

2.º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ESTUDOS AFRICANOS

A (in)visibilidade dos estudantes internacionais dos PALOP no ensino superior português: Um estudo de caso sobre as dificuldades de integração e de adaptação académica na Universidade do Porto

M

2025



A (in)visibilidade dos estudantes internacionais dos PALOP no ensino superior português: Um estudo de caso sobre as dificuldades de integração e de adaptação académica na Universidade do Porto

Relatório realizado no âmbito do 2º ciclo de estudos em Mestrado em Estudos Africanos, orientado pela Prof.^a Doutora Joana Castro Pereira e pelo Prof. Doutor Jorge Cerdeira.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

A Deus, a minha maior fonte de inspiração, força e sabedoria. Sem Ele, este longo
percurso acadêmico jamais seria possível.

Aos meus avós paternos, Joana Bernardo e Joaquim Lemos, que partiram
sem ver essa minha etapa concluída, e cuja presença foi essencial na
minha vida.

A mim, em reconhecimento à minha determinação e resiliência. Por nunca
ter desistido, mesmo diante dos desafios, e por ter persistido até
alcançar este objetivo.

Sumário

Declaração de honra	9
Agradecimentos.....	10
Resumo	12
Abstract	13
Lista de abreviaturas e siglas	14
Introdução	16
1. Contextualização da intervenção e justificação da ação	20
1.1. Apresentação do projeto desenvolvido em contexto de estágio académico.....	20
1.1.1. O Serviço de Relações Internacionais (SRI)	20
1.2. Atividades desenvolvidas no Estágio e Contexto prático.....	22
1.2.1. Breve contextualização do estágio e identificação da escolha do projeto de investigação.....	23
1.2.2. Breve contextualização histórica	24
1.2.2. Descrição das atividades do estágio	29
1.2.3. Participação no projeto “Aulas sem fronteiras”	29
1.2.3. Balanço do estágio.....	36
2. Revisão da Literatura	38
2.1. A internacionalização do ensino superior: um debate em torno da definição	38
2.2. A internacionalização do ensino superior no contexto contemporâneo.....	47

2.3. Vivências e desafios da mobilidade estudantil: o breve caso de estudantes africanos em França	50
2.4. O caso português: estratégias e políticas	52
2.5. O Ensino Superior português e a cooperação com os PALOP: breve reflexão sobre os principais desafios	61
2.5.2. Breve reflexão sobre os desafios e a qualidades do Ensino Superior nos PALOP.....	74
2.6. Breve análise sobre a presença de estudantes dos PALOP na UP	83
2.6.1 Evolução dos estudantes dos PALOP: evolução de 2014/2015 a 2023/2024.....	83
3. Metodologia	85
3.1. Métodos de recolha e de análise de dados	86
3.3. Participantes	89
3.3. Discussão dos resultados	91
4.Considerações finais	100
Anexos	126

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado/ou previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e autoplágio constitui um ilícito académico. Declaro ainda que não utilizei ferramentas de Inteligência Artificial (IA) generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da/o presente relatório de estágio.

Porto, 15 de Setembro de 2025

Arnaldo de Lima Cruz

Agradecimentos

Para a realização deste trabalho, contei com o apoio de várias pessoas, sendo impossível elencar todos aqueles que me apoiaram, aconselharam e me fortaleceram ao longo desta jornada.

Sem desprimor para todos aqueles que, direta ou indiretamente, me acarinharam, incentivaram e ajudaram ao longo deste processo, começo por agradecer aos meus orientadores, Prof.^a Doutora Joana Castro Pereira e Prof. Jorge Alves Cerdeira, que acompanharam e orientaram a realização deste trabalho e por quem tenho a maior estima, muito obrigado.

Aos meus pais, por me terem cultivado o valor do estudo e proporcionado as condições necessárias para a realização de toda uma jornada académica. Aos meus irmãos, por todo apoio e amor incondicional que sempre me deram, em especial ao Ruben Cruz, a quem espero igualmente servir de exemplo e inspiração para que vá mais além.

Uma referência especial ao Ronaldo Mendes, pelo incansável apoio e inquestionável amizade dentro e fora da faculdade.

À Reitoria da Universidade do Porto, pelo cuidado, disponibilidade e oportunidade em acolher-me enquanto estagiário, com presença atenta da responsável do Serviço de Relações Internacionais, Dra. Luísa Capitão. De igual modo, agradeço a todo grupo do SRI, pela empatia e apoio ao longo do estágio.

Aos estudantes dos PALOP que participaram na realização deste trabalho, devo igualmente agradecer por cativarem o meu espírito e o impregnarem de esperança na construção de meios académicos mais inclusivos e plenos.

Por fim, à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, que será sempre a minha segunda casa, e a todos os docentes que tanto me ensinaram no decorrer da Licenciatura e do Mestrado.

Dedico este trabalho à memória da minha querida avó, Joana Bernardo e ao meu avô Joaquim Lemos. Este é o meu presente para vocês.

Resumo

A realização do presente estudo teve como objetivo analisar as dificuldades de integração e adaptação dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) na Universidade do Porto, identificando igualmente as suas necessidades durante o percurso académico e social.

Através da aplicação de um inquérito e da análise de dados quantitativos e qualitativos, foi possível constatar que estes estudantes enfrentam múltiplos desafios, entre os quais se destacam o ritmo de trabalho académico, barreiras linguísticas, dificuldades de alojamento e limitações no acesso a apoio institucional. Verificou-se ainda que fatores sociais, culturais e económicos contribuem para a complexidade do processo de integração, refletindo-se tanto no bem-estar pessoal como no desempenho académico.

Apesar destas barreiras, os estudantes dos PALOP revelam alguma resiliência e desenvolvem estratégias para lidar com estas adversidades, bem como uma forte motivação para alcançar os seus objetivos académicos e profissionais. O estudo evidencia a necessidade de reforçar políticas institucionais de acolhimento e apoio, adaptadas às especificidades deste contingente estudantil. Os resultados obtidos oferecem contributos relevantes para a compreensão da realidade dos estudantes africanos em Portugal, permitindo formular recomendações estratégicas tanto para a UP como para outras instituições de ensino superior que acolhem estudantes internacionais dos PALOP.

Palavras-chave:

Estudantes internacionais; PALOP; Universidade do Porto; Adaptação académica; Ensino superior

Abstract

The present study aimed to analyze the integration and adaptation difficulties experienced by students from the Portuguese-speaking African Countries (PALOP) at the University of Porto, while also identifying their needs throughout their academic and social journey.

Through the use of a survey and the analysis of both quantitative and qualitative data, it was found that these students face multiple challenges, among which the most prominent are the pace of academic work, language barriers, housing difficulties, and limited access to institutional support. It was also observed that social, cultural, and economic factors contribute to the complexity of the integration process, affecting both personal well-being and academic performance.

Despite these barriers, PALOP students demonstrate resilience and develop strategies to cope with these adversities, as well as strong motivation to achieve their academic and professional goals. The study highlights the need to strengthen institutional policies of reception and support, tailored to the specificities of this student group. The findings provide valuable insights into the reality of African students in Portugal, allowing the formulation of strategic recommendations for both the University of Porto and other higher education institutions hosting international students from the PALOP.

Key-words:

International students; PALOP; University of Porto; Academic adaptation; Higher education

Lista de abreviaturas e siglas

TIC - Tecnologia e Informação e Comunicação

IES - Instituição de Ensino Superior

ES - Ensino Superior

SCPLLA - Serviço de Cooperação com os Países Lusófonos e Latino-Americanos

EUA - Estados Unidos da América

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

PALOP - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

UP - Universidade do Porto

SRI - Serviço de Relações Internacionais

FLUP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto

UE - União Europeia

URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

CE - Comissão Europeia

RUP - Reitoria da Universidade do Porto

CAD - Comité de Ajuda ao Desenvolvimento

UKCOSA - Conselho do Reino Unido para Assuntos de Estudantes Estrangeiros

SADC - Comunidade de Desenvolvimento da África Austral

FAO - Serviço de Formação e Organização Académica da Reitoria da Universidade do Porto

MADR - Ministério Adjunto e do Desenvolvimento Regional

MEC - Ministério da Educação e Ciência de Portugal

Introdução

A experiência de estudar no estrangeiro tornou-se cada vez mais comum entre os estudantes, oferecendo-lhes oportunidades valiosas para expandir os seus horizontes académicos e culturais. No entanto, compreender a profundidade e a complexidade dessas vivências permanece um desafio, especialmente quando se consideram os estudantes que abandonam os seus países de origem por razões académicas.

Nos PALOP, o sistema de ensino superior enfrenta desafios significativos, permanecendo em situação de carência estrutural (Faria e Costa, 2012, p.8 citado Doutor, Marque e Ambrósio, 2016, p.23). Essa realidade tem levado muitos estudantes africanos a procurar oportunidades académicas noutros países, sendo Portugal um dos principais destinos. Desde a década de 1970, o Estado português firmou acordos de cooperação com os PALOP, formalizados por meio de Decretos-Lei¹, entre eles acordos na área da educação, nomeadamente a de âmbito superior (Chaves, Jesus e Jerónimo, 2023, p.135). Assim, a vinda de estudantes dos PALOP para Portugal é fortemente incentivada por instrumentos decorrentes dos acordos de cooperação e amizade entre os Estados. Esses acordos garantem um acesso facilitado às instituições de ensino através de regimes especiais (Novo et al., 2020, p.2). Portanto os estudantes satisfazem, um dos seus objetivos, ou seja, estudar no estrangeiro em Portugal em particular, uma vez que os seus países de origem não proporcionam as condições desejáveis de ensino (Grilo, 1993 citado em Pires, 2000, p.149-150). Além desses benefícios, outros fatores contribuem para que Portugal seja um destino atrativo para a prossecução dos estudos, como os laços históricos, a língua comum, a qualidade de ensino e a presença de familiares no país (Carvalho et al., 2023, p.6). Este relatório de estágio tem como objetivo aprofundar o estudo sobre

¹ Angola - decreto-lei nº 6/79, de 9 de fevereiro; Cabo Verde - decreto-lei nº 23/77, de 2 de março; Guiné-Bissau - decreto n.º 75/76 de 27 de janeiro de 1976; Moçambique - decreto n.º 692/75 de 12 de dezembro e São-Tomé e Príncipe - decreto-lei nº 154/78, de 15 de dezembro (Chaves, Jesus e Jerónimo, 2023, p.135).

a limitada produção académica relacionada aos sistemas de ensino superior em Portugal, particularmente no que diz respeito aos estudantes internacionais oriundos dos PALOP.

Nesse contexto, a investigação apresenta um estudo de caso focado nos desafios de integração e adaptação académica vivenciados por esta comunidade na Universidade do Porto. A investigação procura compreender e caracterizar o perfil desses estudantes, analisando não apenas o processo de integração académica, mas também explorar as suas ambições, experiências e expectativas em relação a formação e pós-formação. Através dessa abordagem pretende-se contribuir para o entendimento das dinâmicas que envolvem a presença desses estudantes no ensino superior português e fomentar a discussão sobre práticas institucionais que promovam a sua inclusão e visibilidade.

A escolha deste tema deve-se primeiramente ao interesse pessoal do autor. Durante o percurso académico na UP, foi tida a oportunidade de conviver de perto com estes estudantes africanos provenientes dos PALOP. O contato próximo permitiu ao autor, em certa medida, conhecer de forma mais direta os desafios evidenciados por estes estudantes, quer ao nível do desempenho académico e social, quer no que diz respeito ao financiamento dos estudos, desafios esses que estão principalmente associados ao facto de serem estudantes deslocados, vivendo longe das suas raízes. Encontram-se numa nova fase do seu percurso académico, agora ao nível do ensino superior, fase essa que por si só já é repleta de exigências, às quais se somam as barreiras inerentes a quem está inserido num novo contexto. Tal despertou no autor um interesse crescente pelas condições de acolhimento, integração e adaptação desse contingente, do qual o autor faz parte. Com isso, perante a internacionalização do ensino superior português, procura-se, com um olhar atento à UP, compreender as vivências deste corpo estudantil. Este é também um exercício importante pelo facto de haver poucos estudos (Carvalho et al., 2023, p.4) exploratórios sobre esta comunidade nomeadamente sobre as dinâmicas de integração e adaptação académica em Portugal. Embora existam outros estudos sobre estes processos no que diz respeito aos estudantes internacionais, geralmente tratam de forma uniforme as experiências de todos os estudantes estrangeiros, sem uma análise

detalhada às nuances académicas e sociais que influenciam particularmente os estudantes dos PALOP.

Concretamente, algumas das questões que orientaram a presente investigação foram as seguintes: Como foi a experiência de chegada a Portugal em particular as dificuldades sentidas na adaptação? E na obtenção legal de visto? O motivo pelo qual prendeu-se a escolha na UP como instituição de ensino superior? Quais são os principais desafios de integração e adaptação académica e social enfrentados pelos estudantes dos PALOP na UP? Como avaliam no geral a experiência académica na UP? Que melhorias podem ser implementadas pela UP para facilitar a integração e adaptação dos estudantes dos PALOP?

Procurou-se naturalmente aprofundar o conhecimento e a compreensão dos desafios enfrentados por este contingente africano, partindo do levantamento das dificuldades e necessidades dos estudantes dos PALOP na UP. Pretendeu-se, assim, apresentar e discutir alguns fatores que poderão ser relevantes para a melhor acolher e integrar esses estudantes.

Quanto à organização, este Relatório de Estágio é constituído por três capítulos e uma conclusão. O primeiro capítulo centra-se na Universidade do Porto e no seu Serviço de Relações Internacionais (SRI), instituição de acolhimento do estágio. Abordam-se, de forma breve, o processo de internacionalização da Universidade, bem como todas as atividades desempenhadas pelo estagiário, no âmbito do funcionamento da Unidade de Mobilidade *IN*. O segundo capítulo consiste na revisão da literatura existente sobre a internacionalização do ensino superior, abordando conceitos-chave. Procura-se igualmente examinar a internacionalização do ensino superior no contexto português. Neste capítulo, debruçamo-nos também sobre a relação entre o ensino superior português e os PALOP, abordando as barreiras inerentes à cooperação e a integração de estudantes africanos no ensino superior em Portugal, como uma breve exposição do estado atual do ensino superior nos PALOP. No terceiro capítulo, detalha-se a metodologia utilizada durante o projeto de investigação, o tipo de estudo realizado e uma análise e descrição dos dados recolhidos através dos participantes envolvidos. Além disso, descrevem-se as técnicas utilizadas para a coleta e análise dos dados, e discutem-se os resultados

obtidos.

Por fim, o presente relatório inclui algumas reflexões sobre a realização do estágio e recomendações de melhoria para o acolhimento e integração dos estudantes oriundos dos PALOP na UP, com base nos resultados obtidos através do inquérito.

A nível académico, espera-se que a investigação contribua para a compreensão das experiências e desafios enfrentados pelos estudantes dos PALOP na UP.

1. Contextualização da intervenção e justificação da ação

Primeiramente, importa, neste capítulo, contextualizar o estudo de investigação-ação que integrou o estágio realizado. Para isso, descrever-se-á o gabinete no qual o estagiário colaborou no exercício do estágio académico. Por fim, será apresentada a questão de pesquisa que norteou todo o trabalho de investigação-ação, isto é, a realização de um inquérito aos estudantes dos PALOP, na UP, tendo por base um conjunto de aspetos e questões relevantes na literatura científica revista para este trabalho.

1.1. Apresentação do projeto desenvolvido em contexto de estágio académico

Neste ponto, é especialmente relevante proceder à descrição tanto do serviço onde decorreu o projeto tratado neste documento, quanto das atividades desenvolvidas pelo serviço em específico onde o referido estágio trabalho decorreu.

1.1.1. O Serviço de Relações Internacionais (SRI)

Assim como em muitas outras universidades, a aposta na internacionalização é um pilar fundamental do desenvolvimento da UP. Nos últimos anos, a UP tem-se consolidado como uma instituição cada vez mais internacional. A participação na formação de alianças de universidades europeias e as oportunidades oferecidas pelo Horizonte Europa em investigação e inovação indicam que esta década será crucial para o reconhecimento internacional da Universidade (Universidade do Porto, 2022, p.45).

Compete ao Serviço de Relações Internacionais (SRI)² da UP apoiar a estratégia de internacionalização da universidade, impulsionar ações e projetos que fortaleçam a política institucional nessa área, incluindo iniciativas de cooperação com

² O Serviço de Relações Internacionais da Universidade do Porto está integrado no edifício da Reitoria da Universidade do Porto, que se situa na Praça de Gomes Teixeira, 4099-002, Porto.

universidades estrangeiras e as diretrizes da Reitoria da Universidade do Porto para as relações internacionais. Especificamente, este serviço tem a responsabilidade de atender às necessidades da comunidade académica no contexto das relações internacionais, incluindo: a colaboração e o intercâmbio com instituições internacionais; o apoio à mobilidade de estudantes, docentes e investigadores - *Outgoing (OUT)*³ e *Incoming (IN)*; a coordenação e a promoção da participação em redes e projetos internacionais; o fornecimento de informações e suporte sobre oportunidades de pesquisa e formação; a gestão e o desenvolvimento de parcerias e acordos de cooperação com universidades estrangeiras; a organização do recrutamento internacional de estudantes; a colaboração em eventos, como feiras, mostras e outras iniciativas, incluindo ações de divulgação da oferta formativa da universidade; o auxílio às unidades orgânicas, em articulação com o serviço de Formação e Organização Académica; e, por último, o funcionamento enquanto centro de informação *Fulbright*⁴.

A liderança do SRI é da responsabilidade da Dr.ª Luísa Capitão. Foi na Unidade de Gestão *Incoming* que o estágio académico se realizou, possibilitando a investigação efetuada e descrita no presente documento. Esta unidade é composta por Teresa Medeiros, Elieen Declerck e Sara Martins. À Unidade de Gestão *incoming* compete: acompanhar os processos de candidatura dos estudantes estrangeiros de mobilidade, disponibilizando suporte durante todo o percurso na UP; coordenar, com os Serviços de Ação Social (SASUP), a alocação e gestão de vagas em alojamento universitário para estudantes internacionais; gerenciar, desenvolver e coordenar atividades académicas, nomeadamente de acolhimento aos estudantes internacionais; planejar as sessões de boas-vindas para estudantes e investigadores estrangeiros no início de cada semestre, em colaboração com o Serviço de Cooperação com os Países Lusófonos e Latino-Americanos; divulgar os cursos de línguas e gerenciar o correio eletrónico da mobilidade *IN*; facilitar a integração dos

³ Com exceção nas instituições de ensino superior de países lusófonos e latino-americanos, este é gerido pelo Serviço de Cooperação com Países Lusófonos e Latino-Americanos (SCPLLA).

⁴ O SRI disponibiliza aos estudantes da Universidade do Porto e da região informações detalhadas sobre as oportunidades do programa Fulbright.

estudantes em colaboração estreita com a *Erasmus Student Network Porto*; promover as condições de candidatura para estudos na UP junto das instituições parceiras; produzir dados estatísticos e elaborar relatórios periódicos; promover a UP entre estudantes estrangeiros e universidades parceiras; representar a UP em feiras internacionais; gerir atividades suportadas por protocolos e iniciativas com diversas entidades, incluindo a Câmara Municipal do Porto; participar e organizar atividades, bem como visitar eventos internacionais na UP; colaborar com entidades externas no que diz respeito à mobilidade *IN* na Universidade da Porto; gerir a oferta e disponibilizar material promocional e informativo sobre a universidade; e apoiar a organização e divulgação de cursos intensivos de português.

O SRI desempenha um papel fundamental na resposta às novas realidades, num mundo globalizado, marcado pela internacionalização das instituições de ensino superior. Trata-se, assim, de um elemento essencial para a consolidação e manutenção da dimensão internacional da UP.

1.2. Atividades desenvolvidas no Estágio e Contexto prático

Na fase inicial do estágio, tornou-se essencial investigar uma base teórica sobre o tema, neste caso, sobre as condições de acolhimento, integração e adaptação dos estudantes dos PALOP na Universidade do Porto, relevante para as atividades a realizar.

Neste capítulo serão descritas as atividades desempenhadas no estágio, no contexto do funcionamento regular da unidade de mobilidade *IN*, que decorreu entre o dia 31 de outubro de 2023 e o dia 29 de fevereiro de 2024, com duração total de 400 horas, as quais foram distribuídas semanalmente de acordo com as necessidades da instituição de acolhimento.

Todo o trabalho desenvolvido durante esse período foi detalhadamente registado num bloco de notas, que possibilitou a reflexão sobre a participação nas atividades e experiências diárias. Além da documentação de dados importantes, foram recolhidas algumas informações úteis para a elaboração do presente relatório de estágio.

Para o plano de estágio no SRI, foi acordado em reunião anterior à data de início

com a responsável do SRI, que as atividades seriam levadas a cabo mediante as necessidades do serviço - em particular, acompanhamento, apoio e participação nas atividades desenvolvidas pelo SRI - com o objetivo de compreender as dinâmicas e funções da unidade de mobilidade *IN*, a cooperação universitária com os PALOP e políticas de acolhimento, integração e adaptação destes estudantes adotadas pela universidade e as suas unidades orgânicas.

Quanto à metodologia aplicada durante o estágio e refletida neste relatório, foram realizadas observações diretas e maioritariamente indiretas, além de consultar a informação disponibilizada pela unidade de mobilidade *IN*; em particular, relatórios sobre a cooperação com entidades locais, nomeadamente com a Câmara Municipal do Porto⁵, cujos dados serviram para a descrição da atividade realizada descrita em 2.2.3.

1.2.1. Breve contextualização do estágio e identificação da escolha do projeto de investigação

O gosto por conhecer novas culturas e a possibilidade de, no futuro, trabalhar nas relações de cooperação de Angola - o país de origem do autor - com outros países, fez com que numa etapa da sua vida seguisse o caminho das Relações Internacionais. Como tal, ingressou na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, onde realizou a sua Licenciatura em Línguas e Relações Internacionais, seguindo-se o ingresso no Mestrado em Estudos Africanos, na mesma instituição. É desse percurso que resultou o desejo de enriquecer ainda mais a sua formação com a realização do estágio académico e o estudo do acolhimento dos estudantes internacionais dos PALOP na UP.

A mobilidade de estudantes internacionais no ensino superior representa atualmente uma das principais mobilidades à escala global. Subjacente a este fenómeno, Portugal tem sido um dos principais recetores de estudantes internacionais, apresentando-se como destino privilegiado para muitos estudantes

⁵ A Câmara Municipal do Porto possui vários protocolos e desenvolve programas em que se relaciona com a Universidade do Porto.

dos PALOP que chegam ao abrigo de um contingente de acordos de cooperação celebrados no domínio da educação superior (Matias, 2023, p.15). É, em parte, por esta e outras razões que nos deparamos com uma vasta diversidade cultural nos corredores das instituições de ensino superior de norte a sul do país. A UP acolhe anualmente um contingente de estudantes, reforçado pelo peso dos estudantes internacionais onde se incluem os dos PALOP. Note-se que este grupo de estudantes tem marcado a sua presença desde a década de 1980 nas diferentes instituições de ensino superior em Portugal (França et al., 2018 e Rocha, 2012, citado em Matias, 2023, p.15 e Pacheco, 1996), em parte graças aos acordos consagrados com esses países.

A licenciatura e o mestrado trouxeram ao autor em certa medida um longo contacto com estudantes internacionais, sobretudo africanos provenientes dos PALOP. Este envolvimento permitiu a partilha de angústias, dificuldades, mas também de êxitos, tendo aumentado o questionamento do autor sobre as condições de acolhimento, integração e adaptação desse grupo de estudantes em que me incluo. Assim, procurou-se compreender o lugar que estes ocupam enquanto estudantes da UP diante do panorama da internacionalização ensino superior. Além disso, procurou-se explorar o desafio que esta comunidade apresenta em termos de (in)sucesso académico, assim como no que diz respeito à relação que se estabelece entre os estudantes e a instituição de ensino⁶ e às suas implicações na integração e adaptação na UP.

1.2.2. Breve contextualização histórica

A internacionalização do ensino superior desenvolveu-se nos últimos anos de um ponto marginal para um fator central das instituições de ensino superior. Parece-nos, portanto, essencial situar a história da internacionalização para que se possa

⁶ As competências sociais e académicas por parte das instituições de ensino superior são encaradas, como estando inevitavelmente ligadas ao desenvolvimento das condições necessárias, designadamente através de formas de organização e frequência do ensino adequado à sua condição, sendo que através destas, se torna passível alcançar o insucesso ou sucesso académico, que por consequência, logo o (in) ou sucesso pessoal e profissional do estudante.

compreender o seu passado, o presente e o futuro. Podemos inicialmente falar de um espaço medieval, embora limitado em comparação com o atual panorama do ensino superior de massas. A esse propósito, Veiga (2011), com base em Knight e De Wit (1995), sublinha que a internacionalização do ensino superior pode ser dividida em três fases diferentes: do período da Idade Média ao período renascentista; do século XVII à II Guerra Mundial e, por último, desse período aos dias atuais.

Segundo Hunter e De Wit (2015), a internacionalização do ensino superior teve as suas raízes na Idade Média e no período Renascentista. O uso do latim como língua académica é um exemplo significativo desse processo. Na época, o latim funcionava como língua comum que permitia a comunicação entre estudantes e professores de diferentes regiões do continente europeu, facilitando a mobilidade académica e o intercâmbio do conhecimento. Essa prática é comparável ao uso do inglês - e o francês, embora de forma mais moderada - na academia moderna, que hoje serve como a principal língua internacional para a pesquisa, a publicação académica e a colaboração entre universidades de diferentes países (Hunter e De Wit, 2015, p.41). Essa visão é corroborada por Symoens (1992), ao referir que, até finais do século VII,

“(...) pilgrims or travellers (peregrini) of another kind were also familiar sight on the roads of Europe. These were the university students and professors. Their pilgrimage students and professors. Their pilgrimage (peregrinatio) was no to Christ’s or saint’s tomb, but to a university city where they hoped to find learning, friends, and leisure. ” (Symoens, 1992, p.280).

Assim, podemos referir-nos a um “espaço europeu” medieval caracterizado por uma crença religiosa compartilhada, uma linguagem académica uniforme⁷, um currículo comum e um sistema de avaliação padronizado, que permitiam aos estudantes dar continuidade aos seus estudos e garantiam o reconhecimento dos seus diplomas através da Cristandade (Neave, 1997, p.6 citado por De Wit e Hunter, 2015, p.42). “Nesta altura, a maioria dos académicos pertenciam à elite do seu país de origem e

⁷ “Until the seventeenth century all universities taught in Latin and curricula and degrees were the same. A student could therefore begin his course at one university, usually the nearest, and continue it at another, or at several others.” (Symoens, 1992, p.281).

mais tarde assumiam cargos mais elevados, estando assim bem posicionados para aplicar e propagar o seu novo conhecimento” (Veiga, 2011, p.9).

Essas descrições do impacto da mobilidade de estudantes e académicos nas universidades e na sociedade daquela época remete-nos para muitos dos argumentos que ainda hoje são utilizados para incentivar a mobilidade estudantil - o reconhecimento de qualificações e expansão de experiências e perspectivas - e a “adoção” de uma língua comum, nomeadamente a língua inglesa que hoje serve como a principal língua internacional para a investigação, a publicação académica e a colaboração entre universidades de diferentes países.

No período entre o século XVIII até à II Guerra Mundial, o elemento internacional mais significativo do ensino superior foi, possivelmente, a exportação dos sistemas educacionais superiores. Essa exportação ocorria especialmente das potências coloniais para as suas colónias e, somente mais tarde, para os novos Estados independentes. Na primeira década após a II Guerra Mundial, o ensino superior na Europa tinha uma dimensão internacional bastante limitada. O foco principal estava direcionado para a reconstrução dos países após a grande depressão e o impacto devastador causados pela guerra na sociedade e na economia. A reduzida dimensão internacional que existia estava centrada na mobilidade estudantil das camadas superiores da hierarquia social, que buscavam diplomas nos países coloniais e imperialistas com os quais estavam associados, como o Reino Unido, França e Alemanha, além da Bélgica e Holanda em menor grau (Gultekin, 2021, p.101-112). Além disso, os governos elaboravam acordos culturais e científicos para a troca de um número restrito de estudantes e académicos. Na década de 1960, a internacionalização do ensino superior adquiriu uma nova roupagem com a introdução da assistência técnica e da ajuda ao desenvolvimento (Filippov, 2021, p.113-118). As relações em transformação entre o centro e a periferia⁸ exigiram uma

⁸ O conceito de periferia utilizado neste trabalho baseia-se na tradução de Sin et al. (2019) da teoria do "sistema-mundo" de Wallerstein (1974), que divide os países com base na estrutura da sua economia em: núcleo/centro, semi-periferia e periferia. Essa denominação foi adaptada para a economia mais específica do ensino superior internacional, tomando como proxy os fluxos de mobilidade de entrada/saída. Para os fins deste trabalho, os países centrais são aqueles considerados "importadores" líquidos de estudantes que procuram diploma, por exemplo, os EUA, Reino Unido,

abordagem renovada. Para além da tradicional circulação das elites, surgiram programas de bolsas de estudo que ampliaram as oportunidades para estudantes de países periféricos⁹ estudarem na Europa, principalmente em nações com as quais tinham laços culturais, linguísticos e históricos, como Alemanha¹⁰, França¹¹(Demintseva, 2014, p.17-30) e Reino Unido (Marginson, 2022, p. 427-432), que continuam a ser destinos principais para estudantes internacionais, académico ao setor de ensino superior aos países periféricos, sendo notável o Reino Unido e a Alemanha; nesse período, os números eram reduzidos e os objetivos estavam mais relacionados com diplomacia do que com a cooperação académica e cultural. Entre as décadas de 1960 e 1970, a dimensão internacional do ensino superior europeu ainda era marginal, predominando a mobilidade de estudantes da periferia para a Europa, e alguma mobilidade de estudantes e académicos da Europa para os EUA. Durante esse período, à periferia tornou-se num campo de batalha da cooperação académica internacional depois da II Guerra Mundial, não somente a URSS¹² viu os países periféricos como uma região importante para a expansão do seu poder político e económico, tendo investido em programas de desenvolvimento para universidades.

Em 1980 ocorreram mudanças significativas na Europa: as políticas de *laissez faire benevolente* (Barron, 1993, p.50 citado por Adams e De Wit, 2011, p.31) e o

França, Alemanha, Holanda, entre outros. Os países semiperiféricos são aqueles com fluxos de mobilidade mais equilibrados, como por exemplo Portugal.

¹⁰ Os dados mais recentes confirmam a posição de França, Alemanha, Reino Unido e Portugal como os destinos mais relevantes na Europa para estudantes internacionais. Para a Alemanha, os relatórios anuais "Wissenschaft weltoffen do DAAD" mostram um crescimento sustentado: em 2022 havia 367.578 estudantes internacionais - estrangeiros com qualificação de acesso obtida fora da Alemanha - com series comparáveis desde 2013, tornando o país o 4º maior destino global e o 1º na União Europeia.

¹¹ Segundo a agência nacional Campus France em 2021-2022, a França recebeu 92.000 estudantes oriundos da África Subsaariana, o que representa 14% de todos os discentes subsaarianos em mobilidade internacional e cerca de 23% do total de estudantes estrangeiros no país, consolidando-se igualmente como um dos destinos mais procurados pelos estudantes africanos, reflexo não apenas pelos laços históricos e linguísticos mais também de políticas educacionais competitivas. Entre 2016-2021, o número de estudantes subsaarianos na França cresceu 40% valor que supera a média regional de aumento 21%. Em 2022-2023 a França acolhia aproximadamente 95.285 estudantes da África Subsaariana, o que representa um crescimento cumulativo de mais de 34% em relação a 2017.

humanitarismo e internacionalismo (Chandler, 1989, p.viii citado por Adams e De Wit, 2011, p.31), que marcaram as décadas anteriores e não desapareceram completamente, mas que foram substituídas por novas políticas. Houve, no continente europeu, uma tendência em direção a uma receção de estudantes internacionais e uma ênfase maior na cooperação e intercâmbio, incluindo a mobilidade de estudantes. Sob o impulso da Comissão Europeia, foram desenvolvidos programas para estimular a cooperação em pesquisa e desenvolvimento da educação, desde o início dos anos 1970, na Suécia e na Alemanha e, em anos posteriores, noutros países, onde foram desenvolvidos programas para promover a cooperação e a mobilidade académica. A maioria dessas nações possuía acordos académicos internacionais e participava no programa *Fulbright*¹³ com os EUA (Adams e De Wit, 2011, p.32). As iniciativas europeias contribuíram para a criação dos programas de investigação e desenvolvimento na década de 1980 e do plano de ação europeu para a mobilidade dos estudantes universitários - o Erasmus¹⁴ - em 1987. As motivações por trás dessas iniciativas incluíam tanto a europeização quanto o fortalecimento da posição da Europa na economia global perante a ascensão do Japão como potência mundial económica e a hegemonia económica e política dos EUA. Outra tônica que alterou profundamente o panorama, as relações diplomáticas e, no caso em concreto, as relações académicas, foi a dissolução da superpotência URSS. O ambiente global, antes dominado pelas superpotências, EUA e URSS, evoluiu para uma fragmentação multipolar entre as outras potências, isto é, houve uma repartição de poderes,

¹³ O programa *Fulbright* é uma iniciativa do governo dos EUA voltada à promoção do intercâmbio educacional, e cultural entre os EUA e outros países. Por meio da concessão de bolsas de estudo e pesquisa o programa visa fomentar o diálogo internacional, o desenvolvimento académico e a cooperação entre nações, com base no princípio do entendimento mútuo. Disponível em: <https://www.fulbright.pt/fulbright/fulbright-in-the-world/fulbright-program/>

¹⁴ Segundo Teichler (2009) o número total absoluto de estudantes internacionais em todo o mundo era cerca de 200.000 na década de 1950. Aumentou para 500.000 em 1970, atingiu um milhão no final dos anos 1970 e era cerca de 1,2 milhão em 1987, quando o programa Erasmus foi criado. Nos 17 anos seguintes, até 2004, o nº de estudantes internacionais alcançou 2,5 milhões. Dados mais recentes apontados pelo portal Migration e Icef Monitor (2025) indicam que, em 2000 o número de estudantes internacionais moveis era de 2.1 milhões. Em 2022, esse total subiu para aproximadamente 6.9 milhões, representando um aumento de 176% ao longo de duas décadas.

especialmente a partir do fim da Guerra Fria. Os programas europeus, nomeadamente o Erasmus, foram motores para a abordagem das estratégias e ampliação da internacionalização no ensino superior, semelhante ao papel desempenhado pelo programa *Fulbright* nos EUA, mas numa escala muito maior e com um impacto maior no ensino superior, no desenvolvimento de estudantes, no corpo académico e na empregabilidade. O foco estava na cooperação, o que levou ao rápido desenvolvimento da troca intraeuropeia de estudantes e académicos, desenvolvimento conjunto de currículos e cooperação em pesquisa na última década do século XX (De Wit, Hunter e Coelen, 2015, p.273).

1.2.2. Descrição das atividades do estágio

Nesta subsecção, apresentam-se as tarefas desenvolvidas durante o estágio integrado no 2º ciclo de estudos do Mestrado em Estudos Africanos, tanto as que estavam previstas, como as que, não estando, se consideram importantes para o estudo realizado.

1.2.3. Participação no projeto “Aulas sem fronteiras”

A globalização e a crescente internacionalização das instituições de ensino superior são hoje centrais em diferentes campos, nomeadamente políticos, sociais e educacionais, sendo amplamente debatido na atualidade o papel e a responsabilidade da educação na promoção, construção e desenvolvimento de uma consciência e cultura cívicas globais. Nas sociedades ocidentais, as instituições escolares desempenham um papel crucial na transmissão de concepções sociais sobre a cidadania, tanto de forma explícita quanto implícita. Socialmente, a cidadania é entendida como o elo que une o tecido social, orientando as relações entre indivíduos e promovendo o desenvolvimento de competências essenciais para a participação e intervenção ativa na vida comunitária.

