., Rocha, H. B., Saleiro, S. P. & Mendes, J. (2023). Mobilidade internacional por motivos de estudo: fluxos e distribuição de estudantes da CPLP no ensino superior e território português. *CIDADES, Comunidades e Territórios*, 1-17.
<http://hdl.handle.net/10071/29316>
- Mauritti, R. (2002). Padrões de vida dos estudantes universitários nos processos de transição para a vida adulta. *Iscte- Instituto Universitário de Lisboa*, 1-13. <http://hdl.handle.net/10071/327>
- Mourão, D. E. (2016). Estudantes cabo-verdianos do ensino superior no Brasil e em Portugal: projeto de vida e elaboração de identidades. *Anthropológicas*, 27 (1).
<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaanthropologicas/article/viewFile/24040/19502>
- OECD (2014). Education at a glance 2014: OECD indicators, OECD publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- Oliveira, M. (2014). O tema da imigração na Sociologia clássica. *Revista de Ciências Sociais*, v. 57, nº 1, 73-100. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880005611>
- Oliveira, A. J. B., Pereira, E. R., & Mauritti, R. (2020). (orgs.). *Práticas inovadoras em gestão universitária: interfaces entre Brasil e Portugal*. FACC/UFR; Iscte.

- Peixoto, J. (2004). As teorias explicativas das migrações: teorias micro e macro sociológicas. *Instituto Superior de Economia e Gestão – SOCIUS Working papers*, nº 11, 1-36. <http://hdl.handle.net/10400.5/2037>
- Pessoa, I. C. (2004). Estudantes do espaço lusófono nas universidades portuguesas. *O Mundo e a Justiça, OBSERVARE*, Universidade Autónoma de Lisboa, 1-8. <http://hdl.handle.net/11144/1535>
- Pinto, P. F. & Matias, A. R. (2018). Trovoada de ideias: português académico para estudantes dos PALOP. *In Viviane Bagio Furtoso*. 362-370. <http://hdl.handle.net/10071/17686>
- Santos, A. A. A., Polydoro, S. A. J., Scortegagna, S. A., & Linden, M. S. S. (2013). Integração ao ensino superior e satisfação académica em universitários. *Psicologia: ciência e profissão*, 33(4), 780-793. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932013000400002&lang=pt
- Sani, Q. & Oliveira, M. R. (2014). Educação superior e desenvolvimento na Guiné-Bissau: contribuições, limites e desafios. *Revista Pedagógica, Chapecó*, v.16, n.33, 127 – 152. <https://doi.org/10.22196/rp.v16i33.2846>
- SEF (2012). *A Imigração de estudantes internacionais para a União Europeia: o caso português* (s/ed.). Serviço de Estrangeiro e Fronteiras.
- Sucuma, A. (2022). O ensino superior na Guiné-Bissau: elementos estruturais, conjunturais e suas implicações no desenvolvimento das universidades guineenses. Editora Dialética.
- Unesco (2021). *Anuário estatístico africano*. Em colaboração com a Comissão da União Africana, o Banco Africano de Desenvolvimento e a Comissão Económica para África. <https://hdl.handle.net/10855/49200>

Anexo A1. Termo de consentimento informado

Por favor, leia com atenção a seguinte informação. Se achar que algo está incorreto ou que não está claro, não hesite em solicitar mais informações. Se concorda com a proposta que lhe foi feita, queira assinar este documento.

[**Zenaida Soares, Estudante do Mestrado em Sociologia, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa, contacto telefónico 924615824, email: Zenaida Soares zenaidasoares58@gmail.com; Estudo realizado sob a orientação da professora Rosário Mauritti email: rosario-mauritti@iscte-iul.pt**

Assinatura da investigadora: Zenaida Soares

(impresso em duplicado, uma das impressões fica com o/a entrevistado/a

Declaro ter lido e compreendido este documento, bem como as informações verbais que me foram fornecidas. Foi-me garantida a possibilidade de, em qualquer altura, recusar participar neste estudo sem qualquer tipo de consequências.

Desta forma, aceito participar no **estudo focado nas condições de acolhimento e percurso académico de estudantes provenientes de países com língua oficial portuguesa no ISCTE: caso de guineenses e cabo-verdianos, realizado com fins académicos**, e permito a utilização dos dados que de forma voluntária forneço através de **Entrevista**, realizada por **Zenaida Soares**, estudante do Mestrado em Sociologia, do Iscte - Instituto Universitário de Lisboa, sob a orientação científica da professora Rosário Mauritti.

Fui informada/o que a entrevista é gravada e que os registos áudio e informáticos da gravação serão mantidos sob forma anónima e em ambiente de privacidade, i.e., com acesso restrito a terceiros. Confio também que toda a informação recolhida se destina exclusivamente a tratamento qualitativo, no âmbito científico do referido projeto.