Neste âmbito, a Câmara Municipal do Porto, em conjunto com o Departamento de Educação e a Divisão Municipal de Educação, e em colaboração com a Universidade do

Porto, o SRI e o Serviço de Cooperação com Países Lusófonos e Latino-Americanos, implementaram um projeto inovador denominado “Aulas sem Fronteiras”¹⁵.

O projeto tem como objetos de intervenção os Agrupamentos de Escolas Públicas de ensino básico e secundário da cidade. Através dele, estudantes internacionais da UP são convidados a apresentar o seu país de origem e as suas experiências enquanto estudantes internacionais em mobilidade na UP.

As apresentações estão divididas em duas edições, uma por semestre, sendo que a primeira edição teve início no ano letivo de 2010/2011.¹⁶ Nessa altura, o projeto envolveu um número total de 440 alunos; já em 2016/2017, o total de alunos envolvidos foi de 2 724.¹⁷

No âmbito deste projeto, a 23 de novembro de 2023, sob orientação do SRI, o estagiário fez uma apresentação na Escola Infante D. Henrique, situada no Largo Alexandre Sá Pinto 46, 4050-027, Porto. Na manhã de 23 de novembro de 2023, foi tido o primeiro contacto com a docente de matemática Lúcia Cardoso. A turma era composta por alunos heterogéneos de diversas nacionalidades, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos.

Inicialmente, começou-se por fazer uma breve contextualização histórica de Angola, o país de origem do estagiário, com recurso a imagens. Em seguida, foi feita uma caracterização social do país, com maior ênfase na cultura angolana. Assim, através da partilha de alguns artefactos culturais - destacando-se aqui o pano do Congo¹⁸ com o qual o estagiário se fez acompanhar - apelou-se à participação dos alunos. De forma organizada, foi-se estabelecendo um diálogo proveitoso com base nas dúvidas que

¹⁵ Inserido no programa educativo municipal “Porto de Futuro”, o projeto “Aulas Sem Fronteiras” tem um índice de adesão em torno de 89%, entre os agrupamentos escolares públicos da cidade, e um grau de execução de 92%, segundo o relatório estatístico de atividades da Câmara Municipal do Porto (2021).

¹⁶ À exceção do período pandémico da Covid-19, que inviabilizou a sua realização em 2020/2021.

¹⁷ Dados estatísticos disponibilizados pelo SRI (2023).

¹⁸ Tecido maioritariamente feminino de cores vibrantes, carregado de história e que tem sido “reinventado” ao longo dos últimos tempos. O denominado “pano do Congo” transporta um legado inigualável com representações iconográficas complexas; revela o quotidiano, as crenças, os valores e os mitos que fazem parte da cultura e identidade africanas.

foram surgindo. Os alunos participaram de forma proativa, dinâmica e salutar, demonstrando bastante entusiasmo e interesse em conhecer melhor a diversidade cultural existente no continente africano. Como seria expectável, no final, foram colocadas questões sobre as origens do estagiário e o seu percurso académico.

Após a apresentação, o estagiário foi convidado a conhecer um pouco melhor a instituição e os critérios de natureza pedagógica implementados pelos docentes.

Constatou-se a existência de uma dinâmica de empenho, dedicação e entreaajuda entre os diversos atores que fazem parte da instituição, tendo em consideração a visível preocupação de adaptação e integração de alunos com necessidades educativas especiais.

Em suma, os alunos, enquanto atores em processo de escolarização, incorporam uma série de padrões simbólicos que modelam os seus comportamentos no processo de aprendizagem e socialização. Os conceitos de multiplicidade cultural e “cultura escolar”, quando incorporados nas políticas pedagógicas, seja pelo diálogo, pela sensibilização, respeito e aceitação de culturas diferentes das suas, dentro e fora do recinto escolar, são importantes para que se alcance um equilíbrio na integração bem conseguida, tendo sempre em consideração que as instituições de ensino devem ser de todos e para todos.

Após esta experiência, destaca-se a oportunidade de participar e explorar o tema relacionado com a diversidade cultural, sendo de extrema importância compreender as dinâmicas de relacionamento entre os alunos, como percecionam o mundo globalizado e internacionalizado e quais as suas aspirações num futuro próximo. Além da metodologia adotada que incluiu a breve apresentação sobre as práticas culturais angolana foram realizadas dinâmicas de grupo, nas quais os alunos foram convidados a partilhar experiências pessoais e expressar as suas opiniões sobre temas como inclusão, globalização e respeito as diferenças.

As respostas dos alunos foram diversificadas e revelaram um alto nível de envolvimento. Muitos destacaram a relevância do tema no contexto atual, relacionando-o com a situação do quotidiano e manifestando interesse em promover ações concretas para tornar o ambiente escolar mais inclusivo. Um dos momentos mais marcantes foi a troca de experiências culturais entre a turma, uma vez que existia alunos com diferentes origens, o que contribuiu para ampliar perspectivas e fortalecer o espírito

de comunidade. Além disso, as discussões estimularam a construção de um pensamento crítico entre os alunos, permitindo-os que identificassem o seu papel como agentes de mudança numa sociedade cada vez mais globalizada.

O estagiário espera ter contribuído, através da apresentação e diálogo estabelecido, para a sensibilização dos alunos enquanto agentes de que sejam progresso de uma sociedade igualitária, coesa e mais aberta às diferenças.

Apreciação crítica da atividade desenvolvida

A participação nesta atividade revelou-se positiva. Desde logo, os alunos demonstram um entusiasmo notável, o que é um reflexo positivo da eficácia do projeto que procura estimular o interesse cultural e promover a inclusão. Contudo, também surgiram pequenos desafios, nomeadamente a necessidade de adaptação à dinâmica e ao nível de conhecimento do público jovem. A apresentação teve de ser ajustada para atender a faixa etária e ao nível de compreensão dos alunos, o que exigiu uma abordagem mais adaptada e interativa. Participar no projeto “Aulas Sem Fronteiras” ofereceu uma valiosa oportunidade para refletir sobre a importância da diversidade cultural e da integração em ambientes académicos. A oportunidade de interagir com estes alunos e partilhar a riqueza cultural de Angola foi também valiosa para a compreensão do estagiário das dinâmicas educacionais culturais. Espera-se que esta contribuição tenha sensibilizado estes alunos para a importância da diversidade e tenha contribuído para a formação de cidadãos mais conscientes e abertos às diferenças.

2.2.4. Sessão em Bragança: estudo sobre estudantes dos PALOP e Timor-Leste a frequentar o ensino superior em Portugal Ao longo do século XXI, a sociedade tem vindo a assistir aos processos da globalização, manifestados nos rápidos avanços das tecnologias de informação e comunicação, redes de cooperação internacional entre instituições de ensino mais dinamizadas, porosidade de fronteiras e transporte - sobretudo aéreos - com menores custos. Esses processos manifestam-se também nas relações interpessoais, na aproximação entre as

diferentes nações, na troca de costumes, culturas e tradições locais, e estão hoje a organizar-se rapidamente em torno de uma visão mais curta do tempo e espaço (Giddens, 2000, p. 20-25).

Atualmente, contrariamente ao que acontecia em épocas anteriores, é possível viajar, estudar e viver em qualquer parte do mundo. O impacto exercido pelos processos da globalização e da crescente internacionalização em contexto da mobilidade académica veio permitir uma maior aproximação e uma permanente partilha do conhecimento científico.

Considerando o significativo número de estudantes provenientes dos PALOP atualmente matriculados em instituições de ensino superior, o governo português pretende intensificar esforços para assegurar condições adequadas de acolhimento a estes estudantes. Além disso, procura incentivar o retorno dos estudantes graduados aos seus países de origem, contribuindo para o desenvolvimento futuro dessas nações. Como resultado, realizou-se, a 15 de janeiro de 2024, no Instituto Politécnico de Bragança, uma sessão dedicada ao estudo das condições de acolhimento destes estudantes nas instituições portuguesas, no qual tivemos também o privilégio de participar.

À luz das dificuldades de adaptação e de integração dos estudantes africanos no ensino superior português, os resultados apresentados e debatidos nesta sessão revelaram-se importantes para o nosso projeto de investigação. Em matéria de aproveitamento académico, constatou-se que existem de facto diferenças de desempenho¹⁹ entre os estudantes dos PALOP face aos estudantes portugueses. Um resultado expectável nas palavras de Ricardo Biscaia, não só devido às dificuldades de adaptação, no que se refere ao choque cultural que estes estudantes enfrentam, como ao défice nas bases do ensino secundário que trazem do país de origem. Sobre os vistos, o secretário de Estado do Ensino Superior, Pedro Teixeira, realçou ainda a falta de celeridade na atribuição aos estudantes africanos. De acordo com os dados

¹⁹ Segundo o estudo de Carvalho et al. (2023), os estudantes provenientes dos países PALOP e de Timor-Leste em Portugal enfrentam um desempenho académico inferior, inclusive maiores dificuldades financeiras e demora significativa na obtenção dos vistos são relatadas por estes estudantes.

da DGEEC, apresentados pelo grupo de trabalho, no ano letivo de 2019/2020, mais de 50% dos estudantes provenientes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau abandonaram os estudos académicos em contraste com 19% dos alunos portugueses.

Em suma, a sessão foi de facto muito enriquecedor desde logo pelos dados recolhidos no âmbito do estudo, como pelas apresentações que foram muito esclarecedoras, no que se refere ao acolhimento e às barreiras de adaptação e integração dos estudantes internacionais. Como atesta o estudo de Carvalho et al., (2023), estes estudantes estão sujeitos a episódios de angústia e aflições, acompanhados pela solidão, sobretudo devido à distância familiar, não estando alheio às condições financeiras a que se encontram sujeitos. Oferecendo um contributo valioso para o entendimento aprofundado das dinâmicas universitárias e sociais por estudantes oriundos dos PALOP no sistema de ensino português. Os dados que cobrem o período entre 2015-2021, revelam um crescimento exponencial da presença desse contingente africano no ensino superior em Portugal com destaque para os estudantes provenientes de Cabo-Verde e Guiné-Bissau. Todavia, este crescimento quantitativo não se fez acompanhar por um reforço proporcional das estruturas de acolhimento e apoio institucional. São identificadas algumas fragilidades no processo de integração, desde logo a mais as dificuldades linguísticas - mesmo em contexto lusófono - os desafios culturais e isolamento social.

A isso somam-se outros fatores estruturais como atrasos na emissão de vistos, que condicionam a chegada atempada a Portugal destes estudantes. Muitos deles ingressam nos cursos já com o semestre a decorrer, o que afeta visivelmente o desempenho académico. Do ponto de vista das expectativas, o estudo evidencia que muitos destes estudantes chegam a Portugal com enorme motivação e esperança de progressão. Porém estas expectativas são frequentemente defraudadas pela falta de apoio institucional e dificuldades socioeconómicas, levando a situações de frustração e abandono académico. É ainda possível concluir, que o ensino politécnico atrai a maioria dos PALOP - com exceção dos angolanos que preferem o ensino universitário - devido a existência de regimes especiais e propinas mais acessíveis. Destaca-se o Instituto Politécnico de Bragança como a IES que mais acolhe estudantes oriundos de outros países, especialmente cabo-verdianos. Algumas universidades, sobretudo

privadas têm investido em atrair estudantes dos PALOP desde a década de 1990, principalmente estudantes angolanos.

Portanto, para que as universidades possam de facto garantir o cumprimento da missão que lhes é atribuída, torna-se indispensável a existência de uma união de “forças” entre as instituições de ensino superior e os estudantes. Isto é, a união dos dois atores deve funcionar de modo articulado, para que se desenvolva a indispensável comunicação plena e eficaz entre a instituição e o estudante, de modo que a passagem dos estudantes pelo ensino superior português seja uma experiência profícua.

Apreciação crítica da atividade desenvolvida

A participação na sessão realizado no Instituto Politécnico de Bragança, focada no estudo do perfil sobre os estudantes dos PALOP e de Timor-Leste no ensino superior português - ainda que já estivéssemos familiarizados com o tema - ofereceu uma oportunidade valiosa para refletir sobre a dinâmica da internacionalização académica e os desafios enfrentados por esses estudantes. A nossa participação proporcionou uma compreensão mais aprofundada das questões discutidas, como por exemplo as diferenças de desempenho académico entre os estudantes dos PALOP e estudantes portugueses. Embora a sessão tenha sido enriquecedora, outros aspetos poderiam ter sido aprimorados. Observou-se que a falta de tempo para um debate mais aprofundado limitou a exploração detalhada de algumas questões relacionadas com as barreiras académicas enfrentadas pelo contingente estudantil africano. Além disso, tornou-se evidente a necessidade de uma abordagem mais centrada nos próprios, pelo que a ausência de participação presencial destes estudantes impediu que se desse voz àqueles que experienciam diretamente essas dificuldades no quotidiano, o que teria contribuído com uma perspetiva mais enriquecedora e esclarecedora do debate.

1.2.3. Balanço do estágio

O estágio académico é amplamente reconhecido como uma ferramenta crucial na preparação para o exercício da atividade profissional em contexto real de trabalho. Este período de imersão prática oferece uma oportunidade ímpar para aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação académica no ambiente profissional, contribuindo para a construção de uma análise sólida para a futura carreira do estudante. Durante o estágio, o estudante tem a oportunidade de conectar com as práticas diárias do serviço com as competências e informações adquiridas ao longo do seu percurso académico. Essa integração não apenas facilita o aprimoramento das habilidades técnicas, como também promove uma compreensão mais profunda das dinâmicas e exigências do campo profissional. A experiência prática permite que os estudantes testem e ajustem as suas habilidades, desenvolvendo uma competência que vai além do conhecimento teórico. Além de fortalecer as competências técnicas, o estágio desempenha também um papel crucial na produção de conhecimento académico, especialmente no campo da investigação. A exposição de desafios e interação com profissionais experientes proporcionam uma visão prática e crítica que pode enriquecer a compreensão teórica e fomentar a produção de novos conhecimentos. Essa reflexão crítica é essencial para o desenvolvimento de soluções inovadoras e para a contribuição significativa ao corpo de conhecimento existente.

Apesar dos potenciais benefícios, a experiência de estágio pode apresentar desafios significativos. Por exemplo questões como a falta de alinhamento entre as expectativas académicas e a realidade prática, como a ausência de orientação adequada, mas que, contudo, não foi o caso. Portanto, o balanço deste estágio realizado entre o período de 31 de outubro de 2023 e 29 de fevereiro de 2024 revela que, foi possível alcançar todos os resultados e objetivos esperados. Alguns fatores contribuíram para a formulação dessa percepção. Em primeiro lugar, a clareza fornecida pela instituição de acolhimento do estagiário. Contudo, observou-se que a estrutura da equipa do SRI é reduzida para o volume de trabalho que absorve. Pelo que esta sobrecarga em certa medida limitou o tempo disponível para o

acompanhamento contínuo e detalhado do estagiário. Apesar deste condicionamento, essa realidade foi enfrentada com espírito de adaptação. E sem deixar de procurar de forma autónoma formas de participação ativa e extrair o máximo possível de aprendizagem e experiência. Em segundo lugar, é igualmente importante algumas oportunidades particularmente relevantes que decorreram do estágio, descritas em 1.2.3 e 2.2.4. Estas experiências, embora pontuais, tiveram um impacto significativo na perceção sobre o papel das IES na promoção da cooperação internacional e na integração dos estudantes estrangeiros.

Alem disso, o estágio possibilitou a componente essencialmente científica, nomeadamente na recolha de referências bibliográficas, bem como na elaboração de um inquérito - como forma de apurar o perfil dos estudantes dos PALOP, as suas expectativa, problemas e anseios - o que contribuiu diretamente para construção teórica e empírica deste relatório de estágio. Esta vertente mais reflexiva do estágio permitiu ao estagiário fortalecer a consciência critica e aprofundar o entendimento sobre as práticas de acolhimento e integração dos estudantes dos PALOP como do publico académico estrangeiro em geral.

Em síntese, o estagiário reconhece com gratidão que o estágio proporcionou momentos de aprendizagem valiosos, tanto quanto ao nível académico como pessoal. A convivência com profissionais experientes - indispensáveis para o crescimento no espaço académico e profissional - e o contato com realidades institucionais enriqueceram significativamente o seu percurso.

2. Revisão da Literatura

Nos últimos trinta anos, a democratização²⁰ e a internacionalização do ensino em Portugal trouxeram novos desafios às instituições de ensino superior, que passaram a admitir estudantes dos PALOP provenientes de contextos socioeconómicos e perfis diferentes dos estudantes nacionais. Entre esses estudantes africanos estão os admitidos através dos regimes especiais consagrados para esse efeito.

Desde 1975, com a descolonização dos PALOP, as instituições de ensino superior portuguesas têm acolhido anualmente um número significativo de estudantes africanos, que se matriculam em cursos de licenciatura, pós-graduação, mestrado e doutorado (Semedo, 2010; Jardim, 2013; Chaves; Jesus e Jerônimo, 2023; Matias et al., 2023; Carvalho et al., 2023).

Este capítulo focar-se-á na internacionalização das instituições de ensino superior, que tem sido amplamente analisada por diferentes autores, especialmente nos últimos vinte anos. A partir desta questão, procuramos refletir sobre a transição desses estudantes para Portugal e as principais dificuldades que enfrentam.

2.1. A internacionalização do ensino superior: um debate em torno da definição

De acordo com Knight (2008), a internacionalização é uma das principais forças que impactam e redefinem as práticas das universidades, à medida que o ensino superior evolui para se adaptar aos desafios do século XXI. É, portanto, inegável que a internacionalização do ensino superior está a transformar a natureza tradicional das universidades (Knight, 2008).

A literatura sobre o ensino superior aponta a globalização e a internacionalização das universidades como temas sonantes nas estruturas de pesquisa, que, apesar de não serem fenómenos recentes, não deixam de abrir espaço para o debate. Na obra

²⁰ Desde o 25 de Abril de 1974, o Estado português estabeleceu acordos de cooperação com os países dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova, Santos e Filho (2008) propõem uma reflexão sobre a necessidade de reformar e revitalizar - por meio da internacionalização - a universidade moderna para que esta possa adaptar-se aos desafios do século XXI. Os autores oferecem uma visão crítica e emancipatória da transnacionalização do ensino superior, defendendo uma internacionalização - embora sob pressão da busca de receitas no mercado - que transcenda a mera adaptação ao mercado global; que promova antes a diversidade epistemológica, cultural e linguística; e que seja um espaço inclusivo, democrático, socialmente comprometido com a justiça social, a inclusão e o acesso a grupos socialmente vulneráveis, contribuindo assim para a equidade educacional (Santos e Filho, 2008).

A esse propósito, Matias (2023) refere que as tendências da globalização têm tornado o sistema superior de educação cada vez menos nacional e mais internacional. Existe, portanto, uma mutação - reforçada no século XXI - dos sistemas de ensino, através de um grande número de programas e ações gerados dentro e fora das universidades. O seu objetivo passa por preparar os estudantes para a vida numa sociedade cada vez mais multicultural e digital, onde a pluralidade de culturas, etnias e visões do mundo se organiza rapidamente face às necessidades do mundo globalizado (Matias, 2023). O paradigma da internacionalização é reforçado pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE²¹), que reconhece a internacionalização do ensino superior como um complexo processo, do qual resulta não só o enriquecimento e experiência educacional e cultural do estudante, como da oportunidade para as instituições de ensino superior diversificarem as suas fontes de receitas, por via da capitalização de estudantes internacionais (OCDE, 2014, p.342-343). Tal comprova que o ensino superior no seu

²¹ Segundo os indicadores da OCDE (2014), em matéria de mobilidade, em 2012 mais de 4,5 milhões de estudantes estavam matriculados no ensino superior fora do seu país de origem. A organização indica ainda que os países do G20 atraem 82% dos estudantes estrangeiros em todo o mundo e cerca de 75% dos estudantes estrangeiros estão matriculados no ensino superior num país da OCDE. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

conjunto está a aderir ao mundo cada vez mais globalizado e competitivo, como enfatizado pela OCDE já em 2004:

“Higher education has become increasingly international in the past decade as more and more students choose to study abroad, enrol in foreign educational programmes and institutions in their home country, or simply use the Internet to take courses at colleges or universities in other countries. This growth is the result of several different, but not mutually exclusive, driving forces: a desire to promote mutual understanding; the migration of skilled workers in a globalised economy; the desire of the institutions to generate additional revenues; or the need to build a more educated work-force in the home countries, generally as emerging economies.” (OECD Observer, 2004, p. 1 citado por Matias, 2023, p.19).

Como se verifica, a universidade como entidade jurídica produz-se a si mesma como um negócio - de recrutamento de atividades - no mercado internacional, como mercado de gestão académica, da mercantilização internacional da educação superior e da formação de estudantes. Saliente-se que esse mercado, de acordo com Brandenburg e De Wit (2011), estava anteriormente reservado a uma pequena elite, tendo-se transformado num fenómeno de massas (Brandenburg e De Wit, 2011, p.15-17) tardiamente.

Segundo o relatório do grupo de trabalho MADR/MEC (2014)²², “Uma Estratégia para a Internacionalização do ensino superior português”, a internacionalização do ensino superior português foi impulsionada pelos três objetivos que se seguem: fomentar a mobilidade internacional dos estudantes e restante corpo docente; promover a internacionalização e o aprimoramento dos currículos, como a aprendizagem das Tecnologias de Informação e de Comunicação; e estimular a cooperação estratégica, as parcerias e o fortalecimentos das capacidades institucionais.

Assim, a internacionalização do ensino superior realiza-se na mobilidade de estudantes, docentes, investigadores e de outros funcionários. Essas mobilidades possibilitam transformações no *status quo* das instituições de ensino superior na

maioria das suas operações, organizações e estratégias, tendo a criação de novos programas educacionais, planos de estudos e a disseminação da formação online como alguns dos seus exemplos. Todas essas medidas poderão ser implementadas por meio de programas de cooperação e mobilidade académica, além da oferta de serviços especializados nestas questões (Knigh, 2020, p.87-101 e Brandenburg et al., 2020, p.18).

Ou seja, a internacionalização do ES é um fenómeno que se está a tornar verdadeiramente global.

Num mundo cada vez mais globalizado, torna-se imperativo que as instituições de ensino acompanhem essa evolução através da sua internacionalização. Por essa razão, Altbach e Knight (2007) sublinham que as universidades se expandiram sobretudo em volume, âmbito e complexidade, sobretudo nas duas últimas décadas. Desde logo, na alteração do paradigma e natureza tradicional dos programas académicos, substanciando-se o enquadramento privilegiado ao mercado transnacional da educação superior (Altbach e Knight, 2007, p.290).

Santos e Filho (2008) sublinham que, embora a transnacionalização das trocas universitárias seja um fenómeno historicamente enraizado - presente desde as universidades europeias medievais - a internacionalização das instituições de ensino superior nos últimos anos atingiu um novo patamar. Segundo os autores, essa nova fase da transnacionalização distingue-se pela sua maior amplitude e pelo carácter predominantemente mercantil (Santos e Filho, 2008, p.20). Nessa ótica, as instituições de ensino superior são percebidas como serviços mercantilizados, que deverão ser financiados pelo próprio usuário - o estudante, sem distinção de fronteira e nacionalidade - transformando a educação superior num campo de valorização neoliberal²³.

²³ Este fenómeno assume diferentes formas noutros pontos geográficos. Nos EUA, por exemplo, as universidades públicas foram obrigadas a procurar fontes alternativas junto do mercado e através dos preços das matrículas. Atualmente, o financiamento estatal norte-americano para as universidades públicas não passa de 50% do orçamento total. Em Portugal, o panorama não é muito diferente. As instituições de ensino superior estão a funcionar num sistema de combinação híbrida - estão a surgir fundações com estatuto privado, criadas pelas instituições de ensino superior públicas - para arrecadar maiores receitas através da venda de serviços, alguns dos quais cursos de especialização (Santos e Filho, 2008, p.23).

A internacionalização das instituições de ensino superior tem ampliado o seu plano de atuação por meio de parcerias entre instituições de ensino superior e, sempre que possível, com entidades científicas de prestígio. Essa colaboração envolve uma troca de serviços educacionais e de empreendedorismo, promovendo novos contatos e estratégias curriculares de investigação, essencialmente com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), como o ensino remoto. Para Teixeira (2009), a internacionalização é cada vez mais entendida como um processo relacionado com a globalização, da revolução científica, tecnológica, da orientação estratégica e do reforço da qualidade das instituições de ensino superior (Teixeira, 2009, p.66).

É bastante evidente que, nos últimos anos, este tema passou da mera margem institucional para o centro dos debates (ver Knight e de Wit, 1999; Altbach e Knight, 2007; Knight, 2008; Altbach et al., 2009; Agnew e VanBalkom, 2009; Teixeira, 2009; Wende, 2010; De Wit, 2011; Lo et al., 2023; Lourenço e Paiva, 2024). Não obstante, como referimos não início, estas duas forças sinérgicas, a internacionalização e a globalização, estão a moldar o paradigma tradicional. Assim, o conceito de globalização tem sido também amplamente discutido. Antes de continuarmos, convém desmistificar de forma breve estes dois conceitos.

De acordo com Altbach (2004), a internacionalização é frequentemente confundida com o conceito de globalização, e nem sempre as definições encontradas distinguem corretamente os dois conceitos (Altbach, 2004 citado em Altbach e Knight, 2007, p.290). Na literatura sobre a mobilidade estudantil internacional, de que Rizvi (2011) e Lo et al., (2023) são alguns exemplos, verificamos que o debate sobre a globalização no âmbito do ensino superior é apresentado sob diferentes visões. Isto é, os processos contemporâneos da globalização são muitas das vezes utilizados para melhor definir os padrões mundiais da mobilidade estudantil, no que diz respeito às oportunidades educacionais sugeridas pela internacionalização do ensino superior (Altbach e Knight, 2007) e migração estudantil (Alves e Iorio, 2021).

Como aponta Knight e De Wit (1999), a globalização é um movimento transfronteiriço de tecnologia, economia, conhecimento, pessoas, valores e ideias. Esse fenómeno impacta cada país de maneira diferente, dependendo da sua história,

tradição, cultura e prioridade. Por outro lado, a internacionalização do ensino superior é uma das formas pelas quais um país pode responder ao impacto da globalização, ao mesmo tempo que esta respeita a individualidade de cada nação (Knight e De Wit, 1999, 14).

Esta ideia é corroborada por De Wit (2011), que refere que Teichler (2004), Scott (2005), Altbach (2006), Knight (2008), Maringe e Foskett (2010), e outros pensadores escreveram exaustivamente sobre a complexa relação entre internacionalização e a globalização no ensino superior (De Wit, 2011, p.243-244). A maioria dos pensadores não põe em causa as importantes transformações no seio das instituições de ensino superior. Vught et al. (2002, p.17 citados por De Wit, 2011, p. 244) referem que, em termos práticos, *"internationalization is closer to the well-established tradition of international cooperation and mobility and to the core values of quality and excellence"*; já a globalização, enquanto processo imprevisível, *"refers more to competition, pushing the concept of higher education as a tradable commodity and challenging the concept of higher education as a public good"* (De Wit, 2011, p.244). Brandenburg e De Wit (2011) referem ainda que *"[i]nternationalization is claimed to be the last stand for humanistic ideas against the world of pure economic benefits allegedly represented by the term globalization"*.²⁴ (De Wit, 2011, p.244).

Assim, a internacionalização e a globalização são percebidas como conceitos distintos, mas intrinsecamente conectados, funcionando como duas sinergias. A globalização pode ser entendida como o "catalisador", enquanto a internacionalização é a resposta, embora de natureza proativa. A internacionalização é vista como processo de cooperação entre países e/ou identidades culturais, já que valoriza e fortalece o poder e as prioridades locais, regionais e nacionais, enquanto a globalização se centra na mudança e/ou homogeneidade de cultura (Knight, 1999, p.18).

Knight (1994) reafirma que *"[i]nternationalisation of higher education is the process of integrating an international/intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution"* (Knight, 1999, p.16). A internacionalização

²⁴ Com esta distinção, a internacionalização é muitas vezes percecionada como "boa", enquanto a globalização é vista como "má".

não se limita apenas a países ou Estados-nação, orienta-se em contraposição para diversos grupos culturais/étnicos dentro de um país. Esta definição compreende as funções essenciais e universais das instituições de ensino superior, englobando o ensino, a investigação e serviços em prol da sociedade (Knight, 1999, p.16). Para fortalecer o argumento anterior, Knight (2008) cita Wende (1997) ao referir que a internacionalização *“is any systematic effort aimed at making higher education responsive to the requirements and challenges related to the globalization of societies, economy and labor markets”* (Knight, 2008, p.20).

Esse argumento foi corroborado por Qianq (2003), que apresenta algumas razões pelas quais a internacionalização se torna cada vez mais importante no setor do ensino superior. Primeiro, os requisitos académicos e profissionais dos graduados estão cada vez mais articulados com as exigências da globalização das sociedades, economias e mercados de trabalho. Por essa razão, o ensino superior deve oferecer uma preparação adequada para atender à procura. Estes requisitos englobam não apenas conhecimentos académicos e profissionais, como também competências bilíngues e capacidades sociais e interculturais. A especialização na investigação e o volume de investimentos necessários em determinados campos de pesquisa e desenvolvimento demandam esforços de colaboração e intensa cooperação internacional. A segunda razão é que há dois fatores que estão a moldar cada vez mais a dimensão internacional do ensino superior: o recrutamento de estudantes internacionais - que se tornou essencial para arrecadar um maior número de receitas institucionais²⁵ e para o interesse económico nacional - e a integração das TIC na oferta educacional, além da participação de atores privados (Qianq, 2003, p.248-249).

Estes fatores indicam que as fronteiras nacionais e o papel dos governos na educação estão cada vez menos definidos. Demonstram que o ensino superior está

²⁵ Para citar apenas dois exemplos, em Espanha as IES das comunidades autónomas - como a Catalunha e a Andaluzia - colaboram estreitamente para promover as respetivas regiões como destino para estudantes em mobilidade. Nos EUA, estados como a Califórnia o Oklahoma, o Indiana e Massachusetts trabalham a nível estatal em conjunto para impulsionar o ensino internacional (Altbach et al., 2009, p.27). Estas sinergias são evidências claras e exemplos proeminentes de como as IES podem ser motores impulsionadores de inovação, desenvolvimento regional, fomentando a identidade local e fomentando a economia através da sua internacionalização.

cada vez mais imerso no processo da globalização, com uma correspondência transfronteiriça entre a oferta e a procura. Desse modo, o ensino superior não pode ser visto sob uma perspectiva nacional, sendo necessário adotar uma definição mais extensa de internacionalização, que cubra todo o funcionamento do ensino superior, em vez de se restringir a uma única dimensão ou a um aspeto particular às ações de alguns atores. De acordo com Qianq (2003), a internacionalização é um meio para atingir um objetivo mais amplo, como a melhoria da qualidade do ensino superior. Note-se que, como defende Ebuchi (1990 citado por Magwa et., al 2015, p.140), ela abrange o ensino, a investigação e os serviços, com o pretexto de os tornar internacionais e compatíveis com as culturas. Importa salientar que a internacionalização das IES só se torna plena quando articulada com os processos da globalização. Scott (2006, p.14 citado por De Wit, 2011, p.243) realça que tanto a internacionalização como a globalização são fenómenos multidimensionais, sendo que a distinção entre as duas, embora sugestiva, não pode ser considerada categórica. Ambas se complementam e estão interligadas a todos os níveis.

Para Frolich e Vega (2005, p.169-170 citado por De Wit, 2010, p.5), a internacionalização do ensino superior é um processo complexo, multidimensional e, muitas vezes, fragmentado. Os fatores que promovem ou impedem as atividades da internacionalização desenvolvidas ao nível do ensino superior não podem ser vistos apenas no contexto nacional e/ou internacional. Existem influências normativas e tradicionais profundamente enraizadas, como a história, a cultura, as unidades curriculares e matérias académicas, os perfis das instituições de ensino superior, as políticas nacionais, os desafios e oportunidades, e a globalização.

Para Albach, Reisberg e Rumbley (2009, p.7 citado por De Wit, 2010, p.8), a realidade moldada por uma economia global cada vez mais integrada com as TIC, a emergente existência de uma rede de colaboração internacional de disseminação do conhecimento, o papel da língua inglesa e outras forças que escapam ao controle das IES são fatores relacionados com a globalização. O impacto da internacionalização no ensino superior é visível, é definido como a mudança de políticas e programas que as universidades e governos implementam para responder à globalização.

Essa ideia é corroborada por De Wit (2010), que refere que a internacionalização do ensino superior é hoje mais orientada para o currículo dos estudantes e adaptada às novas realidades do mundo globalizado. As atividades sob essa dimensão incluem novos programas e processos de ensino e aprendizagem, atividades extracurriculares, colaboração com grupos culturais/étnicos locais, atividades de investigação/académicas, educação além-fronteiras, como mobilidade estudantil e académica, liberalização comercial, em que se inclui a transnacionalização do conhecimento, entre outros aspetos (De Wit, 2010, p.9).

Hunter et al., (2015), juntam-se ao debate citando a definição amplamente aceite de internacionalização de Knight (2015), como sendo um processo internacional de integração de uma dimensão internacional, intercultural ou global nos objetivos, funções e na oferta da educação pós-secundária. O seu objetivo seria o de melhorar a qualidade da educação superior e da investigação para todos os estudantes e funcionários, cujo contributo se refletiria na sociedade (Hunter et al., 2015, p.29). Esta definição evidencia a crescente perceção de que a internacionalização das IES deve ser mais inclusiva e menos destinada a camadas superiores da hierarquia social, deslocando o foco predominante da mobilidade para aspetos como o currículo e os resultados de aprendizagem. Quer isso dizer que a mobilidade internacional, por exemplo, precisa de ser integrada no currículo para garantir que haja uma homogeneização de oportunidades - para que todos beneficiem da internacionalização - e não apenas uma minoria selecionada. A internacionalização não deve ser encarada como um fim em si mesma, mas antes como um meio para melhorar a qualidade, superando as razões exclusivamente económicas. A esse propósito Hunter et al., (2015), ressaltam que, na maioria dos casos, incluindo na Europa, a internacionalização do ensino superior está ainda predominantemente voltada para a mobilidade, ganhos económicos de curto e longo prazo, recrutamento de estudantes e académicos e para o prestígio e visibilidade internacional das IES (Hunter et al., 2015, p.29).

De Wit e Wang (2024), refere que a estratégia europeia de cooperação apresenta duas direções principais: o desenvolvimento da Europa no campo da pesquisa científica e a expansão da parceria com os países fora da União Europeia (UE) por

meio de programas de ação. Neste último caso, temos como exemplo o Erasmus, que inclui iniciativas como o programa *Capacity Building*²⁶, para alargar essa cooperação. Além disso, essa estratégia apresenta também um aumento de competitividade das universidades europeias diante das instituições de renome, ou que estão em destaque nos *rankings* internacionais, em comparação com os EUA, Japão, China e outros países do Sudeste Asiáticos que têm ganhado maior notoriedade a nível global nos últimos anos (De Wit e Wang, 2024, p.5-19).

2.2. A internacionalização do ensino superior no contexto contemporâneo

De acordo com Teichler (2009), a internacionalização do ensino superior tornou-se num tema central nos debates políticos durante a década de 1990. Nessa altura, verifica-se uma tendência para substituir o conceito “internacionalização” por “globalização”. No entanto, o processo de Bolonha veio captar a atenção do debate público, mantendo muito dos temas associados à internacionalização e a globalização na agenda política, como questões fundamentais que emergiram desse mesmo processo (Teichler, 2009, p.94). Desde esse período que a internacionalização tem sido descrita como um elemento que promove a paz, o entendimento mútuo, a melhoria da qualidade do ensino, a multiplicidade e o desenvolvimento de um carácter cultural mais rico. Contudo, não se pode afirmar que todos esses aspetos se concretizem para o aumento da qualidade académica, para a inovação tecnológica, para o crescimento económico e para o bem-estar social. Ainda assim, isso não significa que a internacionalização esteja isenta de aspetos negativos. Entre eles destacam-se os encargos e custos adicionais para os próprios indivíduos, maiores riscos de sucesso, maiores esforços das instituições para fornecer apoio académico e administrativo, problemas de comunicação, o surgimento de novas desconfianças,

²⁶ Os projetos de capacitação no campo do ensino superior são iniciativas de cooperação transnacional, fundamentadas em parcerias multilaterais, que envolvem principalmente IES dos Estados-Membros da UE ou países associados ao programa, juntamente com países terceiros não associados ao programa. Disponível em: https://erasmus-plus.ec.europa.eu/opportunities/opportunities-for-organisations/cooperation-among-organisations-and-institutions/capacity-building-higher-education?facets__field_eac_tags=174

atitudes chauvinistas e, não menos importante, a fuga de cérebros (Teichler, 2009, p.95).

No início da década de 1990, as transformações nas atividades de internacionalização do ensino superiores nas sociedades europeias começaram a ser interpretadas como uma sequência de etapas qualitativas; essas mudanças refletiram uma transição de padrão predominante “vertical” de cooperação e de mobilidade - onde as relações eram muitas vezes hierárquicas e desiguais - para um modelo “horizontal” nas relações internacionais, caracterizado por condições mais equilibradas e equitativas (Luijten-Lub, Van der Wende, e Huisman, 2005, p.149-159). A transição para as relações horizontais levou as instituições a encararem a cooperação internacional de forma equilibrada, promovendo uma maior aprendizagem do mútua e benefício para ambas as partes. Essa mudança também teve impacto na maneira como as instituições participavam em programas de mobilidade, dando maior ênfase à reciprocidade e aos intercâmbios equilibrados. Em relação às estratégias políticas de internacionalização, muitas instituições de ensino superior adotaram abordagens mais sistemáticas. As questões internacionais passaram a ser conduzidas por uma política “coerente” e direcionada, com base em três aspetos (Teichler, 2009, p.100-101):

1. Em muitas instituições de ensino superior, foram implementadas responsabilidades regulares e processos de tomada de decisão para lidar com questões internacionais. Foram criadas comissões dedicadas a assuntos internacionais, ou comités já existentes, cuja principal responsabilidade para outras tarefas lhes foi conferida, bem como a responsabilidade adicional de tratar questões internacionais;

2. A internacionalização não pode ser realizada sem a extensão dos serviços oferecidos. Embora haja variação entre as instituições em relação às ações específicas para a formação de uma língua estrangeira, alojamento para investigadores e estudantes internacionais, fornecimento de informação e apoio administrativo, entre outros;

3. Muitas instituições de ensino superior estabeleceram novos gabinetes internacionais ou expandiram os já existentes. Na maioria das instituições, os

gabinetes de relações internacionais têm uma dupla função, fornecendo apoio para as atividades internacionais e são responsáveis pela criação e execução das estratégias de internacionalização.

Desde a década de 1990 até à atualidade, observou-se um aumento na mobilidade internacional, especialmente entre estudantes, acompanhada pelo desenvolvimento de políticas, estratégias e programas que promovem a internacionalização do ensino superior. É importante reconhecer que, embora a mobilidade seja uma característica predominante da internacionalização, ela não deve ser confundida com o conceito na sua totalidade. A verdadeira internacionalização das instituições do ensino superior envolve muito mais do que a mobilidade. Ela incluía a transferência de serviços educacionais, como investigadores, técnicos e modalidades de ensino presencial ou à distância, além da implementação de sistemas de avaliação e acreditação (Knigh, 2012, p.23-24). A internacionalização do sistema educativo também se reflete na investigação científica com a criação de centros de pesquisa que contribuem para a integração global da instituição (Queirós et al., 2024, p.1770-1771). Ademais, eventos internacionais promovidos pelas instituições de ensino superior e políticas linguísticas também são componentes fundamentais da internacionalização. No entanto, persiste uma certa desigualdade no panorama académico: as universidades cujo idioma de instrução é o inglês tendem a ter um “prestígio mais elevado”, mesmo em instituições de ensino superior onde o inglês não é a língua materna. Além disso, a mobilidade estudantil de países periféricos para o centro destaca um fenómeno anteriormente descrito, isto é, a predominância de estudantes internacionais provenientes das elites dos países periféricos. Essa dinâmica reflete não apenas uma busca por melhores oportunidades académicas, mas também uma percepção de que os sistemas de ensino superior nos países centrais oferecem qualidade e têm boa reputação (Adriansen et., al, 2023, p.1-10) e (Ndaipa, Edström, Geschwind, 2023, p.502-515). No entanto, essa mobilidade de padrão “vertical” revela desafios importantes. De acordo com Teichler (2009), os estudantes provenientes de países periféricos frequentemente encontram dificuldades de adaptação às condições e exigências do sistema de ensino superior do país anfitrião,

nomeadamente desafios académicos, culturais, linguísticos e de integração, que nem sempre é assegurada pelas instituições de ensino superior (Teichler, 2009, p.100).

2.3. Vivências e desafios da mobilidade estudantil: o breve caso de estudantes africanos em França

O estudo de Demintseva (2014), examina as vivências, perspetivas face ao futuro e motivações de estudantes africanos que se deslocam a França com a intenção de estudar, mas que, simultaneamente, pela combinação de inúmeros fatores, acabam por se fixar no país. Tal é corroborado por um estudante entrevistado no estudo, que referiu o seguinte:

“[Q]uand j’aurais terminé mes études, je rentrerais à coup sûr chez moi. Rien ne me plaisait ici. Mais ensuite j’ai changé d’adresse, j’ai commencé à étudier, à faire des petits boulots. J’ai trouvé une copine, ma future femme (...) j’avais déjà reçu des propositions de travail au Cameroun. Mais je n’y suis pas allé.” (Demintseva, 2014. p.22).

Assim, para este estudante africano tal como para muitos outros que chegaram a França com o objetivo de obter um diploma e regressar ao seu país de origem - a decisão de permanecer acabou por não ser resultado de um plano premeditado, mas sim de uma série de circunstâncias antecipadas. Fatores como a construção de uma vida estável, a inserção no mercado de trabalho e, sobretudo, o estabelecimento de vínculos afetivos, foram determinantes na sua escolha de se fixar no país de acolhimento.

As dificuldades financeiras foram também apontadas como tendo uma dimensão importante, impulsionando a ocorrência de episódios de abandono académico por parte dos estudantes africanos em França. Muitas vezes, o apoio financeiro que chega dos pais destes estudantes revela-se insuficiente para cobrir os custos associados à estadia para estudar em França; nos casos em que os pais perderam o emprego em África, tornou-se impossível o envio de apoio financeiro diante dessas dificuldades, comprometendo a prossecução dos estudos, e levando ao abandono académico. Muitos desses estudantes africanos viam-se forçados a exercer

atividades laborais, embora continuassem a matricular-se anualmente nas instituições de ensino superior para manter os títulos de residência válidos. Quando questionada sobre a razão pela qual preferia continuar a viver em França, mesmo após a desistência académica, uma estudante respondeu:

“Je préfère vivre ici qu’au Congo. La guerre, là-bas, a tout détruit. Tout le système. Je veux revenir en Afrique seulement si là-bas ce sera comme ici. La situation économique, les garanties sociales. Là-bas tout est désorganisé et il n’y a rien.” (Demintseva, 2014. p.24).

Para esta estudante, assim como para outros estudantes africanos que permaneceram em França nas mesmas situações, a prioridade seria garantir um futuro mais seguro para si e futura família, acreditando que, no estrangeiro, essas proteções seriam asseguradas, com serviços médicos e prestações sociais. De acordo com Demintseva (2014), é possível encontrar hoje antigos estudantes africanos diplomados a trabalhar em áreas estratégicas em França; nenhum destes estudantes estaria disposto a voltar ao país de origem, mesmo aqueles que aparentemente não conseguiram atingir os seus objetivos académicos e profissionais na França, já que, apesar de empregos precários, habitação social e dificuldades em obter títulos de residência, a falta de perspetivas em França e nos países de origem não tem as mesmas consequências.

Para quase todos os entrevistados, a escolha de França não foi um projeto pessoal, mas sim um desejo da família em proporcionar-lhes uma educação de melhor qualidade; os estudantes afirmam que, desde a independência dos países africanos, as instituições de ensino superior locais não conseguiram alcançar o mesmo nível de excelência que as ocidentais. Por essa razão, para os pais, que haviam estudado anteriormente em França, parecia lógico enviá-los para estudar no Ocidente. No entanto, o clima, as dificuldades do dia-a-dia em França e os problemas burocráticos para renovar os documentos faziam muitos destes estudantes pensar em África com sentimento nostálgico (Demintseva, 2014, p.25-26). A escolha, portanto, de França como destino educacional, conforme relatado pela maioria dos entrevistados, reflete um padrão histórico e cultural profundamente enraizado nas expectativas familiares em relação à educação. O fato de essa decisão ter sido impulsionada mais pelos

desejos dos pais do que pelos próprios estudantes evidencia um contexto em que as instituições de ensino superior africanas ainda lutam para alcançar o prestígio e a qualidade atribuídos às ocidentais.

2.4. O caso português: estratégias e políticas

Portugal, nesse contexto, alinha-se com as tendências europeias e globais na internacionalização do ensino superior.

O sistema de ensino superior português remonta à Idade Média, com a fundação da primeira instituição na capital portuguesa, que posteriormente foi transferida para Coimbra, formando a Universidade de Coimbra em 1290. Ao longo dos séculos, a sua evolução foi sendo alterada pelas necessidades do Império português, resultando na criação de instituições de engenharia e medicina nas diversas colónias, para responder à demanda dessas regiões.

Os vínculos históricos entre as antigas colónias portuguesas, nomeadamente com os PALOP,²⁷ e as universidades portuguesas continuam a ser uma referência importante na análise da internacionalização do ES português (Figueiredo, 2005, para Évora; Silva, Abrantes e Duarte, 2009, para Viseu; Semedo (2010), para Lisboa; Duque (2012), para o Minho; Oliveira (2013), para Aveiro; e Vinagre (2017), para o Algarve), tanto em documentos estratégicos nacionais, quanto institucionais. A formação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa - CPLP²⁸ - em 1996 fortaleceu ainda mais esses laços académicos com os países de língua portuguesa (Deca, 2020, p.72).

Nas últimas décadas, o Estado português tem-se empenhado em promover a internacionalização do ensino superior em todo o país. Com esse objetivo, por um lado, disponibilizou bolsas de estudo para que estudantes de pós-graduação pudessem especializar-se em Estados como a França, o Reino Unido e a Alemanha, e,

²⁷ Grupo formado por Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

²⁸ A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) foi criada em julho de 1996, na capital portuguesa, e é constituída por nove estados-membros (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Portugal, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste).

por outro lado, disponibilizou vagas para estudantes específicos descendentes de emigrantes portugueses e estudantes provenientes dos PALOP. Contudo, após a entrada de Portugal na UE os programas europeus emergiram como a principal ferramenta para incentivar tanto a mobilidade dos estudantes portugueses quanto a europeização e internacionalização das instituições de ensino superior no país (Veiga, Rosa e Amaral, 2006, p.106).

A mobilidade dos estudantes é vista como a componente mais visível deste quadro na Europa, sendo o Erasmus o maior programa de mobilidade temporária. O Erasmus foi de facto o motor de um salto qualitativo das estratégias e políticas de internacionalização das instituições de ensino superior portuguesas. Inicialmente, a mobilidade estudantil dependia principalmente de redes de contactos personalizados, estabelecidos por professores individuais. Na segunda fase do programa Erasmus, agora parte do programa Sócrates, essa mobilidade passou a ser baseada em contactos institucionais que resultaram em acordos bilaterais entre as instituições. O compromisso das instituições com a europeização foi formalizado por meio das Declarações de Política Europeia institucionais. Nesse cenário, a maioria das instituições de ensino superior portuguesas criaram, sob a supervisão direta dos órgãos do governo, estruturas específicas, como gabinetes de relações internacionais, para gerenciar esses contactos com outras instituições europeias (Veiga, Rosa e Amaral, 2006, p.110).

Rosa, Veiga e Amaral (2004, p.140 citado por Veiga, Rosa e Amaral, 2006, p.110-111), apontam que, para a internacionalização do ensino superior no caso português, os principais motores e as justificações são essencialmente políticos, culturais e económicas. No entanto, as internacionalizações das instituições de ensino superior em Portugal movem-se também por outras motivações, influenciadas pela natureza dos países envolvidos nas atividades de intercâmbio internacional. Por um lado, há países do espaço lusófono, por outro lado, destaca-se a cooperação com outras regiões, especialmente a Europa. Para as instituições de ensino superior públicas, a proximidade com as antigas colónias africanas de língua portuguesa combina motivações políticas e culturais. A ideia política de um espaço lusófono, que permite aos PALOP utilizarem Portugal como uma porta de entrada na UE, além de manter

relações diplomáticas privilegiadas com esses países, foi claramente adotada pelo Estado português. As instituições de ensino superior portuguesas também abraçaram essa lógica e, em alguns casos, salientam a existência dessas relações em documentos institucionais, como estatutos ou planos estratégicos; a motivação cultural está profundamente ligada à língua portuguesa.

Rosa, Veiga e Amaral (2004), referem que, superado um período conturbado nas relações entre Portugal e as suas ex-colónias, após as independências das mesmas, se registou uma melhoria progressiva, por um lado através do apoio ao desenvolvimento do ensino superior nas antigas colónias e, por outro, através da criação de laços mais estreitos com as IES portuguesas, não só nos PALOP como no resto da EU (Rosa, Veiga e Amaral, 2004, p.139-140).

A cooperação com os PALOP contribui significativamente para a internacionalização do ensino superior em Portugal. Para a maioria dos estudantes das antigas colónias africanas, Portugal é a principal escolha no que respeita à procura de melhores oportunidades de ensino (Doutor, Marque e Ambrósio, 2018), no estrangeiro. De acordo com Deca (2020), mais de 60% dos estudantes internacionais em Portugal são provenientes das antigas colónias - Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau - que conquistaram as independências na década de 1970. Isso faz de Portugal um caso particular de um país em transição, que manteve laços estreitos com alguns Estados emergentes. Conforme discutido por Teichler (2007), a mobilidade internacional de estudantes oriundos dos países periféricos e economias emergentes representa um recurso estratégico valioso para as IES nas sociedades industriais, contribuindo para a sua diversidade, projeção internacional e sustentabilidade financeira (Teichler, 2007, p.1).

Desse modo, o governo português revelou interesse em manter a sua influência junto dos PALOP, utilizando o sistema de ensino superior como instrumento estratégico, nomeadamente através da concessão de bolsas de estudo a estudantes oriundos desses países. Acresce que a mobilidade destes estudantes decorre, em grande medida, da incapacidade dos respetivos governos em assegurar condições

adequadas para a sua formação e desenvolvimento, o que os leva a procurar oportunidades educativas em Portugal (Pires, 2000, pp. 149–150).

Impulsionadas pela crescente procura pelo ensino superior nas décadas de 1980 e 1990, algumas instituições privadas procuraram equilibrar duas tendências emergentes, na época a democratização do acesso ao ensino superior em Portugal e o ingresso de estudantes oriundos das antigas colónias. Nesse âmbito, cultural e histórico, esses estudantes não eram considerados “internacionais”, nem mesmo legalmente, uma vez que as universidades não podiam cobrar taxas adicionais, e havia valores especiais para o ingresso nas instituições de ensino superior portuguesas. Dentro desse panorama, a lei 62/2007²⁹ teve um duplo impacto, introduziu novas métricas voltadas à salvaguarda da qualidade e permitiu que as instituições alterassem o seu regime jurídico para se transformarem em fundações autónomas, com maior autonomia institucional, do qual goza a Universidade do Porto.

A crise de 2008/2009 teve um severo impacto na economia portuguesa, resultando em cortes orçamentais no sector do ensino superior; além disso, o aumento da migração laboral e as tendências demográficas em declínio agravaram a situação. Nesse contexto, as universidades portuguesas procuraram estratégias para diversificar e aumentar as suas receitas, e a atração de estudantes internacionais foi vista como uma solução. Em 2014, o Ministério Adjunto e do Desenvolvimento Regional - MADR - e o Ministério da Educação e Ciência de Portugal - MEC - desenvolveu uma estratégia para a internacionalização³⁰ do ensino superior português, formalizada em Conselho de Ministro 47/2015, que oferecia linhas e prioridades políticas para a melhoria das instituições de ensino superior em Portugal,

²⁹ Que tratava o regime jurídico da IES portuguesas. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/62-2007-640339>

³⁰ O relatório reforça a importância de consolidar esforços para que as IES portuguesas possam se destacar num mercado educacional cada vez mais competitivo. Entre as principais recomendações estão o fortalecimento da colaboração inter-institucional através de consórcios internacionais e a criação de diplomas conjuntos, que podem ajudar a aumentar a visibilidade e a atratividade das universidades portuguesas no cenário global. Disponível em: <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/1545745/201450926%20mec%20Internacionalizacao%20Ensino%20Superior.pdf>

incluindo medidas para promover o sistema nacional de ensino superior e as instituições - universidades e politécnicos³¹ - no estrangeiro, além de designar regiões prioritárias para ampliar a cooperação, fora dos limites da UE. O objetivo passava por melhorar a oferta aos estudantes internacionais em potencial e reduzir a burocracia associada a vistos, residência, operações financeiras, entre outros aspetos. Uma das iniciativas para alcançar esses objetivos foi a criação de estatutos que facilitassem a admissão e integração desses estudantes internacionais. Por fim, a estratégia visava também aumentar o número de programas de ensino superior oferecidos em inglês (Deca, 2020, p.73).

O reconhecimento académico tem-se mostrado um processo bastante flexível e acessível, facilitando a mobilidade de cidadãos dentro de um espaço global de ensino superior. A legislação portuguesa, que prevê o reconhecimento de graus e diplomas estrangeiros, simplifica a obtenção de qualificações e da correspondente classificação final, eliminando assim os “procedimentos burocráticos e manifestamente injustos que vinham sendo adotados” (MADR/MEC, 2014, p.62). O reconhecimento de graus portugueses no estrangeiro torna-se mais célere, permitindo uma progressão do estudante na sua formação, profissão e/ou atividade de investigação (MADR/MEC, 2014, p.63).

No mesmo sentido, o quadro nacional de internacionalização do ensino superior, no mesmo ano, adotou o estatuto do estudante internacional, formalizado no decreto-lei 36/2014. Esta legislação define os estudantes internacionais como aqueles que são provenientes de países fora da UE e do Espaço Económico Europeu. O principal objetivo é estabelecer um novo regime de admissão para estudantes que não tenham a nacionalidade portuguesa e que podem beneficiar de um estatuto diferente em comparação com os estudantes nacionais - tratados anteriormente à semelhança dos nacionais ou aos da UE - de acordo com a legislação da UE, permitindo às instituições de ensino superior portuguesas “potenciar novas receitas próprias, que poderão ser aplicadas no reforço da qualidade e na diversificação do ensino ministrado, e tem um impacto positivo na economia” (DR, 2014, p.1818).

³¹ O sistema de ES português é um sistema binário, composto por universidades e politécnicos, e inclui tanto o setor público como o privado.

Assim, foi dada autonomia às instituições de ensino superior - uma autonomia precária e até falsa segundo Santos e Filho (2008), porque obrigou as instituições a procurar novas dependências bem mais onerosas que a dependência do Estado e porque a concessão de autonomia ficou sujeita a controles remotos estritamente calibrados pelo Ministérios das Finanças e da Educação - para definir práticas de ingresso para estudantes internacionais, assim como para estabelecer taxas de admissão que reflitam os custos reais do ensino superior. A exceção são os estudantes dos PALOP, que podem beneficiar de um programa específico de bolsas de estudo, com o objetivo claro de manter os laços com as antigas colónias, aos quais não se deixou de chamar “países irmãos”.

A nova estratégia incentivou as instituições de ensino superior públicas a atrair mais estudantes internacionais, em linha com as práticas das universidades privadas, especialmente diante da diminuição do número de estudantes nacionais, corroborado por Dias et al., (2013), e Conselho da Educação (2024), que indicam que, em Portugal, a forte quebra da taxa de natalidade³² ao longo dos últimos anos contribuiu em diferentes extensões para a diminuição do número de candidatos nacionais ao ensino superior (Dias et al., 2013, p.181-202 e Conselho da Educação, 2024, p.094).

Tal conduziu, segundo Mainardes, Alves e Raposo (2012), a uma gestão mais empresarial dos sistemas de ensino superior portugueses, ou seja, existe uma crescente tendência de considerar a internacionalização do ensino superior em Portugal sob uma lógica de mercado, como também indicou Santos e Filho (2008). A perda de prioridade das instituições de ensino superior públicas nas políticas públicas do Estado foi, em primeiro lugar, consequência do declínio geral das políticas sociais - como a educação, a saúde, a previdência - e, sem segundo lugar, da adoção de um

³² Segundo o Tribunal de Contas (2021), Portugal regista um declínio demográfico sustentado, com projeções a indicar uma quebra no número de jovens em idade universitária - 18 a 29 anos - entre 2020 e 2035: 25 a 30% na Região Autónoma da Madeira e cerca de 15% no continente. Apenas as regiões de Lisboa e Algarve poderão registar ligeiros aumentos.

modelo de desenvolvimento económico profundamente ligado ao neoliberalismo³³ ou à globalização neoliberal, que se consolidou intencionalmente a partir da década de 1980 (Mainardes, Alves e Raposo, 2012, p.60 e Santos e Filho, 2008, p.18).

Santos e Filho (2008), acrescentam ainda que, nas instituições de ensino superior públicas, as debilidades institucionais identificadas - que não eram poucas - em vez de serem usadas como base para um amplo programa político-pedagógico de reforma, foram consideradas insuperáveis e aproveitadas para justificar a abertura generalizada do bem público universitário à exploração comercial. Nesse contexto, conscientes do potencial económico do ensino superior, inúmeras estratégias de recrutamento de estudantes internacionais foram lançadas.

De acordo com Sin, Cardoso e Tavares (2020), em relação às circunstâncias que justificaram a crescente ênfase no recrutamento de estudantes internacionais, destaca-se, em primeiro lugar, o processo de Bolonha, que aumentou a conscientização sobre a necessidade de internacionalização e o potencial de atração do espaço europeu. No entanto, o que parece ter impulsionado ainda mais essa importância foi o esforço político em alinhar o ensino superior português com as tendências globais em ciência e tecnologia. A estratégia nacional para a internacionalização do ES - MADR/MEC, 2014 - marcou um ponto de inflexão ao elevar a prioridade política na orientação nacional e na coordenação das atividades das instituições de ensino superior nessa área. Essa estratégia veio suprir parte das lacunas política na orientação e coordenação de atividades nacionais neste domínio.

Em Portugal, a internacionalização do ensino superior era considerada difusa, mal articulada e com resultados modestos, quando comparada com os recursos investidos, já que muitas IES realizavam as suas atividades de forma isolada. O recrutamento de estudantes internacionais emergiu como uma das principais dimensões da estratégia, com o objetivo de duplicar o número face ao declínio das matrículas, as projeções demográficas desfavoráveis e a redução orçamental do Estado português para as instituições públicas. As iniciativas para aumentar essa

³³ Também Mainardes, Alves e Raposo (2012) indicam que, em Portugal, a forte quebra na taxa de natalidade mostrou ser suficientemente extensa para afetar o sistema público de ensino superior, levando a uma gestão mais orientada para o negócio.

capacidade de recrutamento de estudantes internacionais podem ser classificadas em três tipos: informação/persuasão, regulação e mecanismo económico (Sin, Cardoso e Tavares, 2020, p.76-80).

De acordo com Sin, Cardoso e Tavares (2020), a estratégia nacional enquadra-se na informação/persuasão, pois oferece uma série de recomendações em diferentes níveis, como promover o país e as suas instituições de ensino superior; desenvolver estratégias de cooperação com regiões específicas do mundo que, nomeadamente os PALOP, com maior ênfase em Angola, Cabo-Verde e Moçambique; dinamizar a oferta de cursos de inglês; melhorar e alargar a prestação de serviços informativos aos potenciais candidatos; simplificar os processos burocráticos para a obtenção de vistos e alojamentos - importa destacar a falta de alinhamento entre discurso e ação, muito presente na perceção de liderança das instituições de ensino superior portuguesas - por exemplo em termos de procedimentos de imigração (pesar do foco formal no recrutamento de estudantes internacionais, o número de pedidos de vistos estudantil recusados ainda é alto, numa área declarada como mercado importante de recrutamento); e a criação estatutos que facilitem a admissão desses estudantes internacionais.

As mudanças legislativas introduzidas em 2014 - através do decreto lei 36/2014 - atuaram como importante instrumento de regulação. Nos anos anteriores, essa legislação já havia melhorado as condições dos estudantes estrangeiros, favorecendo a permanência de estrangeiros bem qualificados, além dos procedimentos de residência; no entanto, o marco mais relevante foi a criação dos estatutos do estudante internacional, estabelecendo um novo regime de admissão para esses estudantes, distinto dos requisitos aplicáveis aos estudantes nacionais. Essa nova configuração de estatutos permitiu que as instituições de ensino superior públicas cobrassem propinas mais altas para esses estudantes internacionais. O regime especial para estudantes bolseiros do governo português, provenientes dos PALOP, foi mantido, preservando a relação privilegiada com esses países (Sin, Tavares, e Cardoso, 2022, p.1095-1108).

Com a adoção do estatuto do estudante internacional, pretende-se incentivar estratégias institucionais de recrutamento mais coerentes, incluindo a pluralidade

dos países-alvos. Muito recentemente, em consonância com a resolução 78/16, atribuiu-se à Direção-Geral do Ensino Superior - DGES - em colaboração com as instituições de ensino superior e a Agência Portuguesa para o Investimento e Comércio Externo - AICEP - a responsabilidade de promover a oferta formativa das instituições portuguesas através do portal Study & Research in Portugal³⁴, promovendo a ligação entre o ensino superior e a investigação para futuros esforços de internacionalização. Foram simultaneamente desenvolvidas outras iniciativas coordenadas pelo Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas - CRUP - com o apoio do governo, do Instituto Camões, da Agência Portuguesa para o Investimento e Comércio Externo - AICEP - do Ministério dos Negócios Estrangeiros - MNE - entre outros atores (Deca, 2020, p.74). Em suma, o estatuto dos estudantes internacionais também atua como um mecanismo económico no âmbito das políticas públicas. Ao permitir que as instituições cobrem propinas mais altas para os estudantes internacionais, o estatuto impulsionou o desenvolvimento de estratégias institucionais de recrutamento mais coordenado, com ênfase na diversificação académica, indo além das “tradicionais fronteiras” de países de língua portuguesa.

No entanto, apesar dos esforços movidos na última década para melhorar o perfil das instituições de ensino superior em Portugal, Deca (2020), refere que a OCDE teceu duras críticas às iniciativas e estratégias de atrair estudantes internacionais para as suas instituições de ensino no relatório de 2019, *Review of Portuguese Higher Education*. Embora existam várias iniciativas em andamento, falta coerência nas políticas relacionadas com o ensino superior, investigação e inovação, o que vem corroborar o exposto anteriormente, a falta de alguma celeridade nos processos burocráticos, em termos de procedimentos de imigração, nomeadamente no número de pedidos de vistos recusados (Deca, 2020, p.74).

Assim, acredita-se que, como em outros países da UE, a estratégia de internacionalização do ensino superior em Portugal está diretamente vinculada aos interesses da política externa do país, particularmente em África. Nesse contexto, a estratégia visa consolidar Portugal como centro do ensino superior para as

³⁴ Disponível em: <http://www.study-research.pt>

comunidades de língua oficial portuguesa em todo o mundo, ao mesmo tempo que tira vantagem do fenómeno da atração de talentos impulsionado pela participação na EU, servindo em algumas ocasiões como uma porta de entrada para a Europa.

2.5. O Ensino Superior português e a cooperação com os PALOP: breve reflexão sobre os principais desafios

África é o continente que mais cresce em todo o mundo (Sehoole e Lee, 2021 e UNECA, 2024), com projeções de que será responsável por mais de metade do aumento populacional global até 2050; cerca de 75% da população tem menos de 35 anos, havendo previsões de que o aumento dessa juventude poderá dobrar, alcançando 830 milhões até 2050 (Tomas e Westgaard, 2024). No entanto, o continente enfrenta as maiores taxas de abandono académico, em todos os níveis de ensino, com a maioria dos jovens a abandonar o ensino médio antes de alcançar o ensino superior. As causas são complexas, estão relacionadas principalmente com a economia débil, instabilidade política, a ausência de infraestruturas em comparação com outras regiões do mundo, entre outros fatores, levando os estudantes a procurar opções de escolarização superior fora do continente (Sehoole e Lee, 2021, p.2-3).

Kritz (2013), também refere que, nos últimos anos, o continente africano tem sido a região com maior taxa de mobilidade estudantil para o ensino superior em todo o mundo. Como já referido, diversos fatores têm contribuído para essa tendência. Primeiramente, o efeito das estruturas etárias muito jovens: há uma significativa população em idade universitária, 60% dos africanos com menos de 25 anos e um aumento nos níveis de conclusão do ensino secundário (Kritz, 2013, p.29-30). Em segundo lugar, Langa (2014) refere que a transição de uma economia predominantemente agrícola para a manufatura e serviços tem gerado uma maior procura por capital humano qualificado.

Apesar dos esforços para expandir o sector de ensino superior, tanto no âmbito público quanto privado, o número de instituições de ensino superior em África ainda é insuficiente para atender à procura em todo o continente. Sin e Aguiar (2021),

indicam que, de acordo com as estatísticas da UNESCO (2021), em 2017, os estudantes africanos tornaram-se os mais móveis do mundo no ensino superior, abrindo uma janela de oportunidade para países e instituições interessadas em diversificar o corpo estudantil, gerando mais receitas (Sin e Aguiar, 2021, p.492).

A China, por exemplo, hoje um concorrente emergente no mercado de estudantes internacionais, tem-se esforçado para atrair estudantes africanos, tanto para programas de graduação, quanto para programas técnicos de curta duração. O seu sucesso é atribuído, segundo Chkaif et al. (2022), às políticas de incentivo do governo chinês para recrutar estudantes internacionais, através da redução do custo das propinas, atribuição de bolsas de estudo, requisitos de admissão mais flexíveis e vistos mais acessíveis para os estudantes (Chkaif et al., 2022, p.186).

Segundo o portal FinChannel (2022), também em França o fenómeno da mobilidade estudantil não é um fenómeno novo. Em 2021/2022, a França acolheu quase 92.000 estudantes africanos, representando 14% dos estudantes internacionais da região e 23% dos estudantes estrangeiros no país. O país atrai especialmente estudantes francófonos, sendo que os 20 principais países de origem desses estudantes têm o francês como língua de instrução. Estudantes provenientes do Senegal formam o maior grupo, seguindo-se a Costa do Marfim e os Camarões. O número de estudantes africanos em França cresceu 40% entre 2016 e 2021.

Neste momento, a pergunta que se impõe é: faz então sentido concentrarmos a nossa atenção na internacionalização do ensino superior em Portugal, especialmente no que diz respeito ao ingresso de estudantes internacionais dos PALOP, na Universidade do Porto? Em anos anteriores talvez não, mas hoje, com certeza que sim.

Se, por exemplo, pensarmos em instituições pioneiras no sistema de internacionalização do ensino superior, no recrutamento de estudantes internacionais, ou até nas redes globais de colaboração académica em anos passados, muito provavelmente pensaríamos quase de forma intuitiva em instituições como Bolonha, Cambridge ou Oxford. Provavelmente não nos ocorreria a realidade portuguesa, nem mesmo, apesar da longa tradição de internacionalização e cooperação académica a nível global, a Universidade de Coimbra.

A revisão da literatura revelou que, em Portugal, os estudos sobre os estudantes internacionais dos PALOP são escassos e de carácter monográfico. Carvalho et al., (2023), referem que a falta de conhecimento desta realidade remete para a necessidade urgente de conhecimento, considerando a posição de Portugal face aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) - em particular ODS4 e ODS8 - facilitando assim a graduação avançada desses estudantes. Nos PALOP, esta realidade não é diferente. Estudos sobre o ensino superior têm sido frequentemente negligenciados. De acordo com Langa (2014), faltam estudos abrangentes que explorem de forma completa o desenvolvimento e dinâmica de mudanças dos países africanos. Os poucos estudos existentes sobre o ensino superior nos PALOP tendem a integrar alguns desses países nas suas localizações geopolíticas e económicas específicas, geralmente com uma abordagem comparativa predominantemente económica. Por exemplo, Angola e Moçambique são frequentemente incluídos na região da Comunidade de Desenvolvimento da África Austral - SADC³⁵ - e comparados com outros membros como a África do Sul e a Namíbia. Tal como Cabo-Verde, Guiné-Bissau e São-Tomé e Príncipe, são muitas vezes vistos como pequenos Estados insulares, com particularidades inseridas nas suas regiões geopolíticas e económicas (Langa, 2014, p.1).

Embora as poucas investigações - sobretudo de carácter monográfico referenciados na subsecção 1.1.3 - sobre esses estudantes em Portugal se tenham concentrado no estudo do perfil desses académicos (Faria e Liberato, 2012; Novo et al., 2020; Carvalho et al., 2023), nas barreiras linguísticas (Matias et al., 2023), na integração desses estudantes no ambiente académico (Costa e Rocha, 2012), na motivação para prosseguir os estudos em Portugal (Seibert, 2012). Para além destes contributos mais gerais sobre os processos de integração académica dos estudantes internacionais em Portugal, importa destacar um conjunto de estudos centrados na

³⁵ A Comunidade de Desenvolvimento da África Austral (SADC) é uma Comunidade Económica Regional composta por 16 Estados membros: Angola, Botswana, Comores, República Democrática do Congo, Eswatini, Lesoto, Madagascar, Malawi, Maurício, Moçambique, Namíbia, Seychelles, África do Sul, República Unida da Tanzânia, Zâmbia e Zimbabwe.

experiência dos estudantes dos PALOP, realizados em diferentes regiões dos países e que oferecem uma perspectiva mais detalhada e diversificada sobre esta realidade.

A título de exemplo, destacam-se os trabalhos de Semedo (2010), para Lisboa, cuja principal contribuição do estudo reside na compreensão das emoções e desafios vivenciadas pelos estudantes dos PALOP no processo de integração no ensino superior. A principal relevância deste estudo está na análise das experiências desses estudantes, especialmente por dar voz direta a estes atores e analisar as suas experiências de integração académica e social no contexto universitário. Nas dificuldades de adaptação, Semedo (2010), destaca exemplarmente que fatores como a distância geográfica, barreiras linguísticas e culturais, podem impactar negativamente a vivência e dinâmicas - académicas - desses estudantes, assim como desenvolver sentimentos de isolamento. Este estudo contribui para um debate mais alargado sobre a integração e o apoio institucional, apontando para a necessidade de políticas educacionais mais eficazes que provam e facilitem a transição e garantam uma experiência universitária mais acolhedora e equitativa; No que se refere aos estudos de Silva et al., (2009), para Viseu; Duque (2012), para o Minho; Oliveira (2013), para Aveiro; e Vinagre (2017), para o Algarve; ao ampliarem o olhar para diferentes regiões do país e ao diversificarem as abordagens metodológicas utilizadas, estes estudos aprofundam mais ainda o conhecimento sobre as realidades e desafios - barreiras linguísticas, culturais, económicas e institucionais - enfrentados por estes estudantes, evidenciando que a integração académica não depende apenas do esforço individual, mas também do contexto institucional e regional em que se inserem. Uma das contribuições mais relevantes, especialmente no caso de Vinagre (2017), é o uso de histórias de vida como ferramenta de análise, permitindo uma compreensão mais profunda e humanizada das trajetórias académicas. No caso de Oliveira (2013), mostra que muitos destes estudantes chegam com expectativas elevadas em relação ao ensino superior português, mas enfrentam frustrações ao depararem-se com uma inversão das expectativas, como a falta de apoio institucional e de acompanhamento académico. Por outro lado, Duque (2012), destaca as estratégias de resiliência utilizadas por estes estudantes, como a formação de grupos informais de entreajuda e o recurso a familiares ou conterrâneos para orientação, o

que compensa parcialmente a ausência de mecanismos institucionais de integração. Igualmente Silva et al., (2009), revela que muitos estudantes africanos experienciam sentimentos de isolamento social e dificuldades de adaptação devido à ausência de redes de apoio, especialmente em cidades do interior. Em síntese, a literatura existente permite compreender com clareza os desafios e estratégias de adaptação dos estudantes dos PALOP em diferentes regiões e instituições de ensino superior portuguesas. No entanto, subsiste uma lacuna expressiva no que se refere à realidade concreta da UP, carecendo ainda de estudos que analisem os processos de adaptação e integração destes estudantes neste contexto específico.