Nome: _____

Assinatura: _____

Data: ____/____/2023

Anexo A2 – Ficha de caracterização do/a entrevistado/a

1. Idade: _____

2. Grau de escolaridade mais elevado que completou:

- Ensino secundário ☐

- Licenciatura ☐

- Mestrado ☐

3. Grau do curso que está a frequentar atualmente:

- Licenciatura ☐

- Mestrado ☐

4. Nome do curso

5. Ano de ingresso nesse curso:

6. Ano de chegada a Portugal:

7. Concelho de residência: à chegada Portugal

_____;

8. Concelho de residência

atual_____.

9. Com quem vive? (indique por favor o parentesco e sexo das pessoas com quem partilha alojamento. Se não tiver laços de consanguinidade com alguma(s) dessa(s) pessoas indique se a(s) mesma(s) é (são) sua(s) conterrânea(s))

Pessoa	Sexo (F/M)	Grau de parentesco/outro (colega/amigo)	Naturalidade	Escolaridade	Situação económica (estudante, trabalhador, outra)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					

10. Qual a sua condição perante a atividade económica:

- ☐ Não tenho nenhuma atividade económica, estou exclusivamente dedicado/aos estudos;
- ☐ Sou estudante e trabalhador/a tempo inteiro (Horas/dia de trabalho _____)
- ☐ Sou estudante e trabalhador/a tempo parcial (Horas/dia de trabalho _____)

(Se trabalha ou já trabalhou)

- 11. Profissão principal (descritivo detalhado de funções)**

- 12. Situação nessa profissão principal:**

- Patrão ☐
- Trabalhador por conta própria (recibos verdes) ☐
- Trabalhador por conta de outrem com contrato de trabalho ☐
- Trabalhador por conta de outrem sem contrato de trabalho ☐

Todos

13. Das seguintes frases indique a que melhor descreve a sua situação atual relativamente aos rendimentos disponíveis:

- ☐ Muito insuficientes, não garantem a compra de alimentos e outros bens/serviços essenciais)
- ☐ Insuficientes: consigo assegurar o essencial, mas com muita contenção de gastos
- ☐ Suficientes, tenho o necessário, mas por vezes chego ao fim do mês com algumas dificuldades
- ☐ Razoáveis, vivo com algum conforto e qualidade de vida
- ☐ Muito bons, consigo fazer poupanças
- ☐

14. Relativamente à sua situação no país de origem, antes de migrar para Portugal por motivos de estudo, indique qual a situação que melhor descreve a sua experiência:

- ☐ A minha situação melhorou bastante, passei a ter melhor disponibilidade financeira
- ☐ Financeiramente mantenho sensivelmente as mesmas condições
- ☐ A minha situação piorou bastante, passei a ter menos disponibilidade financeira

Anexo A3 Guião da entrevista aos estudantes

Questões

1ª Motivações para estudar num país estrangeiro

-O que o/a levou a deixar o seu país para dar continuidade ao estudo superior em Portugal?

2ª Perceções a chegada ao ISCTE

-Como caracteriza o acolhimento proporcionado pela Instituição universitária que escolheu para estudar?

3ª Quais os principais desafios que identifica na vida que passou a ter em Portugal como estudante académico?

- Gostaria de acrescentar alguma informação ou fazer algum comentário sobre algum aspeto que foi citado no decorrer da conversa...

Painel da entrevista

Atendendo aos objetivos da investigação pretendo recorrer a entrevistas semiestruturadas, apoiadas na proposta do guião acima com questões abertas, que me possibilitarão obter respostas das questões que orientam o meu trabalho.

Prevejo entrevistar dez estudantes, sendo cinco guineenses e cinco cabo-verdianos de ambos os sexos, a frequentar o 1º e 2º ciclos de ensino no ISCTE.

Anexo A4 – Guião de entrevista a responsáveis pelo acolhimento de estudantes no Iscte

1ª Tendo em conta os objetivos da pesquisa, gostaria que começasse por me falar um pouco sobre o que significa para Iscte (em especial para o serviço que coordena) este aumento do número de estudantes internacionais, provenientes de países africanos com língua oficial portuguesa.

2ª O Iscte (em especial o serviço que representa) desenvolve atividades específicas de acolhimento e capacitação desses estudantes?

3ª Consegue dar exemplo de algumas dessas atividades?

4ª Face ao conjunto desses estudantes provenientes de países africanos com língua oficial portuguesa os estudantes guineenses apresentam características específicas?

5ª E os cabo-verdianos, quais as características que os diferenciam no todo dos PALOP?

6ª Em que medida se pode afirmar que os apoios prestados têm tido impacto significativo na melhoria do sucesso académico desses estudantes?

7ª Na sua perspetiva, o que mais pode ser feito para melhorar as condições de acolhimento destes estudantes?