Como esses estudantes representaram uma parcela substancial dos estudantes internacionais matriculados em cursos de graduação, a capacidade contínua de atraí-los é vital para as instituições de ensino superior em Portugal, não apenas por razões económicas, mas também pela sua relevância institucional, política e cultural.

Ao longo das últimas décadas, o governo português estabeleceu acordos de cooperação³⁶ com os PALOP consagrados em Decretos-Lei: Angola, decreto-lei nº 6/79, de 9 de fevereiro; Cabo Verde, decreto-lei nº 23/77, de 2 de março; Guiné-Bissau, decreto-lei n.º 75/76 de 27 de janeiro de 1976; Moçambique, decreto-lei n.º 692/75 de 12 de dezembro; e São Tomé e Príncipe, decreto-lei nº 154/78, de 15 de dezembro. Entre as áreas envolvidas, destaca-se a educação, especialmente no âmbito do ensino superior. A partir da década de 1980, essa cooperação tornou-se mais estruturada, assumindo contornos mais sólidos e organizados, impulsionados pela participação de Portugal no Comité de Ajuda ao Desenvolvimento (CAD) e da OCDE (Costa e Júnior, 2014, p.147-169). Presente nas estratégias para desenvolver a internacionalização e atrair estudantes estrangeiros através do regime criado para esse efeito registado pelo decreto-lei nº 36/2014, de 10 de março, e pelos regimes especiais de ingresso no ensino superior, decreto-lei nº 393-A/99, de 2 de outubro - é possível, para indivíduos que tenham completado o ensino médio com

³⁶ De acordo com França, Alves e Padilla (2018) a política de cooperação portuguesa começou na década de 1970, por meio da assinatura de acordos de cooperação com os novos Estados, logo após sua independência. Desde o final dos anos 1980, essa cooperação tornou-se mais estruturada, com a educação no centro de atuação.

aproveitamento em qualquer dos PALOP, ingressar no ensino superior em Portugal. O primeiro regime possibilita o acesso através da apresentação de um diploma que garanta a entrada no ensino superior no país de origem ou pela conclusão do ensino secundário português. O segundo possibilita a entrada através da obtenção do estatuto de bolseiro nacional de um dos países PALOP, do Estado português, Fundação Luís de Camões ou Calouste Gulbenkian (Chaves, Jesus e Jerônimo, 2023, p.135).

Com base nas informações e dados disponibilizados por Sá et al., (2021) é possível esboçar brevemente a caracterização dos estudantes internacionais no ensino superior português - embora não incida somente sobre os estudantes dos PALOP, mas na globalidade dos estudantes internacionais - considerando um conjunto de fatores, como a natureza e tipo de ensino, localização das instituições de ensino superior, o país de origem desses estudantes, a área científica do curso e o nível da qualificação.

De acordo com Sá et al., (2021), há uma série de fatores (demográficos, económicos e legislativos) que contribuem para o crescente interesse no recrutamento de estudantes internacionais, o que, aliás, foi apontado na subsecção 1.1.3. Portugal apresenta projeções demográficas desfavoráveis nesse aspeto, a população portuguesa em idade universitária diminuiu substancialmente, afetando as instituições de ensino superior em diferentes medidas. Entre os fatores principais que parecem influenciar a atratividade das instituições de ensino superior portuguesas para estes estudantes, destacam-se o prestígio presente nas perceções - que resulta na convicção de que se acedeu a uma melhor qualidade de ensino - já que as instituições de ensino superior públicas portuguesas são mais prestigiadas do que as privadas. Consequentemente, as privadas, cujas propinas são geralmente mais altas do que as cobradas nas públicas, foram as mais impactadas pela perda de estudantes (Sá et al., 2021, p.105).

Segundo indicam Sá et al., (2021), no ano letivo de 2002/2003, o número de estudantes inscritos atingiu 400.831 estudantes, sendo 290.532 no ensino público e 110.299 no ensino privado. No ano letivo de 2019/2020, o total de estudantes foi de 396.909, com 323.754 no ensino público e 73.155 no ensino privado. Importa

ressaltar que, no ano letivo de 2019/2020, o ensino público contabilizou cerca de 35.000 estudantes em mobilidade de grau, o que ajudou a compensar a redução de alunos nacionais; além disso, previsões demográficas indicam uma significativa diminuição no número de estudantes portugueses em idade universitária³⁷ nos próximos anos, o que implica a necessidade de recrutar estudantes estrangeiros para mitigar essa perda. Além do prestígio, também a localização das instituições é vista como um fator de atratividade: por exemplo, as instituições situadas no litoral do país, em Lisboa e no Porto, encontram-se melhor colocadas quando comparadas com as do interior do país, não só por estarem densamente povoadas, como por possuir uma maior população jovem e disponibilizarem mais infraestruturas (Sá et al., 2021, 105-106).

De acordo com dados da DGEEC³⁸, no ano letivo de 2021/2022, estavam inscritos no total 91.200 estudantes internacionais, dos quais 16.156 estudantes eram provenientes dos PALOP, representando um aumento de 13,35% deste contingente de inscritos face ao ano académico anterior. Do total de inscritos neste ano letivo, 8.375 eram estudantes do sexo masculino e 7.781 eram do sexo feminino, com idade compreendidas entre os 18 e os 29 anos.

Relativamente à distribuição geográfica, os estudantes internacionais concentraram-se sobretudo na Área Metropolitana de Lisboa, com 60,44%, face a 39,56% a Norte; os estudantes encontravam-se principalmente nos ciclos de estudos de Licenciatura e de Mestrado (DGEEC, 2021).

Os países em que os estudantes dos PALOP concluíram o ensino secundário distribuem-se da seguinte forma: Angola (7,5%); Cabo-Verde (11,3%); Guiné-Bissau (10,5%); Moçambique (3,2%) e São-Tomé e Príncipe (2,8%) (DGEEC, 2021).

³⁷ Os resultados da 1ª do concurso nacional de acesso ao ensino superior divulgado em 24 de agosto de 2025, registaram cerca de 44 mil colocações. O número mais baixo em quase uma década, reflexo principalmente da redução no número de candidaturas. Disponível em: <https://cnnportugal.iol.pt/ensino-superior/candidatos/numero-de-novos-estudantes-ao-ensino-superior-cai-a-pique-desde-2016-que-nao-entravam-tao-poucos-alunos-na-universidade/20250824/68a8e6cbd34e3f0baea1e801>

³⁸ Disponível em: <https://www.dgeec.medu.pt/art/64ad21cb8e5ca5b1c8676270/64ad2dfe8e5ca5b1c867627e/652fb76fbd5c2b00958292b7/65772c531c5ebb42fe23c8c5#artigo-657c168e9a0d876d4fc6202c>

Durante o longo período colonial, ao contrário de outras potências ocidentais como França, Portugal não criou instituições de ensino superior nos PALOP. É relevante observar que, antes de 1960, não havia nenhuma instituição de ensino superior nos territórios ultramarinos portugueses. Somente em 1962 (Filho e Aleaga, 2021) foram fundadas as primeiras nos PALOP, especificamente em Angola. Embora o governo português tenha tentado integrar a população africana colonizada no estilo de vida ocidental, as oportunidades educacionais eram maioritariamente destinadas às camadas superiores, com poucos africanos a conseguir aceder ao ensino superior (Filho e Aleaga, 2021, p.179).

Com as exceções de Angola e Moçambique (Carvalho 2012 e Noa, 2012), o ensino superior é um fenómeno relativamente recente nos PALOP e a maior parte das suas características assemelha-se à tentativa de aplicar modelos ocidentais com ligeiras adaptações desenvolvidas após a independência na década de 1970.

A experiência de estudar num país estrangeiro pode ser um projeto tanto ambicioso quanto frustrante, especialmente quando marcada por barreiras que desafiam a experiência académica e pessoal.

Os estudantes internacionais constituem um contingente altamente diversificado, trazendo consigo uma ampla gama de experiências. Alguns estudos relacionados com esses estudantes (Williams, Case e Roberts, 2018 e Neto, 2021), demonstram que a falta de habilidades linguísticas do país anfitrião pode impactar o bem-estar dos estudantes internacionais, de diferentes formas. Segundo Williams, Case e Roberts (2018) - embora se refiram a todos os estudantes internacionais - os fatores de stress que afetam esses estudantes podem variar consideravelmente de pessoa para pessoa; mesmo dentro de uma cultura, há uma diversidade de experiências, valores e expectativas, o que faz com que os fatores de stress possam afetar cada pessoa de maneiras diferentes. Uma das barreiras mais significativas que esses estudantes enfrentam é a falta de proficiência da língua inglesa - quando olhamos para o caso específico dos PALOP - a capacidade de expressão e compreensão da língua inglesa torna-se um desafio que pode afetar o bem-estar desses estudantes de diferentes formas. Observa-se que um estudante com pouco domínio do idioma demonstra níveis de desempenho académico e social relativamente baixos. A dificuldade em

alcançar os “altos padrões académicos” que antes mantinham na sua língua nativa pode gerar intensa ansiedade, impactando negativamente, em certos casos, a determinação do estudante internacional em prosseguir os estudos; além disso, a falta de fluência pode dificultar a formação de laços sociais, resultando no isolamento (Williams, Case e Roberts, 2018, p.18-24).

Considerando que, no país anfitrião, os laços de amizade atuam como uma “família temporariamente substituta” para esses estudantes, a barreira linguística torna-se um desafio na adaptação cultural. O estudo de Neto (2021), por exemplo, procura investigar a solidão vivida por estudantes internacionais africanos nas IES portuguesas, como as experiências em relação ao isolamento social e emocional, considerando os desafios de adaptação cultural, integração social, barreiras linguísticas e a distância das redes de apoio, nomeadamente familiares. O estudo também visa analisar fatores que contribuem para a solidão, como diferenças culturais e a discriminação, além de sugerir estratégias para a melhoria das condições desses estudantes no ambiente académico português. Nesse estudo foram integrados 398 estudantes internacionais africanos, dos quais 47% de Angola e 53% de Cabo-Verde; nenhum dos estudantes possuía nacionalidade portuguesa, todos nasceram em Angola ou Cabo Verde, com idade média de chegada a Portugal entre os 18 e 42 anos, e a estadia média de duração em Portugal de 7 a 24 anos.

Em relação à situação financeira, 44% demonstraram estar numa situação económica muito boa; 28% numa situação estável; 19% razoável e 9% em difíceis condições económicas (Neto, 2021). De acordo com Neto (2021), a solidão é um dos problemas mais sérios enfrentados por estudantes internacionais africanos; os resultados do estudo apresentam maiores níveis de solidão em comparação com os estudantes nativos, exacerbado pelo estatuto financeiro relativamente baixo desses estudantes. Isto é, estudantes internacionais africanos em condições financeiras mais precárias tendencialmente relatam maiores níveis de solidão. Uma possível justificação para esse resultado explicasse por um estatuto financeiro baixo que pode impedir os estudantes de interagir socialmente com outros. Outro caminho potencialmente sugerido é que uma situação financeira frágil pode conduzir a fatores de risco de isolamento e piora a saúde mental desses estudantes, o que, por sua vez,

resulta em níveis mais altos de solidão. Tal é corroborado por investigações anteriores (Hamilton et al., 2009; Richardson et al., 2017 e Roberts et al., 1999 citados por Neto, 2021, p.408), que demonstram que as dificuldades financeiras estão associadas a sintomas do foro psicológico, como ansiedade e/ou depressão.

Embora estudar em Portugal ofereça aos estudantes africanos melhores oportunidades de ensino, estes debatem-se frequentemente com uma série de constrangimentos, como relatam os entrevistados nos estudos de Carvalho et al., (2023), Doutor et al., (2016) e Pacheco (1996).

O estudo conduzido por Pinto (2021, p.902-903), sobre estudantes angolanos e moçambicanos a frequentar o doutoramento na Universidade de Aveiro revela que a falta de familiaridade com a variante europeia dificultou a compreensão de conteúdos e comunicação, não só com professores como com orientadores. Essa situação, segundo Pinto (2021), é vivida com sentimentos - acentuados por uma certa sensação de invisibilidade na IES de acolhimento - de angústia e aflição, especialmente durante a elaboração dos trabalhos académicos, agravados pelo sentimento de solidão e saudade devido à distância cultural e redes de apoio familiar.

Conforme atesta Neto (2021, p.409), estes constrangimentos repercutem-se no reiterado isolamento, podendo afetar o bem-estar e o desempenho académico destes estudantes, algo corroborado também pelo estudo de Pacheco (1996, p.349-352), indicando que, quando questionados - os estudantes dos PALOP - sobre o sentimentos e/ou emoções experienciadas durante o processo de adaptação e integração em Portugal e no ES, mencionaram o isolamento, os contrastes culturais, as dificuldades de adaptação ao clima e a saudades da terra natal. De igual modo, Pacheco (1996) atenta para outro aspeto de capital importância, que diz respeito às carências económicas sentidas por este contingente, por vezes de forma profunda. Os episódios de dificuldades económicas, especialmente relacionados com as dificuldades em encontrar alojamento - a maioria vivia em quartos ou residenciais, partilhando o espaço (quarto) com outros estudantes - e com os frequentes atrasos nas bolsas, assim como, na maioria dos casos, o valor relativamente baixo atribuído para fazer face às despesas académicas, são frequentes. Tal como refere Pinto (2021), as dificuldades financeiras vão cavando ainda mais o fosso entre estes estudantes e

o mundo académico. Nestas circunstâncias, torna-se sempre difícil discernir em que medida a intenção de encontrar uma atividade laboral constitui uma alternativa fundamental para esses estudantes dos PALOP que se matriculam no ES português ou se, ao invés, não se torna sobretudo numa das razões propulsoras da sua desistência.

A falta de celeridade na obtenção de vistos de estudo tem sido também apontada na literatura (Doutor et al., 2016, p.25), como um dos obstáculos, como atestam os entrevistados, destacando que a divulgação tardia das colocações no ES português atrasa mais ainda o processo de solicitação de visto, uma vez que os estudantes só podem começar a tratar desse pedido após a divulgação dos resultados das colocações nas respetivas instituições. Além disso, o processo para obtenção dos vistos é descrito como extremamente burocrático, exigente e demorado. Assim, a demora na divulgação dos resultados e a subsequente lentidão na emissão têm levado sistematicamente a atrasos na chegada dos estudantes a Portugal. A chegada tardia em relação ao início do ano letivo impacta lesivamente não só a integração académica - estes estudantes perdem uma quantidade de aulas teóricas e práticas muitas das vezes fundamentais, a que se soma a realização de avaliações - e/ou social dos estudantes, como adaptação e desempenho académicos. Ora, todas as dificuldades anteriormente apontadas recomendariam uma antecipação da chegada e não o inverso. Uma outra dificuldade de natureza diferente diz respeito aos contrastes culturais. Esta dimensão foi salientada nos estudos de Pacheco (1996), e reiterada por Doutor et al., (2016, p.24).

2.5.1 O Ensino Superior nos PALOP

O valor da educação superior para o desenvolvimento sustentável de uma nação é amplamente reconhecido como fundamental para a construção de uma cidadania responsável. As IES³⁹ assumem um papel crucial na transformação de indivíduos,

³⁹ Um exemplo paradigmático deste envolvimento é documentado no caso das IES públicas espanholas. Como demonstrado por Blasco et al., (2021) fatores como o nível de internacionalização o financiamento para investigação e infra-estruturas, e uma forte presença digital atuam como *drivers* críticos para o sucesso da contribuição das IES para os

instituições e sociedades, orientando-as para um futuro mais sustentável. Para além da sua missão central de educação e investigação, as IES lideram esforços em múltiplas frentes incluindo o envolvimento comunitário e a inovação social, elementos essenciais para esta transformação. Através da sua influência e ação estratégica, as IES tornam-se pilares na promoção das mudanças necessárias (Blasco, Brusca e Labrador, 2020, p.1-3).

Compreender a atual situação do ES nos PALOP e a necessidade de capacitar os quadros com formação avançada no estrangeiro remete necessariamente para a compreensão dos inúmeros desafios. Em Angola, por exemplo, o ensino superior possui uma história (Carvalho, 2012) complexa e marcada pelo conflito civil, que se prolongou até 2002 e causou um impacto substancial nos sistemas educacionais do país. Após o término da fase conturbada com a aparente “estabilização” da situação política, o país iniciou um processo de reconstrução e reformas do ES, resultando na expansão das instituições (Carvalho, 2012), cursos e estudantes. Todavia, a aparente expansão quantitativa das instituições de ES não se fez acompanhar por melhorias qualitativas.

Nas regiões insulares, como Cabo Verde, o fenómeno global da valorização da educação, em particular do ensino superior, também é vivido (Langa, 2014), com implicações no financiamento através do Estado (Brito, 2017), e famílias para assegurar aos estudantes a prossecução dos estudos superiores. Assim, à medida que a procura do ES aumenta, crescem as dificuldades do Estado em assegurar o financiamento para bolsas de estudo e em garantir os investimentos públicos necessários para recrutar e manter a aposta na formação e atualização dos docentes, adquirir e prover recursos e instalações físicas essenciais para assegurar uma educação superior de qualidade.

Também em São-Tomé e Príncipe o panorama do ensino superior permanece sob algumas fragilidades. Embora tenha havido um progressivo aumento de docentes

Objetivos Desenvolvimento Sustentável. O estudo quantitativo, que analisou o desempenho de 27 IES públicas espanholas no *Times Higher Education Impact Ranking* conclui que estes fatores internos são determinantes para uma implementação eficaz e para um desempenho superior nos ODS: 3 (Saúde de qualidade); 4 (Educação de qualidade); 5 (Igualdade de género) e 17 (Parcerias para a implementação dos objetivos).

graduados, essa quantidade não atende plenamente às necessidades do sistema educacional. Muitos docentes possuem qualificações inadequadas e as IES frequentemente recorrem à contratação de docentes extraordinários como forma de preencher lacunas. Essa situação impacta claramente a qualidade exigível do ensino superior e a capacidade das instituições de preparar indivíduos qualificados que atendam às exigências do mercado de trabalho (Abreu, 2019).

No caso da Guiné-Bissau, a grave instabilidade e os desafios económicos acabaram por gerar uma crise financeira e política ao nível das instituições de ensino superior, conduzindo à quase paralisia das políticas educacionais (Sucuma, 2017), incluindo a falta de infraestruturas adequadas, equipamentos modernos e materiais didáticos, limitando a qualidade do setor de ES (Djalo, 2012).

Em Moçambique, apesar do advento da internacionalização como fator de desenvolvimento do ensino superior, a qualidade das instituições de ensino superior do país permanece também sob alguns desafios. Apesar dos esforços para expandir o setor, questões como a falta de recursos, a insuficiência de infraestruturas e a escassez de docentes qualificados continuam a impactar negativamente o ensino. Esses fatores dificultam o desenvolvimento de um sistema educacional credível, que possa de facto promover a inovação e a excelência académica no país (Noa, 2012).

Ao analisar todo este panorama, percebe-se claramente que o ensino superior nos PALOP enfrenta inúmeros desafios, colocando-se a estes territórios uma espinhosa e desafiante tarefa, que é a de criar condições e capacidades próprias e sustentáveis para obedecer aos padrões exigíveis de qualidade do ensino superior ministrado.

Ainda que não possa certamente negar a legitimidade das intenções políticas avançadas, que refletem aspirações genuínas de afirmação de soberania quanto a uma perspetiva de mudança, por vezes ilusória em relação ao futuro, o presente capítulo incide brevemente sobre a reflexão em torno dos desafios e qualidade dos sistemas de ensino superior nos PALOP.

2.5.2. Breve reflexão sobre os desafios e a qualidades do Ensino Superior nos PALOP

A qualidade do ensino superior não é um tema recente e tem sido debatido há décadas. De acordo com Ansah (2016), anteriormente as instituições de ensino superior e os órgãos governamentais utilizavam termos como padrões académicos, critérios de diplomas, avaliação dos estudantes e responsabilidade para expressar a ideia de qualidade do ensino superior. A crescente procura pela escolarização superior, tanto em África quanto no resto do mundo, intensificou a pressão sobre as instituições de ensino superior para alcançar a desejada métrica de qualidade exigível. Além disso, o papel fundamental do ensino superior no desenvolvimento da sociedade, na mitigação dos níveis de pobreza e na transformação social, entre outras questões, evidenciou a importância deste fator, motivando nações e regiões africanas a adotar mecanismos e iniciativas (González⁴⁰, 2014, p.43-61) paralelas de busca por reconhecimento, identificação de relevância e construção de qualidade do ensino superior, partindo das necessidades e escolhas do corpo académico, organizações sociais e grupos relevantes (Hahn e Teferra, 2013, p.127). O Gana - que apesar de não estar igualmente isento de desafios ao nível do sector de ensino superior - tem sido um importante ator na construção da garantia de qualidade do ensino superior contemporâneo em África, porque é um dos países africanos que estabeleceu mecanismos de garantia de qualidade externa relativamente fortes (Ansah, 2015, p.133).

O ensino superior é sobretudo um investimento que deve impulsionar o desenvolvimento de um Estado, contribuir para a redução de desigualdades; tal exige que as IES sejam responsáveis pela qualidade das suas práticas de ensino e aprendizagem. Ao pagarem propinas, os estudantes esperam ter acesso a um ensino

⁴⁰ De acordo com Hahn e Teferra (2013), a metodologia Tuning foi criada na Europa para colocar em prática as diretrizes da do Processo de Bolonha por meio do desenvolvimento e reforma de currículos, aprimoramento do ensino, aprendizado e avaliação, além de promover a mobilidade e assegurar a compatibilidade estrutural dos estudos e o reconhecimento de diplomas. Recentemente o projeto foi introduzido em África, cujo imperativo de aprimoramento da qualidade tornou-se fundamental.

de qualidade, que lhes ofereça as competências e conhecimentos essenciais. Além disso, a crescente diversidade no corpo discente e a evolução dos métodos de ensino são fatores que intensificam a procura por qualidade no ensino superior.

O acesso ao ensino superior tem crescido em todo o mundo: entre 1985 e 2003, a taxa bruta de matrícula no ensino superior aumentou de 9% para 22.3%, e entre 2003 e 2016, de 22.8% para 38%. Porém, essa expansão ocorreu de forma desigual. Na África Subsaariana, apesar do aumento significativo desse indicador - de 5.6% em 2003 para 9.4% em 2018 - a média de crescimento foi de apenas 7.8%. A situação é ainda mais crítica nos PALOP, à exceção de Cabo-Verde e Angola: Angola, de 6.1% de 2011 para 9.3% em 2016; Cabo Verde, de 20.7% de 2011 para 24.0% em 2016; Guiné-Bissau, de 2.3% de 2005 para 2.6% em 2006; Moçambique, de 20.7% de 2011 para 24.0% em 2016; e São-Tomé e Príncipe, de 8.2% em 2012 para 13.3% em 2015 (Rolim, 2020, p.137). Inúmeros fatores têm sido apontados como responsáveis pelo baixo índice de matrículas, um dos quais diz respeito à prioridade que, até recentemente, foi dada à expansão do ensino primário (Bloom, Canning e Chan, 2006), em detrimento dos níveis secundário e superior, principalmente por parte de instituições internacionais como o Banco Mundial⁴¹, que ao diminuir o financiamento para a educação superior, “incentivou” a relativa negligência dos governos africanos em relação ao setor do ensino superior. A falta de prioridade do Banco Mundial na escolarização superior resultou na exclusão do ensino superior das Estratégias de Redução da Pobreza em praticamente todos os países africanos, uma vez que essas estratégias não reconhecem retornos esperados ao ensino superior (Bloom, Canning e Chan, 2006, p.7). Por exemplo, a taxa bruta de matrícula em África é de longe a mais baixa do mundo; a produção científica na região é igualmente deficiente. Em suma, constatou-se que indivíduos com educação primária e secundária possibilitam retornos mais altos face à educação superior. No entanto, outras evidências sugerem o contrário. Bloom, Canning e Chan (2006, p.iv) referem que, enquanto um acréscimo de um ano no ensino médio em África aumenta o PIB *per capita* em 0.24% ao ano,

⁴¹ Bloom, Canning e Chan (2006), referem que, entre 1985 e 1989, 17% do financiamento global do setor educacional pelo Banco Mundial foi direcionado ao ensino superior. No entanto, entre 1995 e 1999, essa proporção caiu para apenas 7%, resultando em impactos negativos para o ensino superior em África.

um ano adicional de educação superior resultaria num aumento de 0.63% do PIB *per capita* anual. O propósito do Banco Mundial parece ter recuado com o foco exclusivo na educação primária, voltando-se para um aumento do volume de empréstimos para a educação secundária e terciária (Bloom, Canning e Chan, 2006, p.7). Apesar desses progressos na compreensão do problema, a educação superior nos países africanos ainda enfrenta desafios. Como foi anteriormente descrito - secção 2.2 - o quadro geral do ensino superior nos PALOP enquadra-se na situação geral da África, porém com maiores dificuldades e com indicadores de qualidade no sector do ensino superior relativamente baixos. O caso de Cabo-Verde é uma exceção (Carvalho, 2012 e Noa, 2012).

Nos dois países mais populosos, Angola e Moçambique, em 1962 o governo português fundou a primeira instituição de ensino superior. Os Estudos Gerais Universitários de Angola e Moçambique atendiam principalmente às camadas hierárquicas superiores, isto é, filhos/as dos colonos portugueses. Apesar do governo português promover uma ideologia de não racismo e defender a assimilação dos africanos ao estilo de vida ocidental, como tentativa de suavizar o domínio colonial, as conhecidas falhas do sistema colonial implantado pelo regime faziam com que pouquíssimos africanos chegassem ao ensino superior. No entanto, essa tendência de acesso mudou, em Angola, de acordo com Carvalho (2012, p.39-58), no período de 1977, e especialmente após o término da guerra civil o setor universitário começou a desempenhar um papel fundamental na expansão e diversificação do ensino superior. Nesse período, foram fundadas três novas instituições de ensino superior, a Universidade Católica de Angola, a Universidade Lusíada de Angola e a Universidade Jean Piaget de Angola. Entre 2002 e 2009, surgem outras instituições de ensino superior privadas, como a Universidade de Belas, a Universidade Técnica de Angola e o Instituto Superior Técnico de Angola, entre outras. Em 2009, o governo adotou medidas para expandir e diversificar o ensino superior público; a então única IES pública, a Universidade Agostinho Neto, foi reestruturada, resultando na criação de sete novas instituições de ensino superior públicas autónomas, distribuídas noutras regiões do país. Até ao final de 2010, Angola contava com pelo menos 23 instituições de ensino superior, das quais sete eram públicas e 16 privadas. Em 2022

o quadro legal das instituições⁴² de ensino superior em Angola conta com 31 instituições de ensino superior públicas e 69 privadas, num conjunto de 100.

De facto, o ensino superior realmente começou de forma significativa com a independência. À medida que o número de instituições de ensino superior no país aumentava, foi necessário reorganizar as estruturas de governança e gestão para atender à nova realidade; até recentemente, a administração do ensino superior estava concentrada sob a gestão da Universidade Agostinho Neto, que era a única IES no país até à década de 1990.

Segundo Carvalho (2012, p.55-58), um dos principais desafios que se impõem ao ensino superior angolano reside na interferência política, que condiciona significativamente a liberdade académica e autonomia institucional. Esta ingerência compromete a capacidade de autorregulação das instituições e limita o desenvolvimento de um ambiente intelectual verdadeiramente crítico e inovador. No que concerne à qualidade do ensino, a situação permanece preocupante. Angola ainda não dispõe de um sistema externo integrado de garantia de qualidade que supervisione e avalie de forma sistemática e independente o desempenho das instituições. Por exemplo, a Universidade Agostinho Neto, maior e mais emblemática instituição do país, nunca se submeteu a processos formais de avaliação do serviço prestado, facto que reflete a frágil cultura de prestação de contas e melhoria contínua. Além disso, outros fatores atestam para a baixa qualidade do sistema tais como, a quase inexistência de investigação científica produzida localmente; o investimento insuficiente em infraestruturas académicas modernas e adequadas; a desatualização e inflexibilidade curricular, que não responde às necessidades reais do mercado de trabalho angolano; assim como a formação docente deficiente e a escassa oferta de programas de atualização pedagógica e científica. Estes elementos, em conjunto, não só refletem, mas também perpetuam, um ciclo de baixo

⁴²

Disponível em:
https://sys.portais.gov.ao/uploads/12lista_atualizada_de_ies_publicas_e_privadas_deze_mbro_de_2022_623872586398a206b49df_642db2aef7.pdf

desempenho académico e de limitada contribuição do ensino superior para o desenvolvimento socioeconómico do país.

Também em Moçambique, o principal desafio que se coloca ao ensino superior, tanto no presente como para o futuro, é inequivocamente o da qualidade. Do período colonial até a década de 1980, o país contava com apenas uma IES, a Universidade Eduardo Mondlane. A partir dos anos 1980, registou-se a criação de duas novas instituições públicas: o Instituto Pedagógico Superior – posteriormente transformado, em 1995, na Universidade Pedagógica - e o Instituto Superior de Relações Internacionais. Até 1924, estas três instituições constituíam a totalidade do panorama do ensino superior moçambicano. A partir de 1995, num contexto marcado pela paz, estabilidade política, democratização e crescimento económico, o sistema expandiu-se rapidamente. Entre 2005 e 2012, assistiu-se a um crescimento exponencial no número de instituições e de estudantes. O país passou de 14 para 42 IES num intervalo de tempo bastante curto. Contudo, apesar desta expressiva expansão e do aumento do acesso, a qualidade do ensino superior moçambicano não acompanhou esse crescimento. Como refere Noa (2012, p.73-76), é a “olho nu” que se detetam fragilidades estruturais insustentáveis a quase todos os níveis, desde os princípios e práticas de gestão vigente, tanto em termos pedagógicos como administrativos, passando pelo perfil dos docentes - muitos deles sem a exigível formação, preparação e motivação devidas - pelo nível deficiente de acesso dos estudantes e pelas limitações infraestruturais e de equipamentos. Estes fatores condicionam seriamente a capacidade do ensino superior moçambicano sem responder às exigências de desenvolvimento nacional e de inserção internacional, mantendo-o num ciclo de expansão quantitativa não acompanhado pelo rigor qualitativo necessário⁴³.

Em Cabo Verde, o ensino superior começou a consolidar-se como um subsistema educativo a partir do ano 2000, com a primeira universidade pública criada em 2006 (Seibert, 2012, p.215). Contudo, os dados disponíveis mostram que o financiamento e dependência pública - tornando-se o Estado o principal provedor de recursos

⁴³ Sobre esta matéria ver também Matos e Mosca (2010) e Ndaipa et al., (2023).

financeiros - influencia os desafios de construção de fatores críticos da qualidade do ensino superior. Sendo Cabo Verde um país de rendimento médio, onde apenas cerca 8% da população possui o ensino médio e a taxa bruta de matrícula no ensino superior é de aproximadamente 21%, os investimentos neste setor e na capacidade de produção de conhecimento representam desafios significativos (Brito, 2017, p.1-8; 2018, p.137). Ao longo das últimas décadas, parte das receitas do Estado cabo-verdiano disponibilizada para o ensino superior tem sofrido oscilações, entre 0.9% e 0.7% do PIB *per capita*, quando ao nível internacional o valor médio disponibilizado ronda 1.5% do PIB *per capita*. Atualmente, o país conta com um conjunto de oito instituições de ensino superior privadas e uma pública - Universidade de Cabo Verde - que tem recebido pouco mais de 30% do total necessário para o funcionamento. As instituições de ensino superior privadas contam diretamente com bolsas de estudo disponibilizadas aos seus estudantes; entre os estudantes que recebem bolsas do Estado para a prossecução dos estudos, seja para o ingresso em instituições públicas ou privadas, a média anual de beneficiários não ultrapassa os 20%. A maioria dos estudantes depende do apoio financeiro das suas famílias - que também carecem de condições financeiras favoráveis - para custear as graduações (Brito, 2018, p.3-5). Neste contexto, à medida que a procura pelo ensino superior aumenta em Cabo Verde, as dificuldades de financiamento pelo Estado também se intensificam, o que resulta em dois principais problemas: o acesso reduzido a bolsas de estudo - os estudantes enfrentam maiores dificuldade para obter bolsas de estudos que os ajudem a financiar as suas despesas académicas - com o número de bolsas disponíveis a não acompanhar o crescimento e a procura, o que torna teoricamente o acesso ao ensino superior mais difícil para estudantes de baixo rendimento financeiro; e os desafios para financiar infraestruturas necessárias e capital humano qualificado. O Estado cabo-verdiano encontra crescentes dificuldades para garantir os investimentos públicos necessários para a manutenção e expansão das infraestruturas educacionais. Isso inclui os desafios para recrutar e manter docentes e profissionais académicos qualificados, como adquirir e melhorar as instalações físicas essenciais para garantir uma educação superior de qualidade.

Na Guiné-Bissau a construção e o desenvolvimento do ensino superior ocorreram de forma gradual e por etapas, inicialmente por meio de escolas de formação profissional (Sucuma, 2017, p.267). A primeira instituição de ensino que o país herdou após a independência foi a Escola Técnica, criada na década de 1960; no entanto, para alargar as oportunidades de ensino aos cidadãos guineenses, os governos pós-independência começaram a explorar a criação de outras instituições de ensino superior e técnicos. Essa iniciativa representou uma nova oportunidade para a educação dos guineenses, que antes da independência era restrita a apenas alguns. No final dos anos de 1970, o governo estabeleceu diversas iniciativas para a criação de instituições de nível politécnico, superior e de investigação: a Escola Superior de Direito, fundada em 1979, e criada com o Ministério da Justiça em parceria com Portugal, posteriormente transformada em Faculdade de Direito⁴⁴ de Bissau em 1990; a Faculdade de Medicina⁴⁵ criada em 1986 no âmbito da cooperação com Cuba; e a Escola de Educação Física e Desporto, fundada em 1979 (Djalo, 2012, p.254). No entanto, no final dos anos de 1990, deu-se um conjunto de transformações políticas significativas que tiveram impacto direto na política e no sistema educacional da Guiné-Bissau. Durante esse período, foi fundada a Universidade Amílcar Cabral, em parceria com a Universidade Lusófona de Portugal. Atualmente, o sistema de ensino superior da Guiné-Bissau apresenta uma diversidade considerável, há seis instituições de ensino superior, uma pública - Universidade Amílcar Cabral - e cinco privadas - Universidade Lusófona de Bissau, Universidade Colinas de Boé, Instituto Jean Piaget, Universidade Católica e a Universidade Internacional Sup Management. A criação de novas instituições de ensino superior ofereceu ao setor terciário um cenário de ensino superior diversificado e distinto (Langa, 2013, p.52).

Apesar da iniciativa de criar estas instituições, o governo guineense não conseguiu implementar de maneira eficaz políticas para a manutenção e conservação dessas instituições, nem assegurar o fornecimento adequado de equipamento (Sucuma,

⁴⁴ Na década de 1990, com a primeira turma de 11 graduados concluindo em 1993/94 (Djalo, 2012).

⁴⁵ Entre 1986 e 2011, a Faculdade de Medicina formou 340 médicos que estão distribuídos por todo o país (Langa, 2013).

2017, p.270). Também Djalo (2012, p.256), refere que todas as instituições de ensino superior na Guiné-Bissau funcionam com fortes índices de precariedade - ausência de cantinas e residências universitárias para os estudantes e boas condições didáticas e pedagógicas - próprias de um país em situação de permanente conflito (Sucuma, 2017, p.297 e Djalo, 2012, p.256). Em São Tomé e Príncipe, o ensino superior possui uma história relativamente recente (Abreu, 2019, p.17), quando comparado com os restantes sistemas de ensino superior dos PALOP. Desde o seu surgimento, o ensino superior em São Tomé e Príncipe tornou-se uma instituição estreitamente vinculada à história e ao desenvolvimento do país. Essa trajetória pode ser dividida em dois períodos principais. O primeiro período (1470-1992) abrange desde a época das descobertas das ilhas até 1992, quando ainda não existiam instituições de ensino superior no país. O segundo período (1992 em diante) é marcado pelo surgimento de várias instituições são elas: Instituto Universitário de Contabilidade, Administração e Informática, 1992; Instituto Superior Politécnico, 1997; Instituto Superior de Ciência e Saúde Dr. Victor e Sá Machado, 2003; Universidade Lusíada de São Tomé e Príncipe, 2005; Instituto Superior de Educação e Comunicação, 2014 e a Faculdade de Ciências e Tecnologias, 2014. Essas instituições representam um marco importante no desenvolvimento do ensino superior no país.

Segundo Abreu (2019, p.20-26) o desafio a que está associado o ensino superior em São Tomé e Príncipe refere-se ao crescimento demográfico e consequente aumento do número de estudantes; a capacidade de resposta, especialmente no que diz respeito à procura e ao acesso ao ensino superior, continua a ser um obstáculo. Esse cenário é agravado pela falta de infraestruturas no sector do ensino superior, que limita mais ainda a oferta de vagas e qualidade do ensino ministrado.

Por outro lado, Langa (2013, p.92) refere que as TIC em São Tomé e Príncipe são consideradas inadequadas e insuficientes, o governo não prioriza o seu desenvolvimento e não existe uma política específica direccionada para essa área; além das instalações básicas de informática disponíveis no Instituto Politécnico, não há iniciativas significativas relacionadas às TIC em nenhum nível educacional no país. Outro dos desafios prende-se com o perfil dos docentes: de acordo com Abreu (2019, p.38), a maioria do corpo docente universitário em São Tomé e Príncipe ainda está

aquém do desejável. Do ponto de vista académico, persistem questões sobre a qualidade das instituições, destacando-se, principalmente, a qualificação de docentes e discentes, além da estrutura organizacional e das condições de ensino e aprendizagem. Essas preocupações são especialmente relevantes quando se analisa o perfil destes profissionais em São Tomé e Príncipe.

As instituições de ensino superior nos PALOP continuam confrontadas com problemas de acesso, equidade e qualidade. De um modo geral, tudo indica que os estudantes destes países procuram oportunidades de estudo no estrangeiro devido a esta série de desafios estruturais e socioeconómicos que afetam o ensino superior nos seus países de origem.

A instabilidade política e económica, somada a sistemas educacionais frequentemente “desorganizados” e com baixo financiamento, reforça a perceção de que as universidades nacionais destes territórios não conseguem preparar adequadamente os estudantes. A ausência de políticas claras de apoio e financiamento ao ensino superior obriga muitos estudantes africanos a procurarem alternativas no estrangeiro - o que, apesar de algumas limitações na adaptação e integração, resulta no sentimento de conquista e na convicção de que se acedeu a uma melhor qualidade de ensino - onde esperam encontrar melhores condições de aprendizagem, reconhecimento académico e acesso a redes de contacto e oportunidades de desenvolvimento pessoal.

Adicionalmente, o diploma obtido em instituições de ensino superior estrangeiras, especialmente em países com sistemas educacionais reconhecidos é amplamente valorizado e visto como um diferencial competitivo no mercado de trabalho. As bolsas de estudo oferecidas por governos estrangeiros e organizações internacionais também desempenham um papel crucial, viabilizando o acesso de muitos dos estudantes dos PALOP a uma formação de qualidade que dificilmente obteriam nos seus países de origem.

Assim, estudar no estrangeiro tornou-se numa opção estratégica para alguns dos estudantes dos PALOP superarem as limitações educacionais locais e alcançarem uma formação alinhada com as suas expetativas académicas e profissionais.

Torna-se, portanto, particularmente pertinente compreender brevemente o lugar que a Universidade do Porto ocupa no contexto de acolhimento deste contingente dos PALOP.

2.6. Breve análise sobre a presença de estudantes dos PALOP na UP

Este capítulo tem como objetivo analisar a presença e evolução dos estudantes dos PALOP na Universidade do Porto durante os anos letivos de 2014/2015 a 2023/2024.

A análise baseia-se exclusivamente nos dados quantitativos oficiais disponibilizados pelo Núcleo de Planeamento e Melhoria Contínua da Reitoria da Universidade do Porto e contidos nos relatórios anuais “Estudantes Inscritos na U. PORTO em ciclos de estudos conferentes de grau”. A metodologia consistiu na extração, comparação e cruzamento dos dados referentes à nacionalidade dos estudantes por ciclo (1.º Licenciatura; 2.º Mestrado; e 3.º Doutoramento) e por unidade orgânica (faculdade). Foram considerados os dados que incluem e excluem a mobilidade (dos estudantes que entram na UP por essa via) permitindo distinguir entre a população estudantil regular e a de intercâmbio temporário. A observação centra-se na dimensão, distribuição e tendências desta comunidade, destacando o seu peso estratégico no contexto da internacionalização da UP.

2.6.1 Evolução dos estudantes dos PALOP: evolução de 2014/2015 a 2023/2024

A análise da evolução da presença deste contingente na UP entre os anos letivos de 2014/2015 e 2023/2024 revela uma trajetória de crescimento notável e consolidação, refletindo o fortalecimento da UP como um polo de atração académica para a comunidade dos PALOP.

Entre 2014/2015 e 2016/2017, a presença de estudantes dos PALOP na UP manteve-se relativamente estável, passando de 241 inscritos em 2014/2015 para 262 em 2015/2016 e 257 em 2016/2017, incluindo mobilidade.

A partir de 2017/2018 começa a verificar-se um crescimento consistente, com 301 estudantes, que aumenta para 339 em 2018/2019. O avanço tornou-se mais expressivo a partir de 2019/2020, quando o número sobe para 427, alcançando 563 estudantes em 2020/2021 e 629 em 2021/2022. O crescimento acentua-se nos dois seguintes anos. Isto é, 952 estudantes em 2022/2023 e 1.159 estudantes em 2023/2024. No total, isto equivale a um aumento de cerca de 381% face a 2014/2015 correspondendo a um crescimento médio anual próximo de 19%.

Em 2023/2024, a distribuição por países revela uma distribuição diversificada, com Moçambique (418 estudante, 36%); Angola (266 estudantes, 23%); Guiné-Bissau (232 estudantes, 20%); Cabo Verde (204 estudantes, 18%); e São Tomé e Príncipe (39 estudantes, 3%). Apesar das variações anuais, os estudantes dos PALOP encontram-se presentes em todos os ciclos de estudo - licenciaturas, mestrados integrados, mestrados e doutoramentos - com reforço notório nos níveis de pós-graduação a partir de 2019/2020.

Em termos de distribuição por unidades orgânicas, a Faculdade de Engenharia (FEUP) e a Faculdade de Letras (FLUP) destacam-se como principais polos de atração, seguidas pela Faculdade de Economia (FEP), a Faculdade de Medicina (FMUP), a Faculdade de Ciências (FCUP), e o Instituto de Ciências Biomédicas Abel Salazar (ICBAS).

Em resumo, entre 2014/2015 a 2023/2024 verifica-se um crescimento muito expressivo das inscrições de estudantes dos PALOP na UP, especialmente a partir de 2019/2020. O aumento registado sugere uma crescente atratividade da instituição para estes estudantes, reflexo do seu processo de internacionalização e das ligações históricas com os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.

3. Metodologia

Este estudo pretende analisar as vivências dos estudantes dos PALOP no ES português, em particular na Universidade do Porto.

Além da análise qualitativa dos dados recolhidos, que se consubstancia no estudo sobre os processos de acolhimento e de integração dos PALOP na UP e na descrição das dificuldades e necessidades - em particular das barreiras linguísticas, económicas e sociais - desse contingente enquanto estudantes internacionais, foi igualmente realizada uma análise quantitativa dos dados recolhidos através do inquérito aplicado a comunidade estudantil dos PALOP no âmbito da investigação efetuada, assim como dos dados disponibilizados pelo Serviço de Formação e Organização Académica da Reitoria da Universidade do Porto.

Para sustentar a análise, recorreremos às fontes bibliográficas relevantes - com destaque para a investigação conduzida por Carvalho et al., 2023 - sobre o estudo do perfil dos estudantes africanos no ES em Portugal. Sublinhe-se, que no que se refere a Portugal como país de acolhimento, os estudos existentes sobre este contingente são escassos e de carácter monográfico.

Num primeiro momento, esses e outros estudos serviram para melhor definir o nosso objeto de investigação, assim como delimitar objetivamente num segundo momento a construção do inquérito. Os estudos de Carvalho et al., (2023), e Matias et al., (2023), serviram de base teórica, reconhecendo que é imprescindível aprofundar o conhecimento sobre a realidade do contingente estudantil dos PALOP e das dinâmicas de acolhimento, adaptação e integração em Portugal, para uma melhor definição, execução e avaliação das políticas de integração para estudantes dos PALOP no ES português.

A análise dos estudos supracitados fez-nos acreditar que existe no seio deste contingente de estudantes africanos inscritos no ES português dificuldades e necessidades específicas que podem influenciar o seu processo de adaptação e integração com forte influência no processo de ensino e aprendizagem.

3.1. Métodos de recolha e de análise de dados

Os dados que serviram de base para o presente relatório foram recolhidos através do inquérito aplicado aos estudantes internacionais dos PALOP inscritos na Universidade do Porto no ano letivo de 2023/2024. Com o objetivo de obter uma amostra diversificada e representativa, que nos possibilite não só fazer uma descrição do perfil, como dos desafios académicos dos estudantes dos PALOP na Universidade do Porto, elaborou-se um inquérito situacional dividido em sete (VII) grupos.

O grupo (I) refere-se à informação sociodemográfica pertinente da amostra, nomeadamente género, idade, país de origem, instituição de ensino e ciclo de estudo. As perguntas do grupo (II) incidiram sobre a contextualização escolar (ensino secundário) e linguística desses estudantes, em particular a instituição do país de origem onde concluiu o ensino secundário, a língua materna e a idade com que começou a falar o português e em que contexto. As questões do grupo (III) eram sobre a deslocação a Portugal, incluindo-se aqui perguntas sobre os processos burocráticos de obtenção de visto de estudos, o processo de ingresso na sua faculdade e as dificuldades na adaptação ao país, entre outras. No grupo (IV), questionamos o contexto socioeconómico dos estudantes a partir dos seguintes indicadores: familiares residentes na cidade do Porto, apoio financeiro/bolsa de estudos, pagamento atempado das propinas, necessidade em trabalhar para fazer face às despesas académicas.

O grupo (V) contém questões centrais para a nossa investigação, procurando obter respostas sobre como tem sido a sua adaptação e integração a sua faculdade; quais as dificuldades que encontrou no processo de acolhimento, adaptação e integração na sua faculdade; se o estudante teve algum apoio para superar essas dificuldades; e, no geral, como avalia a experiência académica na sua faculdade, bem como se tem feito amizades na faculdade e com quais pessoas (nacionalidades). O grupo (VI) incide sobre algumas necessidades especiais desse contingente, visando perceber o que pensam sobre a introdução da disciplina de língua portuguesa para estudantes de PALOP, a prioridade na atribuição de residência universitária e a criação de uma

associação de estudantes africanos na UP. Por último, o grupo (VII) aponta para as perspetivas de futuro, nomeadamente as ambições destes estudantes, como regressar ao país de origem e/ou prosseguir os estudos em Portugal.

O inquérito - aplicado em dois períodos - foi elaborado através do Google Forms, com recurso ao computador do estagiário disponibilizado pelo SRI, e foi posteriormente divulgado, a 6 de maio de 2024, pelos Serviços de Comunicação e Imagem da Reitoria da UP, tendo sido recolhidas as respostas entre 6 de maio e 25 de agosto de 2024. Antes de aplicar o inquérito ao contingente estudantil dos PALOP na UP, durante o processo foram sugeridas emendas ao inquérito para melhorar a sua clareza e relevância. Essas sugestões, muitas vezes propostas pelos orientadores, o SRI e outros estudantes, ajudaram a ajustar as perguntas, a tornar o conteúdo mais acessível e a aumentar a precisão de respostas e qualidade geral do instrumento de pesquisa.

A principal dificuldade enfrentada na realização do estudo foi na mobilização deste contingente. Isto é, a divulgação e mobilização para incentivar os estudantes dos PALOP a responder ao inquérito representou um desafio considerável, pois houve demora na obtenção de respostas. Isso mostra que embora o tema possa ser relevante para estes estudantes, nem todos demonstraram interesse imediato ou disponibilidade em participar, o que impactou o ritmo e o alcance da investigação.

Como tal, para aumentar a taxa de resposta ao inquérito, optamos igualmente por contactar diretamente algumas associações dos estudantes africanos no Porto⁴⁶. Recorremos também ao Consulado Geral da República de Angola no Porto, com o objetivo de compreender quais os apoios disponibilizados aos estudantes angolanos que se apresentam em situação de vulnerabilidade no contexto académico, procurando identificar mecanismo de suporte existentes, bem como o papel da representação diplomática no acompanhamento destes estudantes durante o seu percurso no ensino superior em Portugal.

A colaboração com essas entidades foi fundamental para facilitar a distribuição do inquérito e incentivar a participação dos estudantes, aumentando a

⁴⁶ Associação dos estudantes de Angola no Porto; Associação dos estudantes de Cabo Verde no Porto; e Associação dos estudantes da Guiné-Bissau no Porto.

representatividade dos dados coletados e reforçando a legitimidade da pesquisa. A parceria com entidades como o Consulado Geral da República de Angola no Porto e outras associações ligadas à comunidade estudantil dos PALOP foi essencial porque estas organizações têm muitas vezes acesso direto e regular aos estudantes e gozam de credibilidade junto da comunidade estudantil africana em Portugal. A sua intervenção permitiu não só ampliar o alcance da divulgação do inquérito, como também transmitir confiança aos potenciais participantes, o que é especialmente importante em contexto onde os estudantes podem mostrar resistência ou hesitação em participar por motivos de exposição, desconfiança ou desvalorização da investigação. Além disso, ao envolver entidades reconhecidas, garantiu-se um maior nível de envolvimento e compromisso por parte dos participantes, o que resultou num aumento de respostas e consequentemente, numa maior diversidade de perfis representados.

Além disso, tivemos também contacto direto com outros estudantes africanos, utilizando abordagens mais personalizadas, como conversas presenciais, mensagens diretas e grupos em redes sociais. Esse contacto direto ajudou a esclarecer os estudantes relativamente a algumas dúvidas sobre o inquérito, motivando a participação e garantindo uma maior adesão. Apesar das limitações já mencionadas, conseguimos obter 105 respostas. Embora o número de respostas não seja suficiente para permitir conclusões robustas e generalizáveis, o estudo permitiu uma análise dos dados recolhidos, contribuindo para a melhor compreensão do tema abordado, oferecendo *insights* valiosos na compreensão dos desafios com que estes estudantes se confrontam no decorrer dos seus estudos superiores na UP.

A análise consubstanciou-se na descrição e na análise crítica das respostas ao inquérito. Sempre que necessário, recorremos aos dados já existentes, nomeadamente nos estudos acima referidos e elaboramos gráficos para permitir uma melhor leitura e compreensão dos dados obtidos.

3.3. Participantes

Um total de 105 estudantes dos PALOP inscritos em ciclos de estudos na UP participou neste estudo. A análise que se segue refere-se ao grupo (I). A distribuição dos estudantes é bastante equilibrada entre Angola (23,8%), Guiné-Bissau (23,8%) e Moçambique (32,4%), com menor representação de Cabo Verde (15,2%) e São-Tomé e Príncipe (4,8%). Com idades que variam entre 17 e 31 anos, a maior proporção dos respondentes são mulheres (59%) em comparação com os homens (41%). Grande parte dos participantes é solteiro(a) (87,5%). Em relação ao regime de acesso, mais de metade (54,3%) ingressou por via do regime especial para bolseiros dos PALOP, evidenciando a dependência desses programas para a mobilidade estudantil internacional destes estudantes africanos. A distribuição por ciclo de estudo mostra uma maior concentração na Licenciatura (63,8%), seguida pelo Mestrado (27,6%) e Doutoramento (8,6%). Quanto à distribuição por instituição, a maior concentração é observada na Faculdade de Engenharia (18,1%), seguida pela Faculdade de Medicina (16,2%) e Ciências (15,2%).

No que diz respeito ao grupo (II), entre os participantes, 62,9% têm o português como língua materna, começando o contato com a língua (87%) entre os 6 e 8 anos de idade. Os restantes (37,1%) possuem outras línguas maternas - de salientar que muitos destes estudantes africanos vêm de contextos bilíngues - incluindo o Kriol da Guiné-Bissau (46,8%) e o crioulo de Cabo-Verde (29,8%), o que evidencia a diversidade linguística destes discentes. Todavia, esta diversidade pode igualmente apresentar desafios na integração linguística e universitária, especialmente para aqueles cuja língua materna não é o português (37,1%), exigindo esforços adicionais para acompanhar as exigências académicas.

No que concerne ao grupo (III), a maioria dos estudantes chegou recentemente a Portugal, 34% em 2023 e 28,2% em 2022. A maioria deslocou-se sozinho(a) (79%), o que pode aumentar o sentimento de isolamento e tornar o processo de adaptação ainda mais complexo. As principais dificuldades enfrentadas na adaptação incluem a distância da família (69,2%), o clima (64,4%) e barreiras culturais e linguísticas (24%). Essas dificuldades destacam a importância do suporte emocional e social, que muitas

vezes é subestimado pelas IES. Problemas relacionados à obtenção de visto também são comuns, com 36,3% dos estudantes relatando dificuldades no agendamento e 20,6% identificando desafios no processo de documentação.

No grupo (IV) a análise mostra que 53,3% dos estudantes não possuem familiares na cidade do Porto, o que pode igualmente agravar a sensação de isolamento e a necessidade de suporte social. A grande maioria (71,2%) reside em quartos arrendados e 71,6% não possuem bolsas de estudo, o que leva 68% dos respondentes a procurar emprego sobretudo no setor da restauração (51,5%) para custear os seus estudos. Essa realidade revela a precariedade económica enfrentada por muitos desses estudantes africanos, que precisam de conciliar o emprego e os estudos, o que pode impactar negativamente o desempenho académico.

No que toca ao grupo (V) - a semelhança da adaptação a Portugal - a adaptação académica também é desafiadora para a maioria destes estudantes, com 54,3% dos respondentes relatando dificuldades. As principais barreiras incluem o ritmo de trabalho académico (52,4%), problemas de alojamento (40,8%), e dificuldades na integração académica devido à perceção de estigmatização (38,8%). Estes dados sugerem uma desconexão entre as necessidades dos estudantes e o suporte oferecido pelas faculdades, uma vez que 73,3% afirmam não receber qualquer apoio institucional. Adicionalmente, a falta de bases académicas adquiridas nos países de origem (35%) e dificuldades na relação com os docentes (29,1%) são indicativos de que o processo de ensino/aprendizagem anterior pode não ser suficiente para atender as exigências do ES português. As dificuldades com a linguagem nos exames (24,3%) e a utilização das TIC (16,5%) mostram a necessidade de medidas de apoio específicas para melhorar a integração académica desses estudantes.

Relativamente ao grupo (VI), os estudantes dos PALOP identificaram algumas necessidades prioritárias, como a introdução de uma disciplina de língua portuguesa (36,2%), prioridade na atribuição de residências universitárias (68,6%) e a possibilidade da criação de uma Associação Africana ativa e interventiva (70,5%) na UP. Essas sugestões reforçam a importância de se desenvolver estruturas de apoio que respondam diretamente às dificuldades vivenciadas por esses estudantes, por forma a promover um ambiente mais inclusivo e acolhedor.

Por fim, no grupo (VII) as perspectivas dos estudantes para o futuro são bastante diferenciadas. Quer isso dizer que quando se agrega os interesses de permanência em Portugal, seja para obrigação dos estudos (21,9%) ou para trabalhar (11,4%), observa-se que mais de um terço dos estudantes (33,3%) projeta o seu futuro no país de acolhimento. De igual modo, somando os que pretendem prosseguir os estudos (20%) ou trabalhar (13,3%) noutro país da UE, chega-se a (33,3%), revelando que outro ponto geográfico da UE se afirma como uma alternativa de relevância, em pé de igualdade com Portugal. Já o regresso ao país de origem reúne (16,2%) das preferências, traduzindo a intenção de reintegração e eventual contribuição para o desenvolvimento nacional. Em menor escala, verifica-se ainda que (14,3%) dos estudantes manifestam intenção de trabalhar noutro país dos PALOP. Assim, conclui-se que a grande maioria dos estudantes projeta o seu futuro entre Portugal e outros países da UE - cerca de 66,6% - enquanto uma parte mais reduzida considera o retorno ao país de origem ou mobilidade para outros dos PALOP. Esta distribuição sugere que, apesar da dificuldade de adaptação e integração relacionadas, Portugal e a UE permanecem como polos de atração centrais, refletindo tanto a perceção de qualidade académica e profissional, como o acesso a oportunidades profissionais e melhores condições de vida.

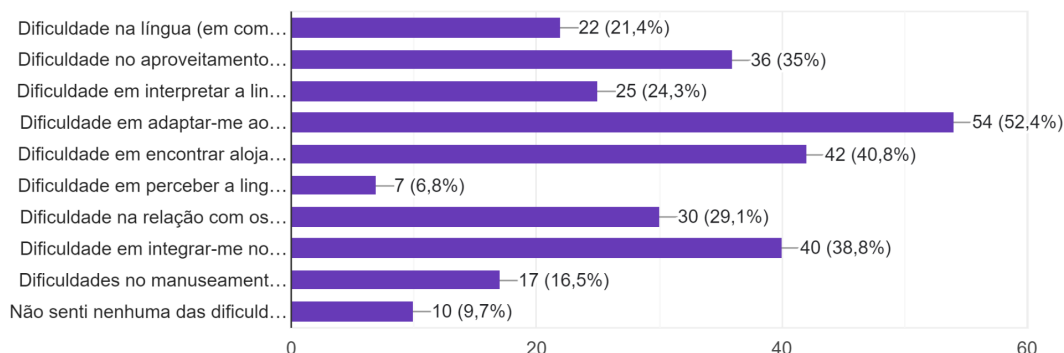
3.3. Discussão dos resultados

Os resultados indicam que a maioria destes estudantes africanos enfrentou dificuldades na adaptação académica. Tal como consta no gráfico 13.1., as dificuldades em adaptar-se ao ritmo de trabalho académico é um dos principais desafios relatados, com (52,4%) dos estudantes dos PALOP apontando esse fator como uma dificuldade importante.

Gráfico 13.1. - Qual(ais) dificuldade(s) que encontrou no seu processo de acolhimento, adaptação e integração na faculdade (UP)⁴⁷.

13.1. Qual(ais) dificuldade(s) que encontrou no seu processo de acolhimento, adaptação e integração na sua faculdade?

103 respostas



Fonte: Inquérito

É possível que o desafio - adaptação ao ritmo de trabalho académico - esteja relacionado com as diferenças do sistema educacional entre os países de origem desses estudantes e Portugal, como com a pressão sentida num sistema de ensino

⁴⁷ 18. Dificuldade na língua (em compreender o que os professores ensinam nas aulas).

19. Dificuldade no aproveitamento académico porque tenho poucas competências académicas adquiridas no ensino secundário do meu país de origem.

20. Dificuldade em interpretar a linguagem utilizada nos testes e exercícios de avaliação.

21. Dificuldade em adaptar-me ao ritmo de trabalho académico.

22. Dificuldade em encontrar alojamento em residências universitárias ou quarto arrendado.

23. Dificuldade em perceber a linguagem utilizada nos serviços de apoio académico da faculdade.

24. Dificuldade na relação com os professores (não participo nas aulas; dificilmente peço esclarecimento de dúvidas; etc).

25. Dificuldade em integrar-me no meio académico e não só, porque me sinto estigmatizado/discriminado.

26. Dificuldades no manuseamento das ferramentas de informática (ex: Para elaboração dos trabalhos académicos).

27. Não senti nenhuma das dificuldades apresentadas.

mais exigente, como é o ES português⁴⁸. Além disso, questões relacionadas com o alojamento também surgiram como um desafio significativo para 40,8% dos estudantes, o que pode refletir tanto a dificuldade de encontrar habitação adequada, quanto problemas relacionados com os elevados custos associados ao alojamento disponível⁴⁹. Esses desafios podem ser relevantes, uma vez que a estabilidade habitacional é fundamental para o desempenho acadêmico e o bem-estar geral dos estudantes. Desde a década de 1990 (Pacheco, 1996), observa-se que fatores como a cor da pele ou simples menção da nacionalidade tem influenciado o processo de arrendamento de alojamento. Sabemos que esses problemas no acesso ao alojamento persistem e continuam a ser um desafio na atualidade. O estudo de Carvalho et al., (2023, p.53), revelou a persistência de tais barreiras, destacando que os estudantes africanos experimentaram formas de discriminação racial, aquando da tentativa em arrendar alojamento. As barreiras à integração dos estudantes africanos dos PALOP em Portugal não se limitam ao espaço académico, mas entendem-se igualmente à esfera social e habitacional. Este cenário é particularmente grave para os estudantes dos PALOP que não dispõem de redes familiares em Portugal, ficando em situação de maior vulnerabilidade. Assim, torna-se imperativo que as IES e as entidades governamentais reforcem as políticas de apoio, quer ao nível de alojamento acessível, quer ao nível de mecanismos de mitigação deste fenómeno, assegurando condições mais justas e equitativas de integração para a comunidade académica dos PALOP.

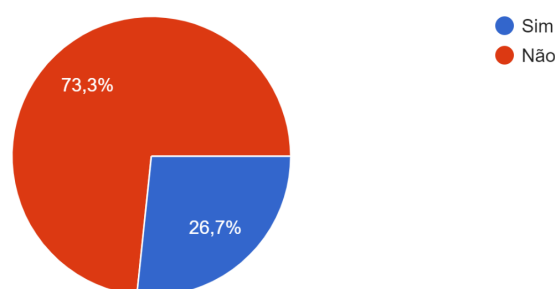
⁴⁸ Estes resultados também estão alinhados com os estudos anteriores (Carvalho et al., 2023, p.75) que constataram a existência de uma diferença significativa de preparação académica dos estudantes provenientes de diferentes sistemas de ensino dos PALOP principalmente quando integraram o primeiro ciclo de estudos. Segundo Carvalho et al., (2023) os estudantes de Angola, Cabo Verde e Moçambique apresentam um desempenho académico positivo, destacando-se pela sua integração e sucesso académico nas IES em Portugal. Em contrapartida, os estudantes provenientes da Guiné-Bissau e de São Tomé e Príncipe enfrentaram frequentemente dificuldades significativas, especialmente ao ingressarem no primeiro ciclo do ES. Essas discrepâncias podem ser atribuídas a diferentes fatores, incluindo diferenças no sistema de ensino pré-universitário e desafios específicos para cada país de origem.

⁴⁹ Ver figura gráfico 13.1.

A falta de suporte institucional, com 73,3% - conforme gráfico 13.2. - dos estudantes a afirmar não ter recebido apoio adequado da faculdade, agrava mais ainda essas dificuldades e compromete a integração académica e social deste contingente.

13.2. Caso tenha sentido alguma(as) das dificuldades apresentadas, teve algum apoio da sua faculdade?

90 respostas



Fonte: Inquérito

Gráfico 13.2. - Apoio institucional (UP) face às dificuldades apresentadas.

Em termos de desafios pessoais indicado no gráfico 11.2., a distância familiar é mencionada por 69.2% dos estudantes como uma dificuldade considerável. Este resultado evidencia que a separação do contexto familiar de origem representa um dos principais fatores de vulnerabilidade destes estudantes, não apenas pela dimensão emocional que acarreta - traduzida em sentimentos de saudade, solidão ou desamparo - mas também pelo impacto indireto que pode ter no processo de integração académica e social. A ausência de uma rede de suporte tende a agravar a sensação de isolamento e pode, consequentemente, afetar o desempenho académico e o bem-estar psicológico.

Gráfico 11.2. - Sentiu alguma(s) dificuldade(s) na sua adaptação a Portugal nomeadamente⁵⁰.

⁵⁰ 6. Cultura e compreensão da língua portuguesa.

7. Não senti nenhuma das dificuldades apresentadas.

Fonte: Inquérito

Outros estudos (Pires, 2000, p.151), apontam que os estudantes internacionais enfrentam desafios na adaptação à nova cultura, sendo a saudade da família e do país de origem as dificuldades mais comuns entre aqueles que estudam fora do seu país de origem. Esse fator pode ter um impacto significativo no bem-estar emocional e na capacidade dos estudantes em se adaptarem ao novo ambiente. De facto, através do nosso estudo, conseguimos verificar que os estudantes dos PALOP se veem confrontados com novos espaços, contextos de identificação diferentes dos seus e exigências de adaptação a uma cultura diferente da sua, assim como a diferentes estruturas sociais e educacionais que podem tanto desafiar quanto favorecer o seu percurso, também conforme observado por um outro estudo (Novo et al. 2020, p.3-4). O clima e a cultura também foram apontados como dificuldades, com 64,4% e 24% dos estudantes, respetivamente, a indicar que as diferenças climáticas e culturais contribuem para a sensação de inadaptação.

11.2. Sentiu alguma(s) dificuldade(s) na sua adaptação a Portugal nomeadamente.

104 respostas

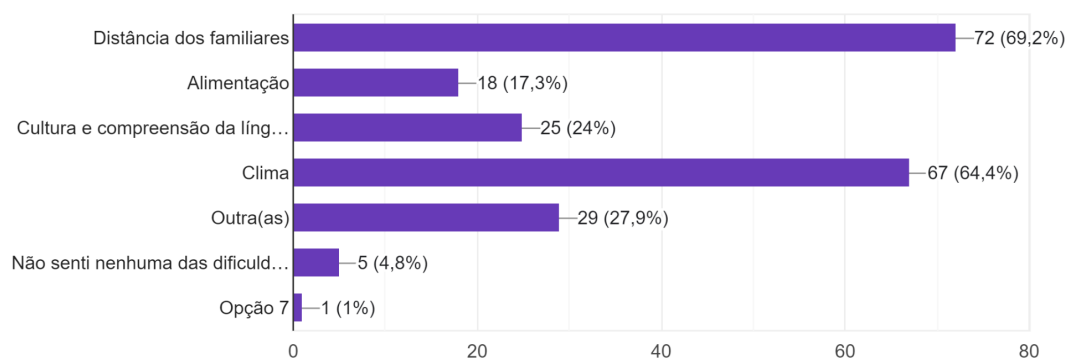


Gráfico 11.2. - Dificuldade(s) percecionadas pelos estudantes na sua adaptação a Portugal⁵¹.

Fonte: Inquérito

Os estudantes africanos possuem, naturalmente, hábitos e práticas culturais diferentes dos portugueses, o que é também apontado no estudo de Doutor et. al, (2016, p.29). No levantamento das diferenças percebidas relativas à estadia em Portugal, aparece, naturalmente, a questão do clima. A adaptação a um clima diferente torna-se um aspeto relevante para a maioria dos estudantes dos PALOP entrevistados.

Quanto às dificuldades na obtenção de visto, apesar de ser frequentemente apontado em alguns estudos (por exemplo, Carvalho et al., 2023, p.7; Matias et al., 2023, p.34 e Chaves et al., 2023, p.152), a nossa investigação relata que 41,2% dos estudantes não enfrentou qualquer problema significativos nesse aspeto. No entanto, para aqueles que enfrentam dificuldades nessa área - como no agendamento e documentação - a saída tardia e a consequente morosidade na obtenção do visto têm levado sistematicamente a atrasos na chegada destes estudantes a Portugal. Ao chegarem muito depois do início do ano letivo, esses atrasos impactam significativamente não apenas a sua adaptação e integração académica e social, mas também o aproveitamento académico.

Quando questionados sobre o motivo da escolha da UP como IES, 76,2% dos estudantes destacaram o prestígio da instituição como fator principal, seguido pela oferta formativa e redes familiares.

11.5. Indique o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) escolheu estudar na Universidade do Porto.

105 respostas

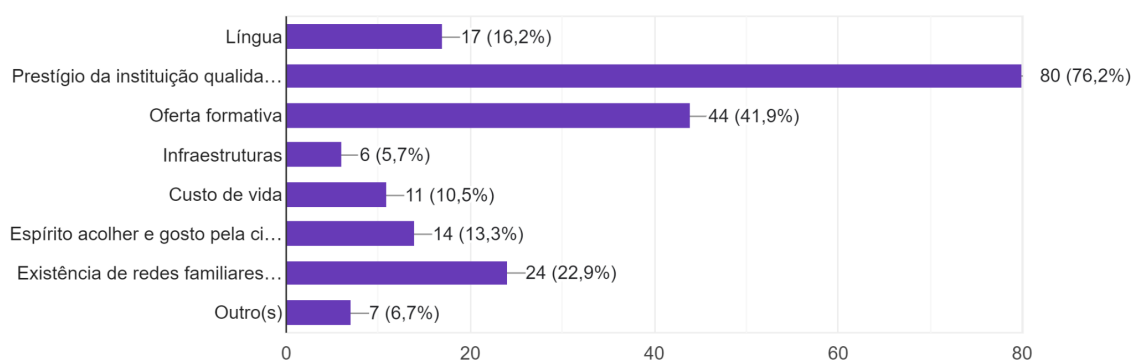


Gráfico 11.5. - Indique o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) escolheu estudar na Universidade do Porto.

Fonte: Inquérito

Quanto aos fatores que influenciam na escolha da instituição, os resultados no gráfico 11.5., sugerem que, para os estudantes dos PALOP, a reputação académica e a qualidade do ensino são fatores prioritários na escolha da instituição e, até mesmo, de Portugal como país de destino para a continuidade dos estudos superiores. O referido sentimento de conquista e convicção de que se acedeu em Portugal a uma melhor qualidade de ensino é referido no estudo de Chaves et al. (2023, p.150).

A preocupação com o suporte institucional disponibilizado na superação das dificuldades vivenciadas pelos estudantes africanos em Portugal, no decorrer do percurso académico, é também um tema recorrente. Por exemplo, no estudo de Carvalho et al., (2023, p.63-66), é referido que algumas IES demonstram preocupação em acolher e facilitar a integração dos estudantes dos PALOP, promovendo algumas atividades académicas direcionadas a esse público. No entanto, a maioria das instituições, apesar de possuírem Gabinetes de Estudantes Internacionais, não apresentam políticas específicas para apoiar esses estudantes de forma diferenciada. Em última análise, quanto às perspetivas futuras, os estudantes dos PALOP revelam uma distribuição diversificada de intenções e planos pós-estudos. Observa-se que 21,9% dos respondentes pretende prosseguir os estudos em Portugal. Portanto, apesar dos desafios, os estudantes mantêm uma confiança contínua na qualidade do ES português e a possibilidade de avançar academicamente no mesmo ambiente. Outros aspetos como a segurança, saúde e qualidade das infraestruturas académicas em Portugal poderão revelar-se determinantes para essa decisão. Cada situação é única, e os motivos podem variar de estudante para estudante. Já 20% dos estudantes expressam a intenção de prosseguir a formação superior em outro país da UE, o que sugere uma procura por novas experiências académicas e profissionais, bem como uma exploração de outras oportunidades que possam estar mais alinhadas aos seus objetivos académicos. Por outro lado, cerca de 16,2% dos respondentes revela planos para regressar ao seu país de origem.

15. Após o término dos estudos, ambiciona.

105 respostas

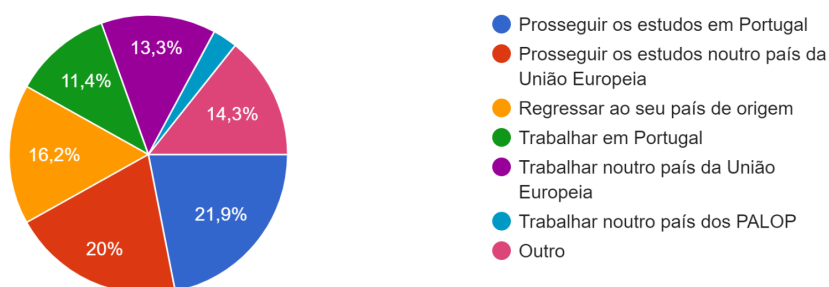


Gráfico 3.3.7 - Perspetivas de futuro dos estudantes dos PALOP.

Fonte: Inquérito

Algumas são as razões apontadas para esta realidade, nomeadamente o valor que estes estudantes dos PALOP vêem na graduação obtida no estrangeiro, que ao regressarem para os seus países de origem, pretendem contribuir para o desenvolvimento. Utilizando como exemplo o estudo de Thomas (2008, p.656), verifica-se que embora exista um número significativo de africanos qualificados a viver no estrangeiro, há também uma evidência crescente de que esses indivíduos estão a retornar aos seus países de origem ou manifestam o desejo de fazê-lo. Em parte, o interesse pelo retorno tem sido amplamente relacionado ao potencial de inverter os padrões de fuga de cérebros - *brain drain* - e transformar em ganhos de cérebros - *brain gain* - essencial para alcançar as metas de desenvolvimento dos seus países. Além disso, a graduação superior obtida em IES estrangeiras, é considerada muitas das vezes de maior valor pelos empregadores locais. Esta hipótese está em linha com o estudo de Doutor (2021) ao referir que a maioria dos entrevistados tencionam regressar ao seu país de origem após a conclusão dos estudos. Os motivos apresentados pelos entrevistados prendem-se essencialmente com a carreira profissional, aliada à vontade de estarem mais próximos das suas famílias e contribuir para o desenvolvimento dos seus países. Por outro lado, 14,3% dos estudantes africanos ainda se encontram indecisos sobre o futuro.

A análise ao estudo realizado permite-nos concluir que os estudantes oriundos dos PALOP específicos de um contingente académico na Universidade do Porto, enfrentam múltiplos desafios que condicional a sua integração plena. As dificuldades mais expressivas dizem respeito à adaptação ao ritmo e exigências do ensino superior português, as dificuldades sentidas no acesso ao alojamento, o suporte institucional adequado assim como às barreiras culturais e linguísticas, frequentemente agravadas pela distância familiar e pela falta de redes de apoio em Portugal. Estes constrangimentos revelam-se tanto no plano académico, comprometendo o desempenho e a participação ativa, como no plano social, aumentando a vulnerabilidade destes estudantes perante situações de isolamento.

Assim, o nosso estudo evidencia não apenas as fragilidades e barreiras no processo de adaptação e integração, mas também a necessidade de transformar este paradigma académico e social. Torna-se, portanto, essencial que a Universidade do Porto e as entidades universitárias portuguesas reforcem políticas de apoio específicos, capazes de promover a melhor inclusão e equidade diante do espectro da internacionalização da instituição.

4.Considerações finais

A realização do presente estudo, desenvolvido no âmbito do estágio curricular no Serviço de Relações Internacionais da Universidade do Porto, teve como principal objetivo analisar compreender as múltiplas dimensões das experiências académicas e sociais dos estudantes dos PALOP no contexto do ensino superior português. O estudo assumiu como objeto centra de investigação a identificação das dificuldades de adaptação e integração, bem como o levantamento das necessidades específicas deste contingente académico, tendo a Universidade do porto como estudo de caso paradigmático. A abordagem metodológica adotada, que articulou de forma complementar a revisão da literatura especializada com a aplicação de um inquérito à comunidade estudantil dos PALOP, permitiu-nos não apenas caracterizar o perfil sociodemográfico e académico deste contingente, mas também, e sobretudo, captar as nuances das suas experiências subjetivas, percepções e aspirações, contribuindo assim para um entendimento mais complexo de um fenómeno central na estratégia de internacionalização da UP. A génese deste estudo debruça-se no reconhecimento de uma paradoxal dualidade que caracteriza o percurso académico destes estudantes; por um lado, a legítima ambição de aceder a uma formação de qualidade num espaço académico e com o qual partilham profundos laços históricos, culturais e linguísticos; por outro, a confrontação inevitável de handicaps estruturais, académicos, sociais e burocráticos que, de forma mais ou menos visível, condicionam significativamente a sua experiência educativa e as suas possibilidades de sucesso.

Esta tensão fundamental entre oportunidade e adversidade constitui o pano de fundo sobre o qual se desenham as trajetórias individuais e coletivas dos estudantes dos PALOP na UP, e foi precisamente esta complexidade que o presente estudo se propôs a desmitificar. Os resultados obtidos, analisados à luz do enquadramento teórico sobre a internacionalização do ensino superior e das particularidades dos sistemas educativos dos PALOP, permitiram chegar a um conjunto de conclusões substantivas que merecem uma reflexão aprofundada. A amostra do estudo, embora numericamente limitada, revela-se sociologicamente reveladora, apresentando uma população maioritariamente jovem, com idades compreendidas entre os 17 e os 31

anos, e com uma ligeira, mas significativa predominância do género feminino (59%), dados que por si só merecia investigação académica específica sobre as dinâmicas de género de mobilidade estudantil africana. A distribuição pelos países de origem mostra uma representatividade heterogénea, com maior expressão de estudantes provenientes de Moçambique (32,4%); Angola (23,8%) e Guiné-Bissau (23,8%), seguidos de Cabo Verde (15,2%) e São Tomé e Príncipe (4,8%), espelhando em certa medida as diferentes histórias coloniais e as relações políticas e culturais contemporâneas com Portugal. Um dado crucial, que emerge com particular relevância da análise, prende-se com o regime de acesso à educação superior; mais de metade dos inquiridos (54,3%) ingressou na UP através do regime especial para bolseiros dos PALOP, um fato que sublinha a importância destes instrumentos de cooperação para a mobilidade estudantil e, simultaneamente, levanta questões sobre a sustentabilidade e equidade destes mecanismos de acesso.

A esmagadora maioria (79%) deslocou-se sozinho(a), sem o acompanhamento de familiares, um fator que, desde o momento inicial da experiência migratória, amplia exponencialmente a vulnerabilidade e potencial sentimento de isolamento, criando desde logo condições propícias ao desenvolvimento de dificuldades de adaptação. A recentidade da chegada a Portugal, concentra-se sobretudo em 2022 e 2023, coincidindo com o período de crescimento exponencial deste contingente na UP - conforme breve análise e dados disponibilizados no capítulo 2.3. e 2.3.1. - que aumentou cerca de 381% entre 2014/2015 e 2023/2024, transformando-os num grupo cada vez mais significativo no panorama académico da UP. A transição para um novo país constitui o primeiro e talvez mais determinante desafio no percurso destes estudantes. Os resultados do estudo são elucidativos; a distância da família emerge “universalmente” como a dificuldade mais sentida, afetando 69,2% dos inquiridos. Este dado, que transcende em muito a mera dimensão logística, aponta para uma carência profunda de suporte emocional e de redes de segurança afetiva, elementos fundamentais para o bem-estar psicológico e para a resiliência face aos inevitáveis desafios do processo adaptativo.

Logo a seguir, as condições climáticas (64,4%) são identificadas como um elemento disruptivo significativo, influenciando não apenas o conforto físico, mas

também o equilíbrio psicológico, numa interação complexa entre corpo, mente e ambiente que raramente é considerada nas políticas de acolhimento. As barreiras culturais e linguísticas (24%), embora percentualmente menos expressivas, representam um desafio subtil, mas contante, particularmente interessante num contexto de língua oficial partilhada. As nuances do português europeu, os códigos sociais implícitos, as dinâmicas relacionais diferenciadas criam, frequentemente, um fosso invisível que dificulta uma integração autêntica e satisfatória, lembrando-nos que a língua comum pode, paradoxalmente, ocultar diferenças profundas de significação e de prática social.

O cerne da investigação confirmou que adaptação ao ambiente académico específico da UP é particularmente exigente para estes estudantes. A dificuldade em adaptar-se ao ritmo e às exigências do trabalho académico foi mais assinalada (52,4%), sugerindo um desfasamento significativo entre a preparação adquirida nos sistemas de ensino secundário dos seus países de origem as expectativas e exigências da UP. Essa percepção é corroborada pela percentagem significativa (35%) que atribui as suas dificuldades de aproveitamento académico a competência - base insuficiente - adquiridas no país de origem, um dado que levanta questões importantes sobre a articulação entre os diferentes sistemas educativos no espaço lusófono e sobre a necessária adaptação pedagógica às características específicas destes estudantes. Problemas de interpretação da linguagem utilizada em testes e exercícios de avaliação (24,3%) e no manuseamento de ferramentas TIC para trabalhos académicos (16,5%) acrescentam camadas adicionais de complexidade à sua jornada académica, criando obstáculos técnicos e cognitivos que se sobrepõem aos desafios de conteúdo.

Para além das barreiras académicas, os estudantes enfrentam sérios obstáculos matérias e sociais que condicionam profundamente a sua experiência global. A dificuldade em encontrar alojamento adequado (40,8%) revela-se um problema crónico e particularmente angustiante, frequentemente agravado por relatos de discriminação no mercado de arrendamento privado, perpetuando uma situação de instabilidade habitacional e stress financeiro que inevitavelmente compete com a capacidade de concentração e dedicação aos estudos. Um dado particularmente

alarmante, e que merece a mais séria reflexão por parte da comunidade universitária, é que 38,8% dos estudantes repostaram dificuldade em integrar-se no meio académico devido a sentimentos de estigmatização ou discriminação. Essa percepção de exclusão social constitui um poderoso indicador de que a universidade - enquanto comunidade educativa e humana - ainda não conseguiu criar um ambiente verdadeira acolhedor e inclusivo, capaz de acolher a diferença e de transformar a diversidade num valor efetivo e não apenas retórico. A relação com os docentes também é apontada como um desafio por 29,1% dos estudantes dos PALOP, que referem não participar ativamente nas aulas ou experimentar dificuldades em pedir esclarecimentos, possivelmente devido a constrangimentos linguísticos, culturais ou ao receio de exposição, sugerindo a existência de barreiras invisíveis na comunicação pedagógica que mereceriam uma investigação específica.

O nosso estudo revela ainda um panorama de significativa vulnerabilidade económica que condiciona profundamente as possibilidades de sucesso académico. A maioria dos estudantes dos PALOP (71,6%) não beneficia de qualquer bolsa de estudo, e uma percentagem elevada (68%) vê-se obrigada a trabalhar, maioritariamente no setor da restauração e serviços para fazer face às despesas académicas e de subsistência. Esta necessidade de conciliar emprego e estudos superiores representa um fardo adicional considerável que inevitavelmente compete com o tempo e energia disponíveis para a dedicação académica, colocando estes estudantes numa situação de desvantagem estrutural face aos colegas portugueses mais abastados. A este cenário já por si profundamente desafiante, soma-se uma percepção generalizada de desamparo institucional que emerge como talvez o resultado crítico e preocupante do estudo. Uma percentagem muito significativa de 73,3% dos estudantes que enfrentaram dificuldades afirmam não ter recebido qualquer apoio específico da sua faculdade para as superar. Esta falha no suporte estrutural indica que as unidades orgânicas da UP, apesar dos discursos oficiais de internacionalização e inclusão, ainda não integraram plenamente nas suas práticas quotidianas o acolhimento diferenciado que a população estudantil internacional, e particularmente a proveniente dos PALOP, manifestamente requer. Esta lacuna entre

o discurso institucional e a prática concreta representa talvez o maior desafio identificado por este estudo.

Apesar deste quadro por vezes desencorajador de desafios e dificuldades, os estudantes dos PALOP manifestam notável resiliência, ambição e clareza sobre as suas necessidades e aspirações. As suas perspetivas futuras distribuem-se por diferentes trajetórias: 21,9% pretende prosseguir estudos em Portugal, 20% planeia fazê-lo noutro país da União Europeia, e 16,2% manifesta a intenção de regressar ao país de origem para contribuir para o seu desenvolvimento, representando um potencial “*brain gain*” que contraria narrativas fatalistas sobre a fuga de cérebros. Para melhorar a sua experiência presente, os inquiridos identificaram necessidades muito concretas e exequíveis; prioridade na atribuição de residências universitárias (68,6%), a criação de uma associação de estudantes africanos ativa e interventiva na UP (70,5%), e a introdução de uma disciplina de língua portuguesa académica (36,2%) especificamente desenhada para colmatar lacunas linguísticas no contexto universitário.

Em suma, os resultados demonstram que a experiência dos estudantes dos PALOP na UP é marcada por uma perturbadora dupla invisibilidade; são numericamente visíveis e crescentemente significativos nas estatísticas oficiais, mas as suas necessidades específicas, os obstáculos que enfrentam e as suas contribuições potenciais permanecem, em grande medida, invisibilizados pelas estruturas de apoio convencionais e pelos discursos dominantes sobre internacionalização. O seu percurso académico configura-se uma narrativa complexa sobreposição de fragilidades múltiplas - económicas, académicas, sociais, emocionais e institucionais - que exigem uma resposta institucional coordenada, proativa e sensível às particularidades dos seus contextos de origem.

É importante reconhecer, contudo, que este estudo apresenta limitações inerentes ao seu desenho e contexto de execução, as quais importa identificar para contextualizar devidamente os resultados e orientar futuras investigações. A obtenção de 105 respostas, embora valiosa para uma análise exploratória quantitativa, revela-se insuficiente para garantir a representatividade estatística robusta da totalidade da população de estudantes dos PALOP na UP, que ascende a

mais de 1100 indivíduos. A reduzida taxa de resposta poderá ter introduzido um enviesamento associado ao fenómeno de auto-selecção, uma vez que é plausível que tenham participado sobretudo estudantes mais motivados, seja porque pretendiam relatar experiências particularmente negativas e dar-lhes visibilidade, seja porque, estando já mais integrados, dispunham de maior confiança e disponibilidade para colaborar com a investigação. O estudo privilegiou uma abordagem predominantemente quantitativa através de inquérito, metodologia que, embora permita identificar padrões e tendências gerais, tem uma capacidade limitada para captar a profundidade, a complexidade e as nuances das experiências individuais, as histórias de vida por detrás dos números, os motivos íntimos que orientam as escolhas, ou as estratégias pessoais de superação que este estudante certamente desenvolve. As dificuldades logísticas e de mobilização constituíram um obstáculo significativo, igualmente a dependência de divulgação via email institucional mostrou-se em certa medida insuficiente para assegurar uma amostra mais abrangente.

Estas limitações, longe de invalidarem os resultados, apontam caminhos claro para futuras investigações. Estudos futuros deveriam apostar em estratégias mais diversificadas e assertivas de mobilização, incluindo parcerias formais com todas as associações de estudantes africanos, presença física em sistemática em eventos de acolhimento e em espaços de convívio e debates. Almejar uma amostra significativamente superior, idealmente acima de 300 respondentes, permitiria não apenas análises estatísticas mais robustas, mas também seria altamente vantajoso adotar uma abordagem metodológica mista, que complementasse os inquéritos com entrevistas semiestruturadas em profundidade e *focus group* temáticos. Esta triangulação metodológica permitiria não apenas quantificar problemas, mas simultaneamente qualificar os dados, ouvindo as narrativas pessoais dos estudantes, compreendendo os contextos específicos das respostas destes estudantes, compreendendo os contextos específicos das suas respostas, e explorando soluções da sua própria perspetiva e com a sua linguagem. Um desenho de investigação longitudinal, acompanhando um contingente de estudantes dos PALOP desde a sua chegada até à conclusão do ciclo de estudos, forneceria dados inestimáveis sobre a

evolução das suas dificuldades, as estratégias de adaptação que desenvolvem, e a sua taxa real de sucesso e abandono, permitindo avaliar com maior clareza e precisão o impacto efetivo das políticas de integração. Finalmente, uma colaboração mais estreita com os SASUP permitiria cruzar os dados de perceção subjetiva recolhidos pelo inquérito com dados objetivos sobre atribuição de alojamento, pagamento de propinas, e resultados académicos - notas, taxa de aprovação, e abandono - enriquecendo a análise e permitindo identificar correlações entre condições materiais, apoio institucional e sucesso académico.

Com base nas evidências recolhidas e na reflexão crítica desenvolvida ao longo deste estudo, formulam-se um conjunto de recomendações concretas, exequíveis e dirigidas a diferentes níveis do sistema, que visam transformar os desafios identificados em oportunidades de melhoria e inovação institucional. Para a UP e as suas unidades orgânicas, recomenda-se: criar gabinetes de apoio aos estudantes internacionais em cada faculdade, com staff especializado e treinado em interculturalidade, trauma migratório e questões específicas dos PALOP, funcionando como primeiro ponto de contato para duvidas académicas, burocráticas e sociais; implementar um programa de mentoria institucionalizado que emparelhe estudantes dos PALOP do primeiro ano com estudantes - portugueses ou internacionais - do 2º-/3º ano ou docentes/técnicos, facilitando a orientação prática, a mediação cultural e a criação de redes de suporte informais; desenvolver oficinas de competências académicas obrigatórias no início de cada semestre, focadas em métodos de estudo, escrita académica, manuseamento de ferramentas TIC e preparação para exames, especificamente adaptadas às necessidades identificadas dos estudantes dos PALOP; atribuir às necessidades automaticamente na candidatura a residência universitária aos estudantes internacionais dos PALOP, especialmente àqueles que não possuem redes de apoio família em Portugal, reconhecendo o alojamento como condição fundamental para o sucesso académico; estabelecer protocolos formais com o município para criar uma bolsa de alojamento acessível e com garantias para estudantes internacionais, combatendo ativamente situações de discriminação no mercado de arrendamento; institucionalizar a oferta de uma disciplina de português académico como unidade curricular opcional ou

complementar, especificamente desenhada para falantes nativos que necessitam de aperfeiçoar a variante europeia no contexto universitário; apoiar ativamente a criação e consolidação de uma associação de estudantes africanos na UP, com estatuto formal, espaço físico e apoio logístico, que possa organizar eventos culturais assim como funcionar como interlocutor válido com a Reitoria.

Para as entidades externas, nomeadamente o Governo Português - através do Ministério da Educação e Ciência e do Serviço de Estrangeiro e Fronteiras - recomenda-se: simplificar e agilizar radicalmente os processos de atribuição de vistos de estudo, garantindo que os prazos estejam estritamente alinhados com o calendário académico, de modo a evitar as chegadas tardias que tanto prejudicam a integração académica; rever e ampliar substancialmente os programas de bolsas de estudos para os PALOP, garantindo que os valores são realisticamente adequados a manutenção da prossecução dos estudos superior.

Para as instituições diplomáticas - embaixadas e consulados - dos PALOP em Portugal, recomenda-se: reforçar os serviços de apoio aos estudantes, evoluindo de um apoio meramente burocrático para um acompanhamento psicossocial e académico mais abrangente, funcionando como ponto de contato para situações de emergência, conflito ou extrema dificuldade financeira; estabelecer protocolos de colaboração mais formais e operacionais com as IES de acolhimento, permitindo um acompanhamento mais próximo e coordenado da situação dos seus cidadãos estudantes.

Como proposta para estudos futuros, sugere-se: realizar estudos comparativos internacionais que confrontem a experiência dos estudantes dos PALOP em Portugal com a sua experiência noutros destinos europeus - Reino Unido, Alemanha, entre outros - analisando criticamente as diferentes políticas de acolhimento e os seus resultados em termos de integração e sucesso; desenvolver uma análise aprofundada do retorno e impacto "*brain gain*" dos antigos estudantes dos PALOP que regressaram aos seus países avaliando alguns anos após a graduação o seu percurso profissional e o real impacto da sua formação no estrangeiro no desenvolvimento sectorial e institucional local.

Para concluir, este estudo reforça a convicção de que a internacionalização do ensino superior não pode ser medida ou avaliada apenas através de números, estatísticas de mobilidade e *rankings*. A verdadeira internacionalização é um processo qualitativo, profundamente humano e ético, que se joga essencialmente na capacidade das instituições em garantir que todos os estudantes, independentemente da sua origem, contexto socioeconómico ou bagagem cultural, tenham as condições materiais, académicas e emocionais necessárias para florescer plenamente no seu percurso académico e pessoal. Os estudantes dos PALOP não são meros números nas estatísticas da internacionalização. Constituem um ativo estratégico para a UP e para Portugal, na medida em que enriquecem o campus académico com a diversidade das suas perspetivas, experiências e saberes, enquanto se afirmam como uma ponte humana essencial para o reforço da cooperação futura com o continente africano. Cabe agora à UP, e à sociedade portuguesa em geral, responder com políticas concretas, efetivas e sustentadas ao seu “grito” silencioso por inclusão, reconhecimento e igualdade de oportunidades, transformando a sua atual invisibilidade institucional numa presença plena, valorizada e bem-sucedida. O caminho para uma internacionalização verdadeiramente equitativa, intercultural e pleno está ainda a ser construída, e o nosso estudo pretende ser um contributo humilde, mas convicto para esse percurso necessário e urgente.

Referências bibliográficas

ABREU, I., 2018. *O ensino superior em S.Tomé e Príncipe: desafios do Instituto Superior de Educação e Comunicação na formação dos professores para a transformação social. Tese de Mestrado, Universidade de Évora.* Disponível em: <https://www.rdpc.uevora.pt/handle/10174/25968>

ADAMS, T., e De Wit, H., 2011. *Competition in Higher Education: A Comparative Study of Policies, Rationales and Practices in Australia and Europe*, in DE WIT, H., 2011. *Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education*. Centre for Applied Research on Economics & Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam. Disponível em: <https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2022/02/wg4-r-internationalization-trends-issues-and-challenges-hans-de-wit.pdf>

ADRIANSEN, H., Jull-Wiese, T., Mandsen, L., Saarinen, T., Spangler, V., e Waters, J., 2023. *Emplancing English as lingua franca in international higher education: A spatial perspective on linguistic diversity. Population, Space and Place*, 29(2), e2619. DOI: <https://doi.org/10.1002/psp.2619>

AGNEW, M., e VanBalkom, D., 2009. *Internationalization of the university: factors impacting cultural readiness for organizational change*, (20:5), p.451-462. DOI: <https://doi.org/10.1080/14675980903371324>

AGNEW, M., e VanBalkom, W., 2009. *Internationalization of the university: factors impacting cultural readiness for organizational change. Intercultural Education* (20:5), p.451-462. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/233450979_Internationalization_of_the_university_factors_impacting_cultural_readiness_for_organizational_change

ALBROW, M., 1996. *The global age: State and Society beyond modernity.* Stanford University Press

ALTBACH, P., 2006. *Globalization and the University: Realities in an Unequal World in: Phillip Altbach, James Forest (eds.). International Handbook of Higher Education.* Dordrecht, Springer. Disponível em: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-4012-2_8

ALTBACH, P., e Teichler, U., (2001). *Internationalization and exchanges in a globalized university. Journal of studies in International Education*, 5 (1), 5-25. DOI: <https://doi.org/10.1177/102831530151002>

ALTBACH, P., Knight, J., 2007. *The Internationalization of higher education: Motivations and realities. Journal of the Studies in International Education*, 11 (3-4), 290-305. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315307303542>

ALTBACH, P., Reisberg, L., e Rumbley, E., 2009. *Trends in global higher education: tracking an academic revolution; A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education*. UNESCO, Paris. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219> ALTbach, P., Reisberg, L., e Rumbley, L., 2009. *Trends in global higher education: tracking an academic revolution; a report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education: 2009 World Conference on Higher Education - The New Dynamics of Higher Education and Research for Societal Change and Development*, Paris, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183219>

ALVES, E., e Iorio, J., 2021. *Da mobilidade estudantil à mobilidade social: os estudantes angolanos, brasileiros e cabo-verdianos em Portugal*. *Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia*, 56(118), p.221-239. DOI: <https://doi.org/10.18055/Finis21394>

ANSAH, F., 2015. *A strategic quality assurance framework in an African higher education context*, *Quality in Higher Education*, 21:2, p.132-150. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538322.2015.1084720>

ANSAH, F., 2016. *Conceptualising External and Internal Quality Assurance in Higher Education: A Pragmatic Perspective*. *International Journal of African Higher Education*, 2(1). DOI: <https://doi.org/10.6017/ijahe.v2i1.9261>

BLASCO, N., Brusca, I., e Labrador, M., 2021. *Drivers for universities' contribution to the Sustainable Development Goals: An analysis of Spanish public universities*. *Sustainability*, 13(1). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347920042_Drivers_for_Universities'_Contribution_to_the_Sustainable_Development_Goals_An_Analysis_of_Spanish_Public_Universities

BLOOM, D., Canning, D., e Chan, K., 2006. *Higher education and economic development in Africa: A review of channels and interactions*, p. iv. Harvard University. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/476290051/ED-Higher-education-economic-development-Africa>

BLOOM, D., Canning, D., e Chan, K., 2006. *Higher education and poverty in sub-Saharan Africa*. *International Higher Education*, 45, p.6-7. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2006.45.7924>

BRANDENBURG, U., e De Wit, H., 2011. *The End of Internationalization*, (62), p.15-17. DOI: <https://doi.org/10.6017/ihe.2011.62.8533>

BRANDERNBURG, U., De Wit, H., Jones, E., Leask, B., e Drobner, A., 2020. *Internationalisation in Higher Education for Society (IHES). Concept, current*

research and examples of good practice (DAAD Studies). Bonn. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Elspeth-Jones/publication/342511269_Internationalisation_in_Higher_Education_for_Society_IHES_concept_current_research_and_examples_of_good_practice/links/5ef88f40299bf18816edecf5/Internationalisation-in-Higher-Education-for-Society-IHES-concept-current-research-and-examples-of-good-practice.pdf?origin=publication_detail&_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uRG93bmVxYVWQilCjwcmV2aW91c1BhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbilsInBvc2l0aW9uIjoiz2xvYmFsSGVhZGVyIn19&__cf_chl=tk=B8Sivbp9yKUnOp9yuACJ50lwOTMy9qMPgEX3F.UmUFI-1754922451-1.0.1.1-ijSuMyogzyZEcuS3E7T6zSDDWfUK3.2ZJnwJqpXGQEs

BRITO, A., 2017. *A governança universitária: modelos e práticas. O caso da Universidade de Cabo Verde, Tese de Doutoramento*. Universidade de Lisboa. Disponível em: https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/32325/1/ulsd731449_td_Arnaldo_Brito.pdf

BRITO, A., 2018. *Ensino superior cabo-verdiano: O financiamento vs os desafios de construção de fatores críticos da qualidade*. Disponível em: <https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2022/03/Forges-18-75.pdf>

BRITO, A., 2022. *Ensino Superior cabo-verde: O financiamento vs os desafios de construção de fatores críticos da qualidade*. Disponível em: <https://publicacoes.riqual.org/wp-content/uploads/2022/03/Forges-18-75.pdf>

CAMPUS France, 2023. *France: The world's top destination for Sub-Saharan African students*. Disponível em: <https://www.campusfrance.org/en/france-the-world-s-top-destination-for-sub-saharan-african-students>

CARVALHO, C., Santos, F., Jabula, I., Barreto, M., e Silva, R., 2023. *Perfil do Estudante dos PALOP nas Instituições do Ensino Superior em Portugal: caracterização, expetativas, constrangimentos, 2015-2021*. CEI-Iscte, 2023. Disponível em: https://cei.iscte-iul.pt/wp-content/uploads/2024/01/relatorioestudo_pepip_final.pdf

CARVALHO, P., 2012. *Evolução e crescimento do ensino superior em Angola*, in COSTA, A., e Faria, M., 2012. *Formação superior e desenvolvimento: Estudantes universitários africanos em Portugal*, p.39-62. Almedina, Lisboa.

CHAVES, M., Jesus, I., e Jerónimo, J., 2023. *ESTUDANTES DE LICENCIATURA DOS PALOP EM PORTUGAL: mapeamento, problemas e propostas de*

superação in Desafios para o Ensino Superior: Vol. III, 2023. Associação Acadêmica da Universidade da Madeira, Funchal.

CHKAIF, B., Sallam, M., Xu, M., e Thamil, H., 2022. *African student's mobility to China: An ecological systematic perspective*. Zhejiang University, Huazhong University of Science and Technology, Wuhan University. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/360787309_AFRICAN_STUDENTS_MOBILITY_TO_CHINA_AN_ECOLOGICAL_SYSTEMATIC_PERSPECTIVE

MINISTÉRIO da Educação e Ciência, 2014. *Uma estratégia para a internacionalização do Ensino Superior Português. Relatório do Grupo de trabalho MADR/MEC. Ministério da educação e Ciência, Lisboa*. Disponível em: <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/1545745/201450926%20mec%20Internacionalizacao%20Ensino%20Superior.pdf>

CNN Portugal, 2025. *Número de novos estudantes ao ensino superior cai a pique: desde 2016 que não entravam tão poucos alunos na universidade*. CNN Portugal. Disponível em: <https://cnnportugal.iol.pt/ensino-superior/candidatos/numero-de-novos-estudantes-ao-ensino-superior-cai-a-pique-desde-2016-que-nao-entravam-tao-poucos-alunos-na-universidade/20250824/68a8e6cbd34e3f0baea1e801>

COSTA, B., e Lima M., 2012. *Formação superior e desenvolvimento: Estudantes universitários africanos em Portugal*. Almedina, Lisboa.

COSTA, F., e Júnior, F., 2014. *A política na política de cooperação portuguesa (1974-2014)*. Universidade Lusíada. Disponível em: http://repositorio.ulusiada.pt/bitstream/11067/2486/1/LPIS_n10_7.pdf

CUMMINGS, W., 1991. *Foreign students*, in TEICHLER, U., 2009. *Internationalisation of higher education: European experience*. Asia Pacific Educ. Rev. (10), p.93-106. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9002-7>

DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst, DZHW (Deutsches Zentrum für Hochschul - und Wissenschaftsforschung), 2023. *Winssenschaft weltoffen: Facts and Figures on the International Nature of Studies and Research in Germany and Worldwide*. Wbv Publikation, Bielefeld. Disponível em: https://ia803200.us.archive.org/23/items/oapen-20.500.12657-87133/external_content.pdf

DE WIT, H., 2010. *Internationalisation of Higher Education in Europe and its assessment, trends and issues*. Nvao, Netherlands. Disponível em: <https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2022/02/wg4-r-hans-de-wit-internationalisation-of-higher-education-europe-december-2010.pdf>

DE WIT, H., 2011. *Globalisation and Internationalisation of Higher Education*. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, (Vol. 8), p.241-248. Disponível em: <https://educationaltechnologyjournal.springeropen.com/articles/10.7238/rusc.v8i2.1247>

DE WIT, H., 2011. *Trends, issues and challenges in internationalization of higher education*. *Centre for Applied Research on Economics & Management (CAREM)*. University of Applied Sciences, Amsterdam. Disponível em: <https://www.eurashe.eu/wp-content/uploads/2022/02/wg4-r-internationalization-trends-issues-and-challenges-hans-de-wit.pdf>

DE WIT, H., e Wang, L., 2024. *Lessons from over 70 years of regional alignment processes in Europe for international higher education*. *Journal of International Cooperation in Education*, 24(1), 5-19. DOI: <https://doi.org/10.1108/JICE-09-2023-0023>

DE WIT, H., Hunter, F., e Coelen, R., 2015. *Internationalisation of higher education in europe: Future Directions*, in DE WIT, H., Hunter., F., Howard, L., e Egron-Polak, R., 2015. *Internationalisation of higher education*. European Parliament, Directorate General for Internal Policies, Policy Department B: Structural and Cohesion Policies. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

DE WIT., H., Hunter, F., Howard, L., e Polak, E., 2015. *Internationalisation of Higher Education (Study prepared for the European Parliament, Directorate-General for Internal Policies)*. *European Parliament*. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

DECA, L., 2020. *Internationalization of Higher education in Romania and Portugal – Strategies and Transition at the (Semi-)Periphery*, in CURAJ, A., Deca, L., e Pricopie, R., (eds) *European Higher Education Area: Challenges for a New Decade*. Springer, Cham. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-56316-5_5

DEMINTSEVA, E., 2014. *Faire des études pour rester: parcours d'étudiants africains en France*. *Migrations Société*, 26(156), p.17-30. DOI: <https://doi.org/10.3917/migra.156.0017>

DIAS, R., Mendes, M., Magalhães, M., e Infante, P., 2013. *Projeção da população portuguesa nas idades jovens (2011-2035): uma ferramenta fundamental para (re)pensar a rede de ensino superior em Portugal*. Universidade de Évora. Disponível em: https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9415/1/Artigo_livro_RES_RD_MFM_GM_PI.pdf

DJALO, T., 2012. *Formação superior e mobilidade social na Giné-Bissau*, in COSTA, A., e Faria, M., 2012. *Formação superior e desenvolvimento: Estudantes universitários africanos em Portugal*, p.245-272. Almedina, Lisboa. DOUTOR, C., Marque, J., e Ambrósio, S., 2016. *UNIVERS(AL)IDADE - Estudantes "não tradicionais" no Ensino Superior - Transições, Obstáculos e Conquistas*. Centro de investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve, 2016. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/305427705_UNIVERSALLIDADE_-_Estudantes_nao_tradicionais_no_Ensino_Superior_-_Transicoes_Obstaculos_e_Conquistas

DUQUE, J., 2012. *Representações e Expetativas dos Estudantes Universitários dos PALOP. 7º Congresso Português de Sociologia, 2012, Porto. Sociedade, crise e reconfigurações. Universidade do Porto, Associação Portuguesa de Sociologia*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/281108742_Representacoes_e_expetativas_dos_estudantes_universitarios_dos_Palop

ERUDERA News, 2024. *Majority of international students in France are from Africa*. Disponível em: <https://erudera.com/news/majority-of-international-students-in-france-are-from-africa/>

FARIA, M., e Liberato, E., 2012. *Educação avançada e desenvolvimento: Formação de estudantes angolanos em Portugal*, in COSTA, A., e Faria, M., (Eds.), *Formação superior e desenvolvimento: Estudantes universitários africanos em Portugal*. Edições Almedina

FIGUEIREDO, M., 2005. *Estudantes dos PALOP da Universidade de Évora: o levantamento das dificuldades e necessidades à procura de soluções, Tese de Mestrado, Universidade de Évora*. Disponível em: <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/15631/1/Maria%20Matos%20Figueiredo%20-%20Tese%20de%20Mestrado%20-%20170%20143.pdf>

FILHO, J., Aleaga, T., 2021. *A historicidade do ensino superior desde a génese até a actualidade: Suas transformações e impacto no sistema educativo angolano*. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 2021, 6(1), p.177-202. DOI: <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.007>

FILIPPOV, V., 2021. *Internationalization of universities: 70 years of experience*. In H. Van't Land, D. B. Gordon, & A. Purshotaman (Eds.), *The promise of higher education: Essays in honour of 70 years of IAU*. Springer. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/354300994_Internationalization_of_Universities_70_Years_of_Experience

FINChannel, 2022. *France: The world's top destination for Sub-Saharan African students*. Disponível em: <https://finchannel.com/francethe-worlds->

top-destination-for-sub-saharan-african-students/113666/b-schools/2022/12/

FRANÇA, T., Alves, E., e Padilla, B., 2017. *Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy? Globalisation, Societies and Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/14767724.2018.1457431>

GIDDENS, A., 2000. *O mundo na era da Globalização*. Editorial Presença, Lisboa. GONZÁLEZ, J., 2014. *Tuning Definitions*, in ONANA, C., Oyewole, O., Teferra, D., Benetione P., González, J., e Wagenaar, R., 2014. *Tuning and Harmonisation of Higher Education: The African Experience*, p.43-62. Univesity of Deusto, Bilbao. Disponível em: <https://tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/05/Tuning-Africa-2014-English.pdf>

GULTEKIN, O., 2021. *The phases of international education and internationalization throughout history*. *Word Journal Education and Humanities*, 3(2), 101-112. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/351236994_The_Phases_of_International_Education_and_Internationalization_throughout_History?utm_source

HAHN, K., e Teferra, D., 2013. *Tuning as instrument of systematic higher education reform and quality enhancement: The African experience*. *Tuning Journal for Higher Education*, 1(1), p.127-163. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/295249037_Tuning_as_Instrument_of_Systematic_Higher_Education_Reform_and_Quality_Enhancement_The_African_Experience

HAMILTON, H., Noh, S., e Adlaf, E., 2009. *Perceived financial status, health, and maladjustment in adolescence*. *Social Science & Medicine*, 68, p.1527–1534. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.socscimed.2009.01.037>

HUNTER, F., e De Wit, H., 2015. *Internationalisation of higher educations*. *European Parliament, Directorate-General for Internal Policies, Brussels*. Disponível em: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf)

ICEF Monitor, 2023. *New report highlights the increasing competition for international students from Sub-Saharan Africa*. Disponível em: <https://monitor.icef.com/2023/01/new-report-highlights-the-increasing-competition-for-international-students-from-sub-saharan-africa/>

ICEF Monitor, 2024. *France hosted 412, 000 foreign students in 2022/23*. Disponível em: <https://monitor.icef.com/2024/04/france-hosted-412000-foreign-students-in-2022-23/>

ICEF Monitor, 2025. *The number of students in higher education abroad has more than tripled since the turn of century*. Disponível em: <https://monitor.icef.com/2025/06/the-number-of-students-in-higher-education-abroad-has-more-than-tripled-since-the-turn-of-the-century/>

JARDIM, B., 2013. *Estudantes PALOP no Ensino Superior Português – das Necessidades Sentidas aos Apoios Prestados*. Tese de Mestrado, Universidade Técnica de Lisboa. Disponível em: <https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10400.5/6174/1/A%20Tese.pdf>

KNIGHT, J., 2008. *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Sense Publishers, Rotterdam. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Jane-Knight/publication/347784517_Higher_Education_in_Turmoil_The_Changing_World_of_Internationalization/links/60764807a5c0b34b72ad1768/Higher-Education-in-Turmoil-The-Changing-World-of-Internationalization.pdf

KNIGHT, J., 2008. *Higher Education in Turmoil: The Changing World of Internationalization*. Sense Publishers, Rotterdam. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/347784517_Higher_Education_in_Turmoil_The_Changing_World_of_Internationalization

KNIGHT, J., 2012. *Student mobility and internationalization: Trend and tribulations*. Research in Comparative and International Education, 7(1), p.20-33. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/273516023_Student_Mobility_and_Internationalization_Trends_and_Tribulations

KNIGHT, J., 2020. *A Internacionalização da Educação Superior: Conceitos, Tendências e Desafios*. Oikos, São Leopoldo. Disponível em: <https://oikoseditora.com.br/files/Internacionalizacao%20da%20educ%20superior%20-%20JANE%20KNIGHT%20-%20e-book.pdf>

KNIGHT, J., De Wit, H., 1999. *Quality and Internationalisation of Higher Education*. OECD, Paris. Disponível em: https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/1999/08/quality-and-internationalisation-in-higher-education_g1gh227a/9789264173361-en.pdf

KRITZ, M. M. (2015). *International student mobility and tertiary education capacity in Africa*. International Migration. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/261541138_International_Student_Mobility_and_Tertiary_Education_Capacity_in_Africa?enrichId=rgreq-886d89a7e5b772983bb65f0018db26bf-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzI2MTU0MTEzODtBUzo1ODkzMjQxNTY0MzIzODRAMTUxNzUxNzIzNjgwMw%3D%3D&el=1_x_3&_esc=publicationCoverPdf

KRITZ, M., 2013. *International student mobility and tertiary education capacity in Africa*.

LANGA, P., 2014. *Higher Education in Portuguese Speaking African Countries*. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/298646941_Higher_education_In_Portuguese_speaking_African_countries_a_five_country_baseline_study

LO, Li., Li, W., e Tan, Y., 2023. *Students on the move? Intellectual migration and international student mobility*. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 49(18), p.4621-4640. DOI: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2023.2270331>

LOURENÇO, A., e Paiva, M., 2024. *Globalization of Higher Education: Internationalization from a Multifactorial Perspective*. Universidade do Minho. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/379909042_Globalization_of_Higher_Education_The_Internationalization_From_a_Multifactorial_Perspective

LUIJTEN-LUB, A., Van der Wende, M., e Huisman, J., 2005. *On cooperation and competition: A comparative analysis of nation policies for internationalisation of higher education in seven Western European countries*. *Journal of Studies in International Education*, 9(2), p.147-163. DOI: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1028315305276092>

MAGWA, W., Podzo, B., e Shava, K., 2015. *Global competence and internalisation of higher education in Africa: Towards a conceptual framework for learners with special needs*. *Journal of Education Policy and Entrepreneurial Research (JEPER)*, 2(5), 138-150. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/global-competence-and-internationalisation-of-higher-4xd7o9zyop.pdf>

MAINARDES, E., Alves, H., e Raposo, M., 2012. *Marketing in higher education: A comparative analysis of the Brazil and Portuguese cases*, in *Rev Public Nonprofit Mark* 9, 43-63. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12208-011-0077-6>

MARGINSON, S., 2022. *Research on international and global higher education: Six different perspectives*. *Oxford Review of Education*. DOI: <https://doi.org/10.1080/03054985.2022.2087619>

MARINGE, F., e Foskett, N., 2010. *Globalization and Internationalization in Higher Education. Theoretical, Strategic and Management Perspectives*. Continuum Internacional Publishing Group, London.

MATIAS, A., Pinto, P., Rodrigues, V., Martins, P., 2023. *TROVOADA DE IDEIAS: inclusão linguística e social dos estudantes internacionais dos PALOP no ensino superior português*. Alto Comissariado para as Migrações. Lisboa, 2023. Disponível em: <https://catesoc.gep.mtsss.gov.pt/uploads/d1933ca31f75b8136390165bdba68925.pdf>

MATOS, N., e Mosca, J., 2010. *Desafios do Ensino Superior*, in BRITO, L., 2010. *Desafios para Moçambique 2010*, p.297-318. Instituto de Estudos Sociais e Económicos, Maputo. Disponível em: https://www.iese.ac.mz/lib/publication/livros/des2010/IESE_Des2010.pdf

MIGRATION Data Portal, 2022. *International students*. Disponível em: <https://www.migrationdataportal.org/themes/international-students-trends>

MINISTÉRIO do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação (MESCTI), 2022. *Lista das instituições de ensino superior públicas e privadas de Angola*. Sistema Integrado de Portais do Governo de Angola. Disponível em: https://sys.portais.gov.ao/uploads/12lista_atualizada_de_ies_publicas_e_privadas_dezembro_de_2022_623872586398a206b49df_642db2aef7.pdf
NDAIPA, C., Edström, K., e Geschwind, L., 2023. *Internationalisation of higher education insitutions in Mozambique: Exploring the rationales, strategies and challenges*. *Journal of Studies in International Education*, 27(3), 501-5019. DOI: <https://doi.org/10.1177/10283153221093126>

NDAIPA, C., Edström, K., Langa, P., e Geschwind, L., 2023. *Internationalisation of the curriculum in higher education: A case from a Mozambican university*. *Cogent Education*, 10(1). DOI: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2188773>

NETO, F., 2021. *Loneliness among African international students at Portuguese universities*. *Journal of International Students*, 11(2), p.397–416. DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v11i2.1379>

NOA, F., 2012. *Para uma dimensão transnacional do ensino superior em Moçambique*, in COSTA, A., e Faria, M., 2012. *Formação superior e desenvolvimento: Estudantes universitários africanos em Portugal*, p.63-86. Almedina, Lisboa.

NOVO, R., Prada, A., Lopes, L., e Moreno L., 2020. *(In)visibilidade de necessidade percebidas pelos estudantes dos PALOP*. *EduSer*, 12(1), 1-16. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/370582495_Invisibilidade_de_necessidades_percebidas_pelos_estudantes_PALOP

NOVO, R., Prada, A., Lopes, L., e Moreno, L., 2020. *(In)visibilidade de necessidades percebidas pelos estudantes PALOP*. *EDUSER: revista de educação*, Vol. 12(1), 2020. Instituto Politécnico de Bragança. Disponível em: [file:///Users/arnaldo/Downloads/meirinhos,+Journal+manager,+art1%20\(1\).pdf](file:///Users/arnaldo/Downloads/meirinhos,+Journal+manager,+art1%20(1).pdf)

OECD, 2014. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/Education-at-a-Glance-2014.pdf>

OECD, 2014. *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>

OECD, 2019. *OECD Review of Higher Education, Research and Innovation: Portugal*, OECD. Publishing, Paris. DOI: <https://doi.org/10.1787/9789264308138-en>

OLIVEIRA, M., 2013. *Integração de estudantes dos PALOP e Timor-Leste na Universidade de Aveiro, Tese de Mestrado, Universidade de Aveiro*. Disponível em: <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/11263/3/7660.pdf>

PACHECO, N., 1996. *Tempos de sozinhez em Pasárgada: estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal, Tese de Doutoramento, Universidade do Porto*. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/19956>

PERKINS, R., e Neumayer, E., 2014. *Geographies of education mobilities: Exploring the uneven flows of international students*. *Professional Geographer*, 180(3), 246-259. DOI: <https://doi.org/10.1111/geoj.12045>

PINTO, S., 2021. *"Everything Is So Different...": African Students' Voices on the Challenges of Doing a PhD at a Portuguese University*. *Journal of International Students* Vol. 11 (4), p.895-913. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/357993811_Everything_Is_So_Different_African_Students'_Voices_on_the_Challenges_of_Doing_a_PhD_at_a_Portuguese_University

PIRES, H., 2000. *Estudantes dos PALOP no Ensino Superior português: Do acesso a progressão, Psicologia*, 14 (2). Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/507/284>

CÂMARA Municipal do Porto, 2021. *Relatório de atividades*. Disponível em: <https://www.cm-porto.pt/files/uploads/cms/cmp/44/files/Relat%C3%B3rio%20de%20Atividades%20-%20DMEYvoxHwlbkP.pdf>

UNIVERSIDADE do Porto, 2022. *Plano Estratégico U.Porto 2030. Serviço de Apoio aos Órgãos de Governo, Porto, 2022.* Disponível em: https://www.up.pt/portal/documents/39/Plano_Estrat%C3%A9gico_U.Porto_2030.pdf

QIANG, Z., 2003. *Internationalization of higher education: Policy Futures in Education*, 1 (2), p.248-270. DOI: <https://doi.org/10.2304/pfie.2003.1.2.5>

QUEIRÓS, A., Carvalho, T., Manatos, M., e Diogo, S., 2024. *Internalization of Portuguese Academia: the impact on academic engagement and collaboration with society. High Educ* 87, p.1769-1789. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-023-01090-0>

MINISTÉRIO do Desenvolvimento Regional e Ministério da Educação e Ciência, 2014. *Uma estratégia para a internacionalização do ensino superior português: Relatório do grupo de trabalho MADR/MEC.* Lisboa. Disponível em: <https://www.historico.portugal.gov.pt/media/1545745/201450926%20mec%20Internacionalizacao%20Ensino%20Superior.pdf>

RICHARDSON, T., Elliot, P., Roberts, R., e Jansen, M., 2017. *A longitudinal study of financial difficulties and mental health in a National sample of British undergraduate students. Community Mental Health Journal*, 53, p.344–352. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10597-016-0052-0>

RIZVI, F., 2011. *Theorizing student mobility in an era of globalization. Teachers and Teaching*, 17(6), 693-701. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.625145>

ROBERTS, R., Golding, J., Towell, T., e Weinreb, I., 1999. *The effects of economic circumstances on British students' mental and physical health. Journal of American College Health*, 48, p.103–109. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/07448489909595681>

ROLIM, C., 2020. *A Universidade nos PALOP: Que espelho mirar? Uma discussão tomando como exemplo a disciplina Regional e Urbana, Caderno de Estudos Africanos.* DOI: <https://doi.org/10.4000/cea.4933>

SÁ, C., Sin, C., Pereira, F., Aguiar, J., e Tavares, O., 2021. *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior: Quem são, que escolhas fazem e como acedem ao mercado de trabalho.* Porto: EDULOG, Fundação Belmiro de Azevedo. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/356557240_Estudantes_nacionais_e_internacionais_no_acesso_ao_ensino_superior_Quem_sao_que_escolhas_fazem_e_como_acedem_ao_mercado_de_trabalho

SANTOS, B., Filho, J., 2008. *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. 3. ed. São Paulo: Cortez. Disponível em: https://flacso.org.br/files/2015/08/AUniversidadenoSeculoXXI_Boaventura-Naomar.pdf

SCOTT, P., 2005. *The Global Dimension: Internationalising Higher Education in: Barbara Khem, Hans de Wit (eds.). Internationalization in Higher Education: European Responses to the Global Perspective*. Amsterdam: European Association for International Education and the European Higher Education Society.

SCUCUMA, A., 2017. *A conjuntura do Estado e ensino superior na Guiné-Bissau (Estudos de Sociologia)*, 1(23), p. 251–303. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: file:///Users/arnaldo/Downloads/A_conjuntura_do_Estado_e_ensino_superior_na_Guine-.pdf

SEHOOLE, C., e Lee, J., 2021. *Africa is the fastest growing continent in the world, with projections that it will account for more than half of the global population increase by 2050*. Disponível em: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-78517-8>

SEIBERT, G., 2012. *Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: Ensino superior e trajetórias em Portugal*, in COSTA, B., e Lima, M., 2012. *Formação superior e desenvolvimento: Estudantes universitários africanos em Portugal*, p.209-243. Almedina, Lisboa.

SEIBERT, G., 2012. *Cabo Verde e São Tomé e Príncipe: Ensino superior e trajetórias em Portugal*, in COSTA, A., e Faria, M., 2012. *Formação superior e desenvolvimento: Estudantes universitários africanos em Portugal*, p.209-244. Almedina, Lisboa.

SEMEDO, M., 2010. *Emoções Mistas: Integração Social e Acadêmica dos Alunos Provenientes dos PALOP*, Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologia de Lisboa. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/33ca7012-085b-4af7-9aca-33fe0d7da208/content>

SEMEDO, M., 2010. *Emoções Mistas: Integração Social e Acadêmica dos Alunos Provenientes dos PALOP*. Tese de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/33ca7012-085b-4af7-9aca-33fe0d7da208/content>

SILVA, C., Abrantes, J., Duarte, I., 2009. *Integração Social e Acadêmica dos Alunos Provenientes dos PALOP no Ensino Superior Português: um estudo de caso*. 1º Congresso de Ciência Regional de Cabo Verde. 2º Congresso

Lusofono de Ciência rEGIONAL. 15º Congresso da Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional. 3º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza. Praia, Cabo Verde, 8-12, julho

SIN C., Tavares, O., e Cardoso, S., 2022. *Portuguese Institutions' Strategies and Challenges to Attract International Students: External Make over or Internal Transformation? Journal of International Students Volume 9, Issue 4* (2019). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/337691154_Portuguese_Institutions%27_Strategies_and_Challenges_to_Attract_International_Students/fulltext/63dd709d62d2a24f92f5acd2/Portuguese-Institutions-Strategies-and-Challenges-to-Attract-International-Students.pdf?origin=publication_detail&_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uRG93bmVxYWQilCJwcmV2aW91c1BhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbiJ9fQ&__cf_chl_tk=1LC96LgrfH7hY0lvOh4s0ttAkszkvsbxWtRw.9h1gjQ-1756381360-1.0.1.1-BsIN23kE6U5GoBLhO4LmrW2jQIIAt0itG2nO18FAa5A

SIN, C., Antonowicz, D., e Wiers-Jenssen, J., 2019. *Attracting International Students to Semi-peripheral Countries: A comparative study of Norway, Poland and Portugal. High Educ Policy.* DOI: <https://doi.org/10.1057/s41307-019-00135-3>

SIN, C., Cardoso, S, e Tavares, O., 2020. *Atração e recrutamento de estudantes internacionais em Portugal: políticas nacionais e institucionais. Revista Lusófona de Educação, 47(47).* DOI: <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle47.05>

SIN, C., e Aguiar, J., 2021. *Students from Portuguese speaking African Countries in Portuguese Higher Education, in Proceeding of the 7th International Conference on Higher Education Advances.* Universitat Politècnica de València, Valencia. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/352573555_Students_from_Portuguese_Speaking_African_Countries_in_Portuguese_Higher_Education

SIN, C., Tavares, O., e Cardoso, S., 2019. *Portuguese Institutions Strategies and Challenges to Attract International Students: External Makeover or Internal Transformation? Journal of International Students, 9 (4) 1095-1114.* DOI: <https://doi.org/10.32674/jis.v9i4.185>

SUCUMA, A., 2017. *A conjuntura do Estado e ensino superior na Guiné-Bissau. Estudos de Sociologia, 1(23), p.251–303.* DOI: <https://doi.org/10.51359/2317-5427.2017.235797>

SYMOENS, H., 1992. *The universities in the Middle Ages (Vol.1, H. Ridder-Symoens Ed.).* University Press, Cambridge

TEICHLER, U., 2004. *The Changing Debate on Internationalization of Higher Education*. *Higher Education*, Vol. 48, Nº1, p.5-26. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1023/B:HIGH.0000033771.69078.41>

TEICHLER, U., 2007. *The Changing Role of Student Mobility*. *Higher Education Policy*, 20(4). Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242159121_The_Changing_Role_of_Student_Mobility

TEICHLER, U., 2009. *Internationalisation of higher education: European experiences*. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9002-7>

TEIXEIRA, E., 2014. *Tradição e inovação: Um desafio para a universidade do século XXI*. *Revista de Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 19(3), p.643-656. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/5138/3774>

THE FINANCIAL, 2022. *France: The world's top destination for Sub-Saharan African students*. Disponível em: <https://finchannel.com/francethe-worlds-top-destination-for-sub-saharan-african-students/113666/b-schools/2022/12/>

THOMAS, K., 2018. *Return Migration in Africa and the Relationship between Education Attainment and Labor Market Success: Evidence from Uganda*. *International Migration Review*, 42(3), p.652-674. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1747-7379.2008.00141.x>

THOMAS, N., e Westgaard, S., 2024. *Unlocking the potential of Africa's youth*. Disponível em: <https://africarenewal.un.org/en/magazine/unlocking-potential-africas-youth>

TRIBUNAL de Contas, 2021. *Relatório sobre a Demografia e o Ensino Superior em Portugal*, in Conselho Nacional de Educação, 2024. *Estado da educação 2023 (1.ª ed.)*. Conselho Nacional de Educação, Lisboa. Disponível em: https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf

UNESCO Institute for Statistics, 2006. *Global Education Digest 2006*. Montreal, in TEICHLER, U., 2009. *Internationalisation of higher education: European experience*. *Asia Pacific Educ. Rev.* (10), p.93-106. DOI: <https://doi.org/10.1007/s12564-009-9002-7>

UNITED Nation Economic Commission for Africa (UNECA), 2024. *As Africa's population crosses 1.5 billion, the demographic window is opening – getting ready for the future*. Disponível em: <https://www.uneca.org/stories/%28blog%29-as-africa%E2%80%99s-population-crosses-1.5-billion%2C-the-demographic-window-is-opening-getting>

VAN DER WENDE, M., 2010. *Internationalization of higher education*. University of Twente, Netherlands. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287444095_Internationalization_of_Higher_Education

VEIGA, A., Rosa, M., e Amaral, A., 2006. *A Internacionalização das Instituições de Ensino Superior Portuguesas*. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/107390>

VEIGA, R., 2011. *Internacionalização das Instituições de Ensino Superior em Portugal: proposta de metodologia para construção de indicador do grau de internacionalização, Tese de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria*. Disponível em: <https://iconline.ipleiria.pt/entities/publication/2e9a2a31-f6c4-4304-aaaa-6b7b715a24f9>

VERBIK, L., e Lesanowski, V., 2007. *International student mobility: Patterns and trends. The Observatory on Borderless Higher Education*, London. Disponível em: https://nccastaff.bournemouth.ac.uk/hncharif/MathsCGs/Desktop/PGCertificate/Assignment%20-%2002/International_student_mobility_abridged.pdf

VINAGRE, V., 2017. *Ser Estudantes dos PALOP na Universidade do Algarve: Uma abordagem a partir de histórias de vida, Tese de Mestrado, Universidade do Algarve*. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/92441045.pdf>

WENDE, M., 2010. Internationalization of Higher Education, in Peterson, P., Baker, E., e McGaw, B., 2010. *International Encyclopedia of Education (3 ed. Vol. 4, p.540-545)*. Elsevier, Oxford. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287444095_Internationalization_of_Higher_Education

WILLIAMS, G., Case, R., e Roberts, C., 2018. *Understanding the Mental Health Issues of International Students on Campus. Educational Research: Theory and Practice*, 29(2), p.18-28. Disponível em: https://www.nrmera.org/wp-content/uploads/2018/10/Williams.et_al_.29.2.2018.pdf

DECRETO LEI:

PORTUGAL, 1999. *Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de outubro. Diário da República: 1.ª série-A, suplemento n.º 231.* Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/393-a-1999-159114>

DIÁRIO da República, 2014. *Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março.* Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/36-2014-572431>

DIÁRIO da República, 2014. *Diário da República, 1.ª série - Nº.48 - 10 de março de 2014, p.1818.* Disponível em: <https://files.dre.pt/1s/2014/03/04800/0181801821.pdf>

PORTUGAL, 2014. Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março. Diário da República: 1.ª série, n.º 48, 10 de março de 2014. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/36-2014-572431>

PORTUGAL, 1979. Decreto-Lei n.º 6/79, de 9 de fevereiro. Diário da República, I Série, n.º 33, 9/02/1979. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/6-393226>

PORTUGAL, 1977. Decreto-Lei n.º 23/77, de 4 de abril. Diário da República, I Série, n.º 79, 4/04/1977. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/23-1977-140499>

PORTUGAL, 1976. Decreto n.º 75/76, de 5 de fevereiro. Diário da República, I Série, n.º 30, 5/02/1976. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/75-1976-506852>

PORTUGAL, 1975. Decreto n.º 692/75, de 12 de dezembro. Diário do Governo: I Série, n.º 286. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/692-1975-311222>

PORTUGAL, 1978. Decreto-Lei n.º 154/78. Diário da República: 1.ª série, n.º 147. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto/154-324890>

PORTUGAL, 2016. Resolução do Conselho de Ministros n.º 78/2016, de 22 de dezembro. Diário da República: Série I de 2016-11-30. Disponível em: <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/resolucao-conselho-ministros/78-2016-105283924>

Anexos

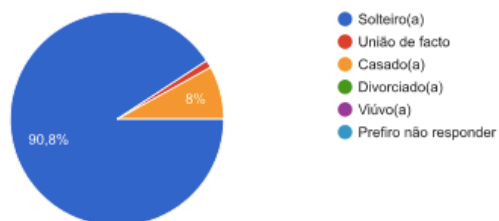
Anexo A - Inquérito



3. Estado Civil.

Copiar

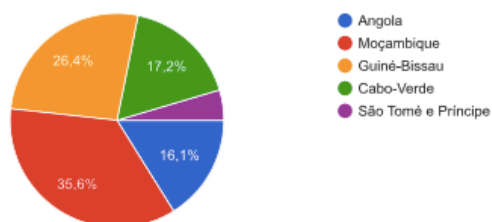
87 respostas



4. País de origem.

Copiar

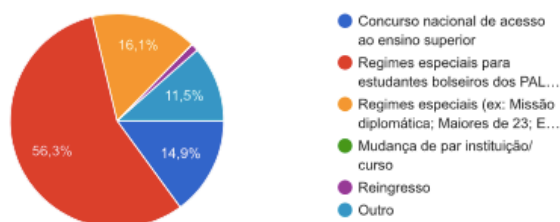
87 respostas



5. Regime de Ingresso.

Copiar

87 respostas



Legenda:

Gráfico 5.⁵²

⁵² 1. Regimes especiais para estudantes bolseiros dos PALOP.

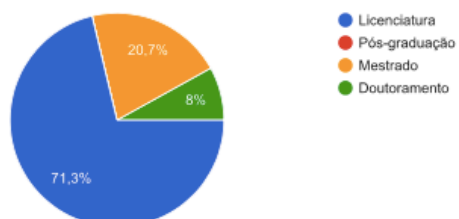
2. Regimes especiais (ex: Missão diplomática; Maiores de 23; Estudantes internacionais; Desportistas de alto rendimento; etc).

3. Mudança de par instituição/curso.

6. Ciclo de estudos que frequenta.

Copiar

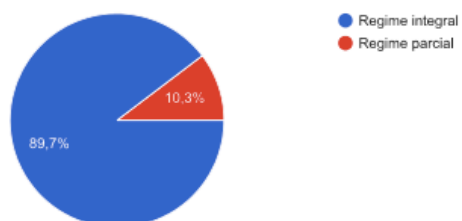
87 respostas



7. Regime de frequência.

Copiar

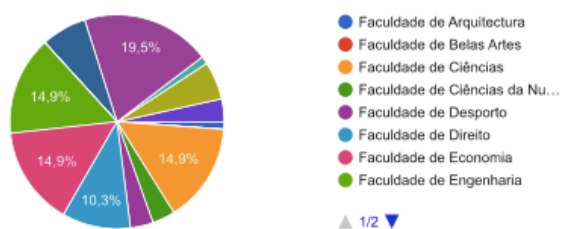
87 respostas



8. Em que faculdade está a estudar?

Copiar

87 respostas



GRUPO II: Contexto Escolar e Linguístico de Origem

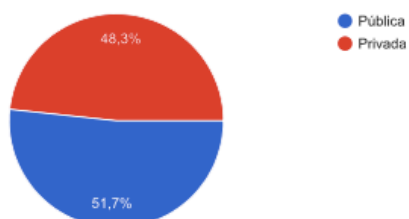
Legenda:
Gráfico 8.⁵³

⁵³ 4. Faculdade de Ciências da Nutrição e da Alimentação.

9. A instituição de ensino onde fez o secundário no seu país é.

[Copiar](#)

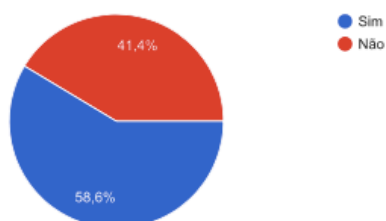
87 respostas



10. O português é a sua língua materna?

[Copiar](#)

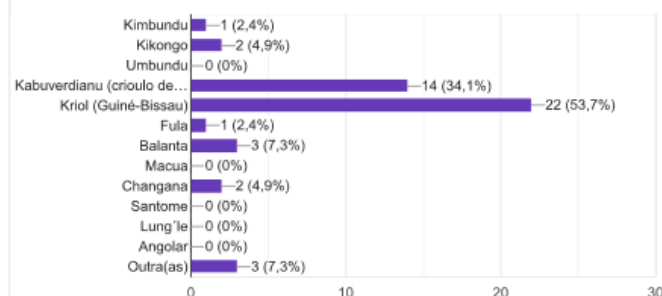
87 respostas



10.1. Se respondeu "não", indique qual/quais a(s) sua(s) língua(s) materna(s)?

[Copiar](#)

41 respostas



Legenda:

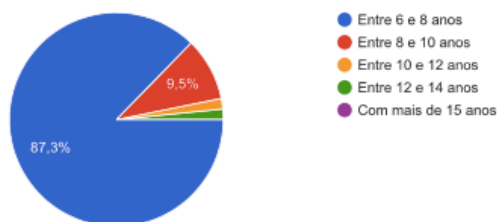
Gráfico 10.1.⁵⁴

⁵⁴ 5. Kabuverdianu (crioulo de Cabo Verde).

10.2. Com que idade começou a ter contacto com ou a falar o português?

[Copiar](#)

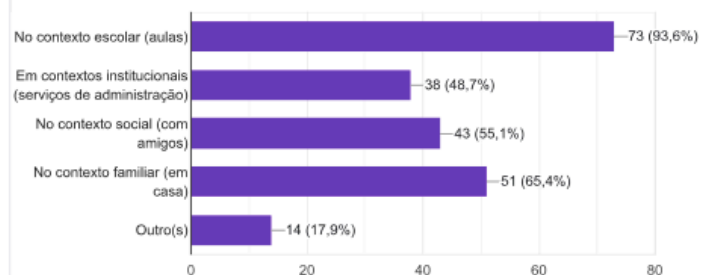
63 respostas



10.3. Em qual(ais) contexto(s) falava o português?

[Copiar](#)

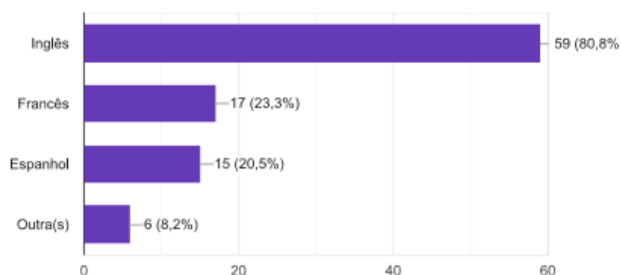
78 respostas



10.4. Qual(ais) desta(s) língua(s) estrangeira(s) tem domínio falado e/ou escrito?

[Copiar](#)

73 respostas



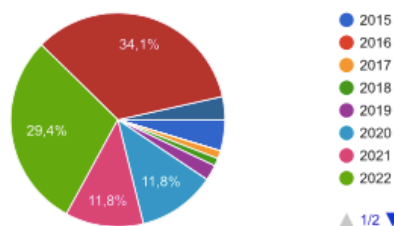
GRUPO III: Deslocação para Portugal



11. Em que ano veio para Portugal?

Copiar

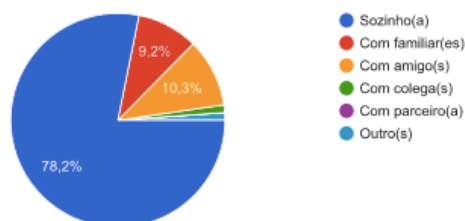
85 respostas



11.1. Com quem veio?

Copiar

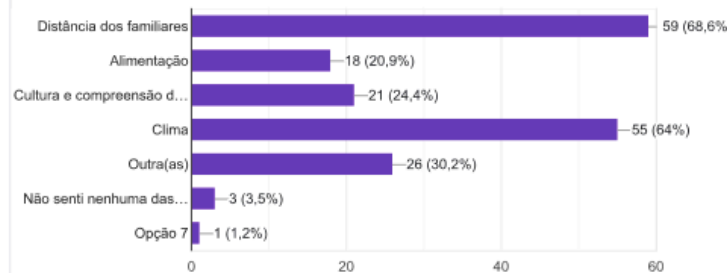
87 respostas



11.2. Sentiu alguma(s) dificuldade(s) na sua adaptação a Portugal nomeadamente.

Copiar

86 respostas



Legenda:

Gráfico 11.2.⁵⁵

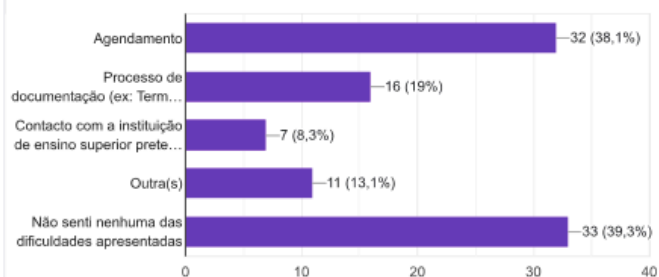
⁵⁵ 6. Cultura e compreensão da língua portuguesa.

7. Não senti nenhuma das dificuldades apresentadas.

11.3. Sentiu alguma(s) dificuldade(s) na obtenção de visto nomeadamente.

[Copiar](#)

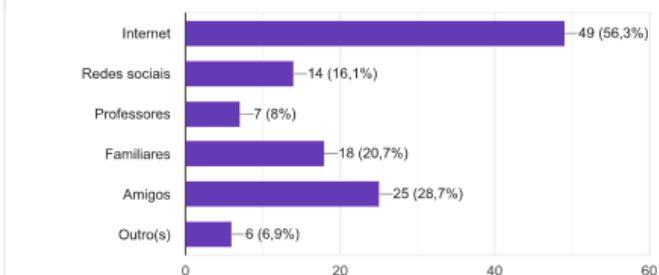
84 respostas



11.4. Como tomou conhecimento da Universidade do Porto?

[Copiar](#)

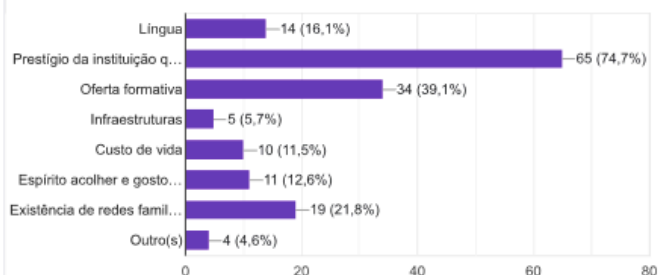
87 respostas



11.5. Indique o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) escolheu estudar na Universidade do Porto.

[Copiar](#)

87 respostas



Legenda:

Gráfico 11.3.⁵⁶

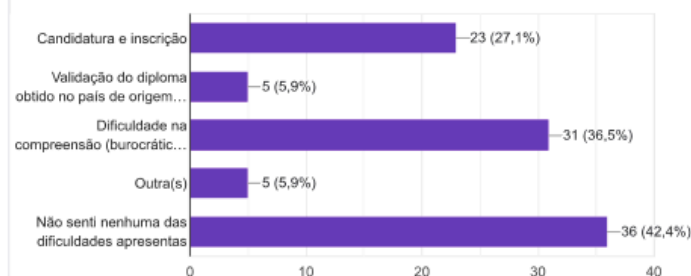
⁵⁶ 8.Processo de documentação (ex: Termo de responsabilidade; Registo criminal; Comprovativo de subsistência; etc).

9. Contacto com a instituição de ensino superior pretendida.

11.6. No processo de ingresso a sua faculdade sentiu alguma dificuldade nomeadamente.

[Copiar](#)

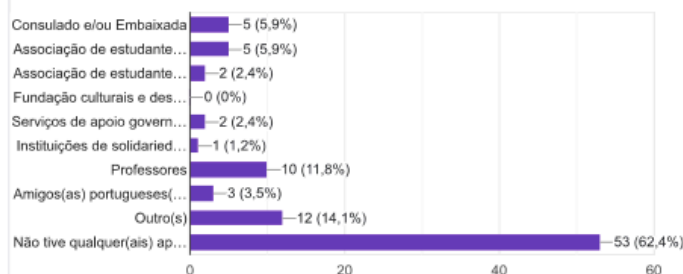
85 respostas



11.7. No processo de ingresso teve algum apoio(s) externo a faculdade nomeadamente.

[Copiar](#)

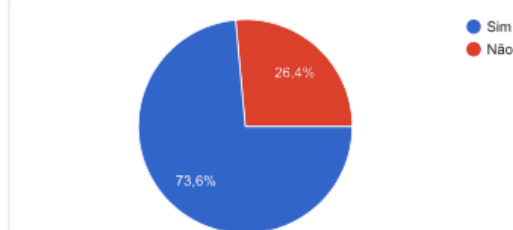
85 respostas



11.8. Começou o ciclo de estudo imediatamente após a chegada ao Porto?

[Copiar](#)

87 respostas



⁵⁷ 10. Prestígio da instituição qualidade académica.

10. Existência de redes familiares ou amigos na cidade do Porto.

⁵⁸

11. Validação do diploma obtido no país de origem (ex: Dificuldade no reconhecimento de grau).

12. Dificuldade na compreensão (burocrática) dos serviços académicos.

⁵⁹ 12. Associação de estudantes do país de origem

13. Associação de estudantes da instituição de ensino superior

14. Fundação culturais e desenvolvimento

15. Serviços de apoio governamentais

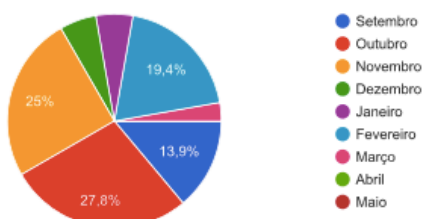
16. Instituições de solidariedade

17. Amigos(as) portugueses(as)

11.9. Se respondeu não, indique o mês em que iniciou?

 Copiar

36 respostas

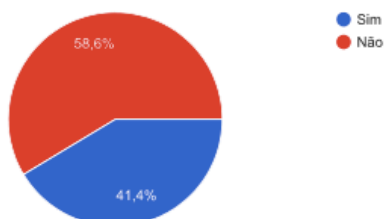


GRUPO IV: Contexto Socioeconómico

12. Tem familiares a residir no Porto?

 Copiar

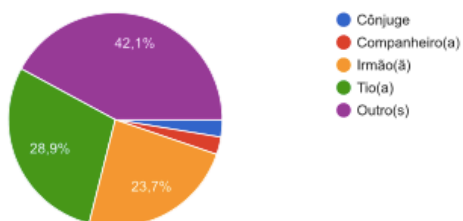
87 respostas



12.1. Se respondeu "sim", indique quem são.

 Copiar

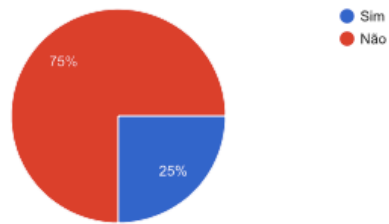
38 respostas



12.2. Tem bolsa de estudo?

 Copiar

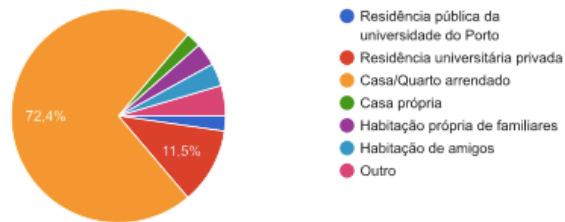
84 respostas



12.3. Qual o tipo de alojamento em que se encontra a residir de momento?

 Copiar

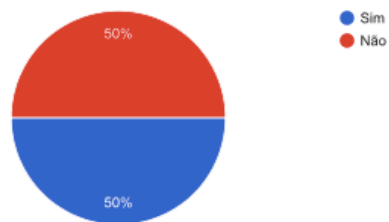
87 respostas



12.4. Alguma vez sentiu dificuldade em pagar atempadamente a propinas?

 Copiar

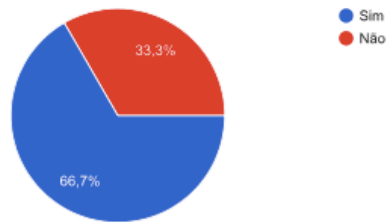
84 respostas



12.5. Alguma vez sentiu necessidade de trabalhar para fazer face às suas despesas?

 Copiar

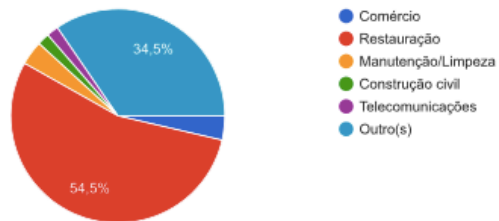
84 respostas



12.6. Se respondeu "sim", indique qual o tipo de trabalho.

 Copiar

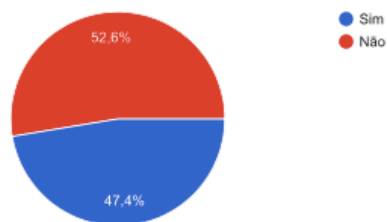
55 respostas



12.7. Se trabalha, o seu rendimento é suficiente para satisfazer as suas necessidades básicas?

 Copiar

38 respostas



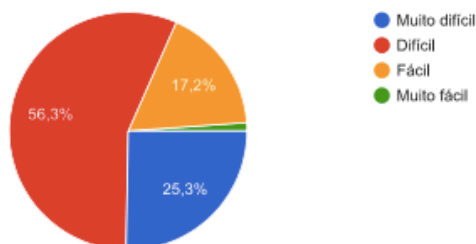
GRUPO V: Adaptação e integração académica na Universidade do Porto



13. Como foi/tem sido a sua adaptação e integração na sua faculdade?

Copiar

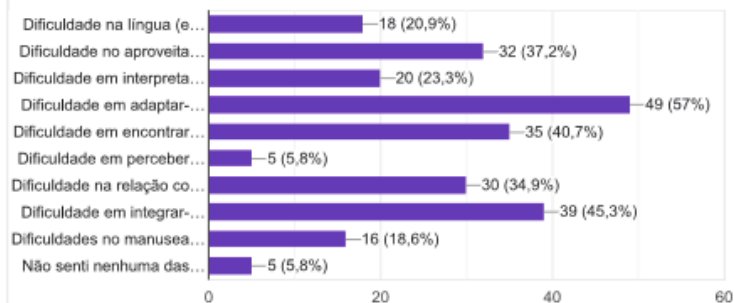
87 respostas



13.1. Qual(ais) dificuldade(s) que encontrou no seu processo de acolhimento, adaptação e integração na sua faculdade?

Copiar

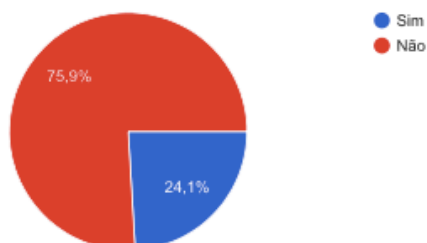
86 respostas



13.2. Caso tenha sentido alguma(as) das dificuldades apresentadas, teve algum apoio da sua faculdade?

Copiar

79 respostas



Legenda:

Gráfico 13.1.⁶⁰

⁶⁰ 18. Dificuldade na língua (em compreender o que os professores ensinam nas aulas).

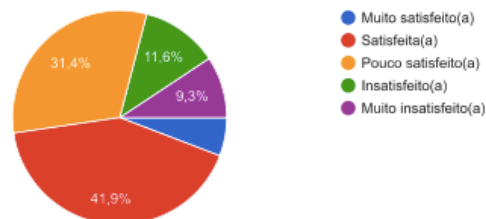
19. Dificuldade no aproveitamento académico porque tenho poucas competências académicas adquiridas no ensino secundário do meu país de origem

20. Dificuldade em interpretar a linguagem utilizada nos testes e exercícios de avaliação

13.3. No geral, como avalia a sua experiência académica na sua faculdade?

Copiar

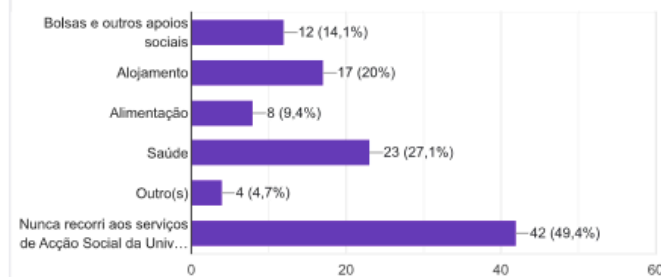
86 respostas



13.4. Alguma vez recorreu aos Serviços de Acção Social da Universidade do Porto nomeadamente.

Copiar

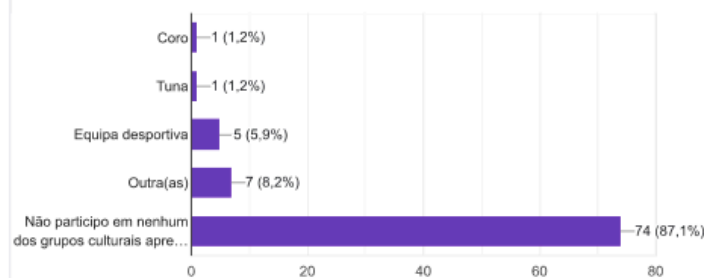
85 respostas



13.5. Participa em grupos culturais da Universidade do Porto nomeadamente.

Copiar

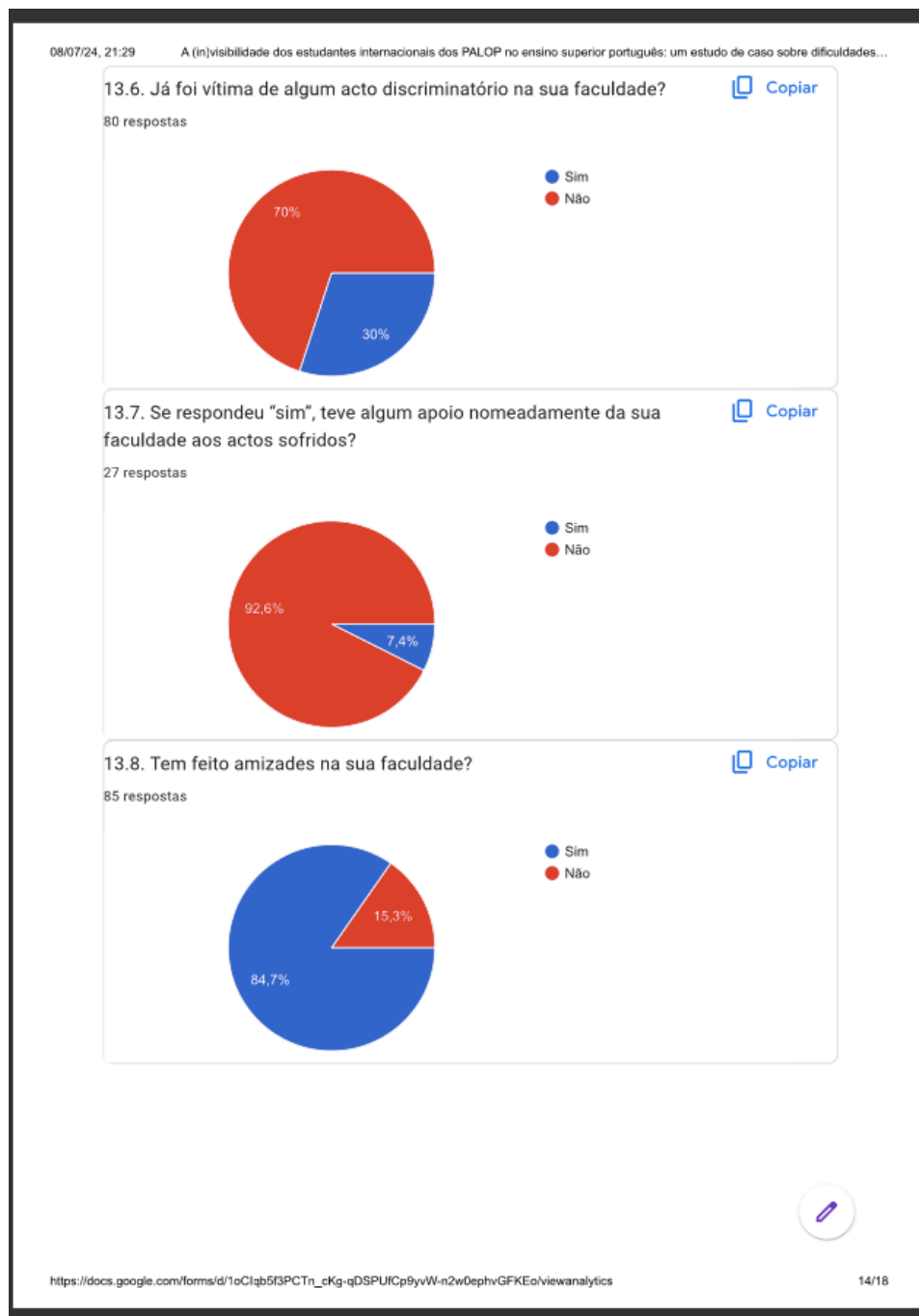
85 respostas



21. Dificuldade em adaptar-me ao ritmo de trabalho académico.
22. Dificuldade em encontrar alojamento em residências universitárias ou quarto arrendado.
23. Dificuldade em perceber a linguagem utilizada nos serviços de apoio académico da faculdade.
24. Dificuldade na relação com os professores (não participo nas aulas; dificilmente peço esclarecimento de dúvidas; etc).
25. Dificuldade em integrar-me no meio académico e não só, porque me sinto estigmatizado/discriminado.
26. Dificuldades no manuseamento das ferramentas de informática (ex: Para elaboração dos trabalhos académicos).
27. Não senti nenhuma das dificuldades apresentadas.

Legenda:
Gráfico 13.4.⁶¹

Legenda:
Gráfico 13.5.⁶²



⁶¹

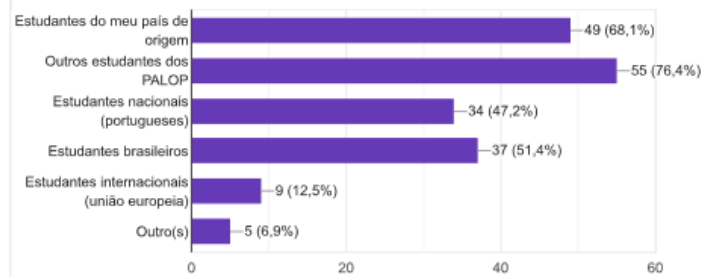
28. Nunca recorri aos serviços de Acção Social da Universidade do Porto

⁶² 29. Não participo em nenhum dos grupos culturais apresentados.

13.9. Se respondeu "sim", indique com quais pessoas tem feito amizades.

[Copiar](#)

72 respostas

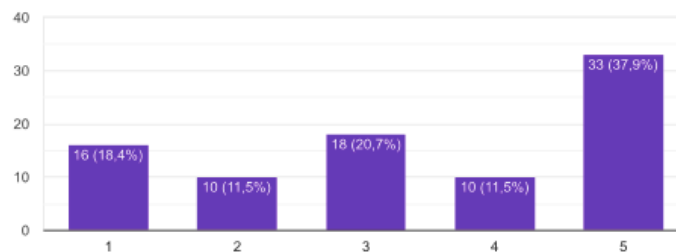


GRUPO VI: Necessidades Fundamentais para os estudantes dos PALOP

14. O quanto acha necessária e fundamental a introdução (académica) da disciplina de língua portuguesa para os estudantes dos PALOP?

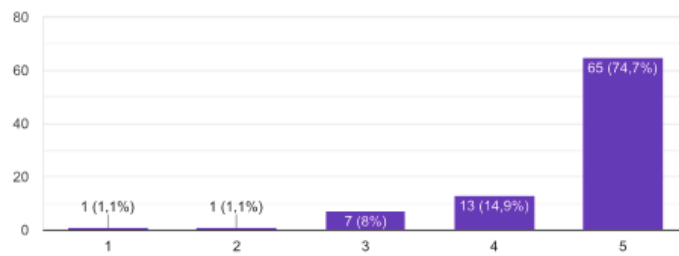
[Copiar](#)

87 respostas

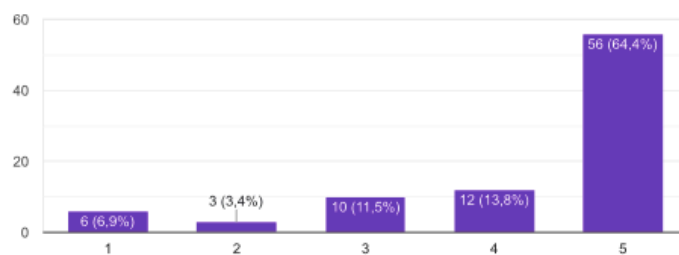


14.1. O quanto acha necessário priorizar os estudantes internacionais dos PALOP na atribuição de residências universitárias? Copiar

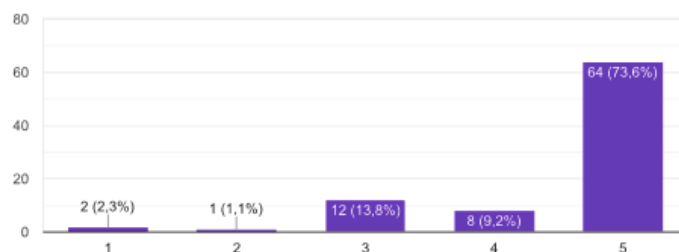
87 respostas

**14.2. O quanto acha necessária a redução do valor anual da propina para o estudante internacional dos PALOP?** Copiar

87 respostas

**14.3. O quanto acha necessária a criação de uma Associação de Estudantes Africanos na Universidade do Porto?** Copiar

87 respostas

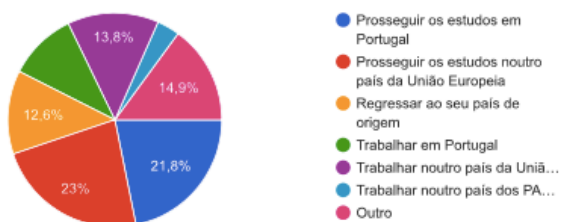


GRUPO VII: Perspectivas de Futuro

15. Após o término dos estudos, ambiciona.

 Copiar

87 respostas



Este conteúdo não foi criado nem apoiado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Política de privacidade](#)

Google Formulários



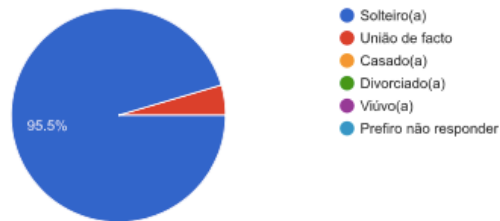
Anexo B - Inquérito



3. Estado Civil.

 Copy

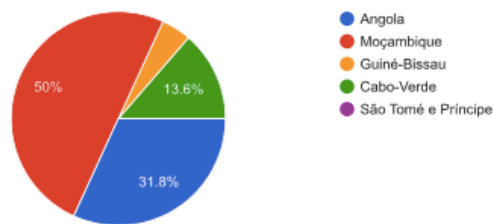
22 responses



4. País de origem.

 Copy

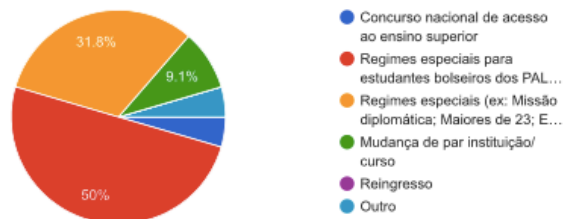
22 responses



5. Regime de Ingresso.

 Copy

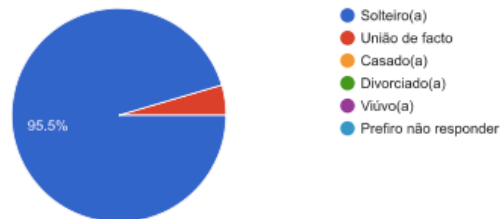
22 responses



3. Estado Civil.

 Copy

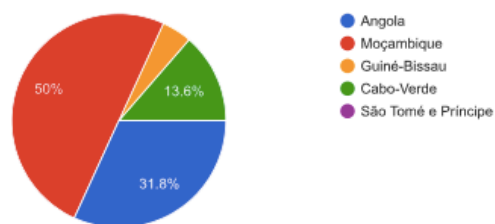
22 responses



4. País de origem.

 Copy

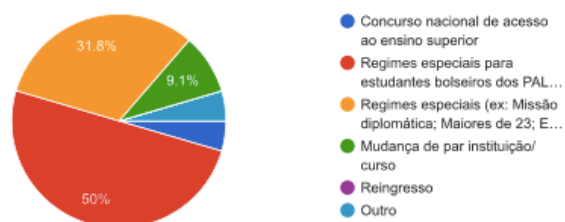
22 responses



5. Regime de Ingresso.

 Copy

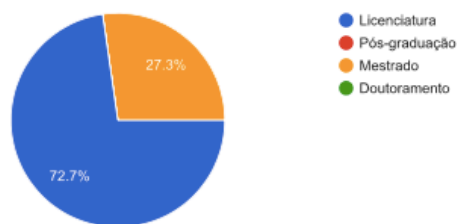
22 responses



6. Ciclo de estudos que frequenta.

 Copy

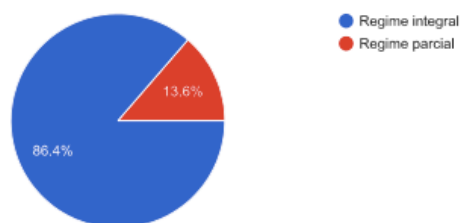
22 responses



7. Regime de frequência.

 Copy

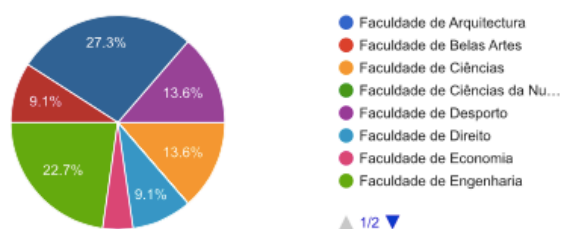
22 responses



8. Em que faculdade está a estudar?

 Copy

22 responses

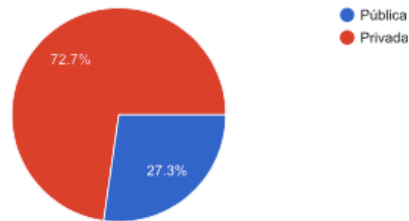


GRUPO II: Contexto Escolar e Linguístico de Origem

9. A instituição de ensino onde fez o secundário no seu país é.

 Copy

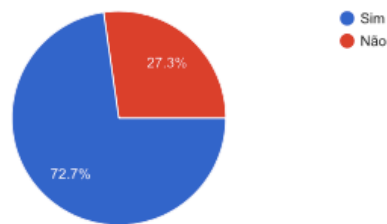
22 responses



10. O português é a sua língua materna?

 Copy

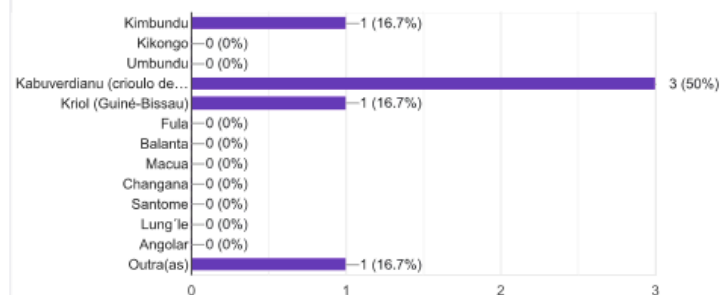
22 responses



10.1. Se respondeu "não", indique qual/quais a(s) sua(s) língua(s) materna(s)?

 Copy

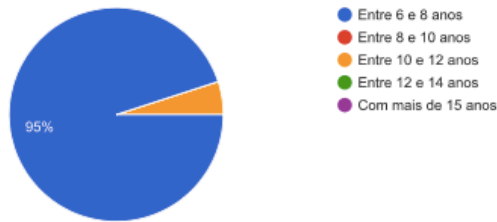
6 responses



10.2. Com que idade começou a ter contacto com ou a falar o português?

[Copy](#)

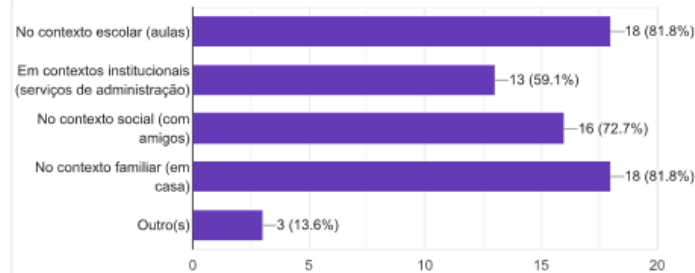
20 responses



10.3. Em qual(ais) contexto(s) falava o português?

[Copy](#)

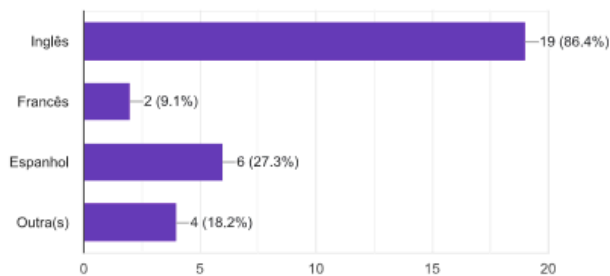
22 responses



10.4. Qual(ais) desta(s) língua(s) estrangeira(s) tem domínio falado e/ou escrito?

[Copy](#)

22 responses

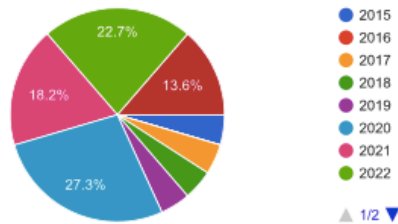


GRUPO III: Deslocação para Portugal

11. Em que ano veio para Portugal?

Copy

22 responses

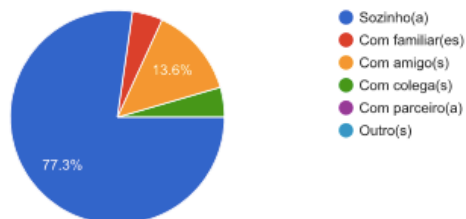


1/2

11.1. Com quem veio?

Copy

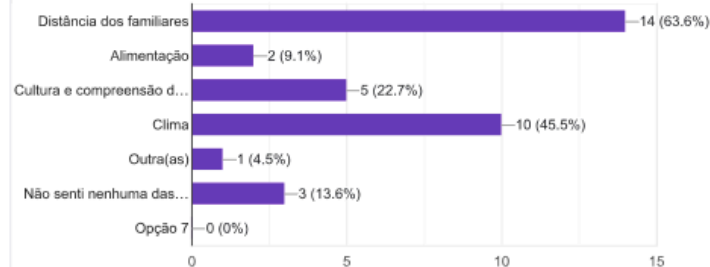
22 responses



11.2. Sentiu alguma(s) dificuldade(s) na sua adaptação a Portugal nomeadamente.

Copy

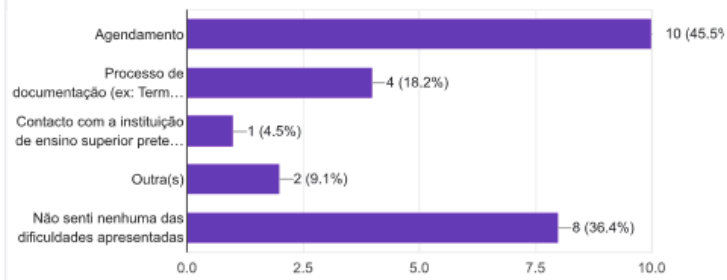
22 responses



11.3. Sentiu alguma(s) dificuldade(s) na obtenção de visto nomeadamente.

[Copy](#)

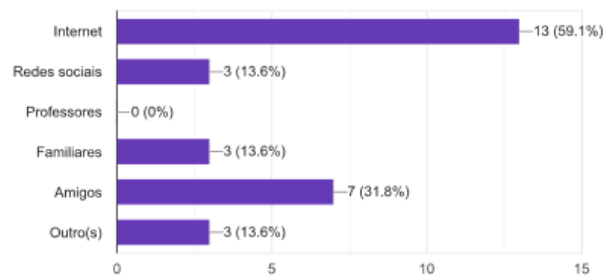
22 responses



11.4. Como tomou conhecimento da Universidade do Porto?

[Copy](#)

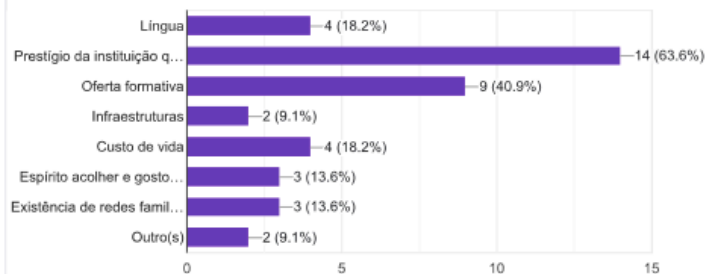
22 responses



11.5. Indique o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) escolheu estudar na Universidade do Porto.

[Copy](#)

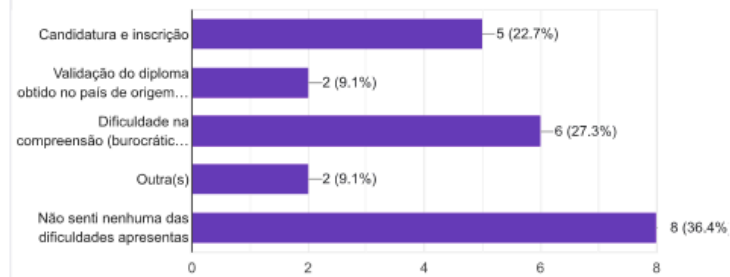
22 responses



11.6. No processo de ingresso a sua faculdade sentiu alguma dificuldade nomeadamente.

[Copy](#)

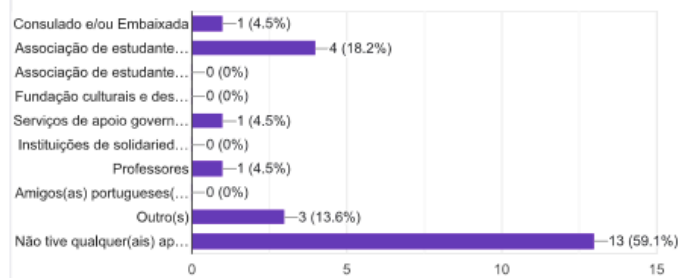
22 responses



11.7. No processo de ingresso teve algum apoio(s) externo a faculdade nomeadamente.

[Copy](#)

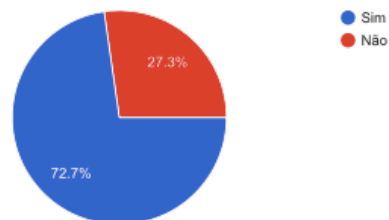
22 responses



11.8. Começou o ciclo de estudo imediatamente após a chegada ao Porto?

[Copy](#)

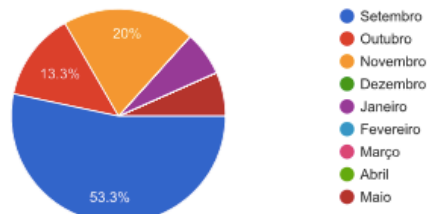
22 responses



11.9. Se respondeu não, indique o mês em que iniciou?

 Copy

15 responses

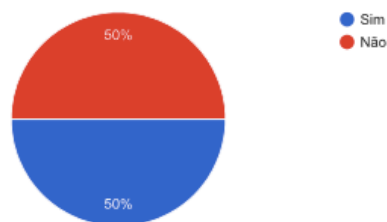


GRUPO IV: Contexto Socioeconómico

12. Tem familiares a residir no Porto?

 Copy

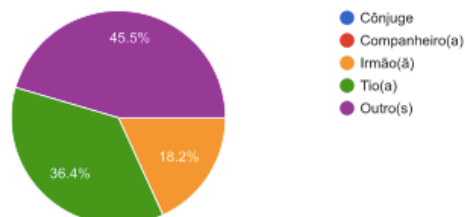
22 responses



12.1. Se respondeu "sim", indique quem são.

 Copy

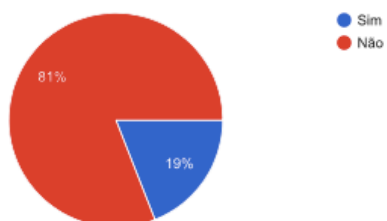
11 responses



12.2. Tem bolsa de estudo?

 Copy

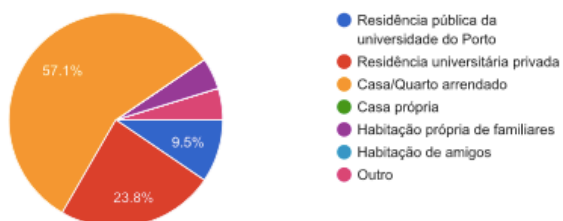
21 responses



12.3. Qual o tipo de alojamento em que se encontra a residir de momento?

 Copy

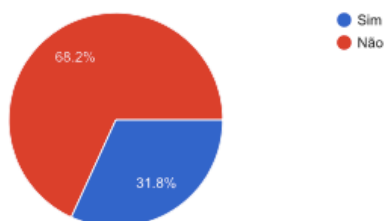
21 responses



12.4. Alguma vez sentiu dificuldade em pagar atempadamente a propinas?

 Copy

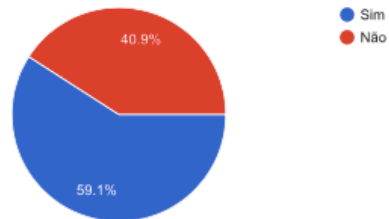
22 responses



12.5. Alguma vez sentiu necessidade de trabalhar para fazer face às suas despesas?

[Copy](#)

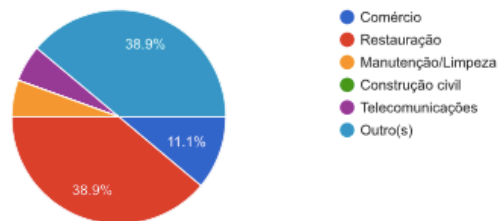
22 responses



12.6. Se respondeu "sim", indique qual o tipo de trabalho.

[Copy](#)

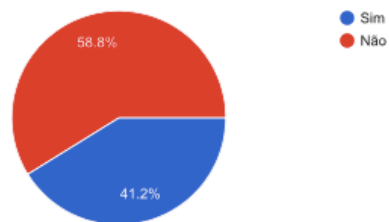
18 responses



12.7. Se trabalha, o seu rendimento é suficiente para satisfazer as suas necessidades básicas?

[Copy](#)

17 responses

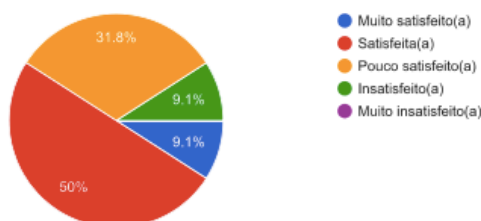


GRUPO V: Adaptação académica e vivência na cidade do Porto

13.3. No geral, como avalia a sua experiência académica na sua faculdade?

[Copy](#)

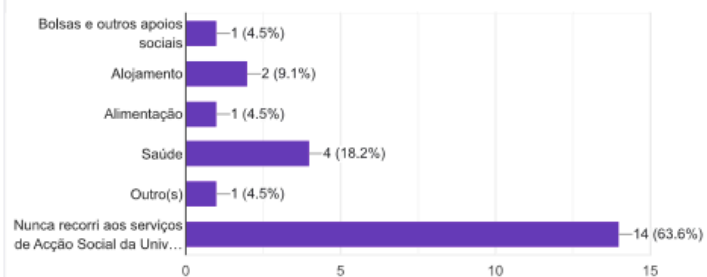
22 responses



13.4. Alguma vez recorreu aos Serviços de Acção Social da Universidade do Porto nomeadamente.

[Copy](#)

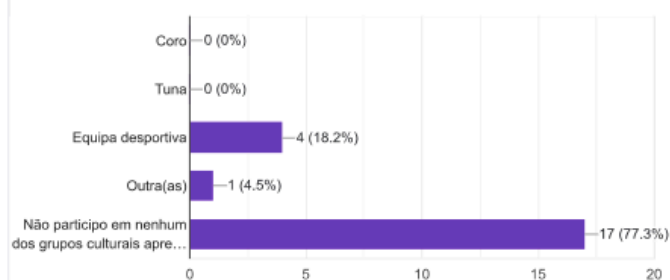
22 responses



13.5. Participa em grupos culturais da Universidade do Porto nomeadamente.

[Copy](#)

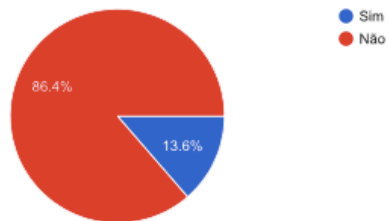
22 responses



13.6. Já foi vítima de algum acto discriminatório na sua faculdade?

 Copy

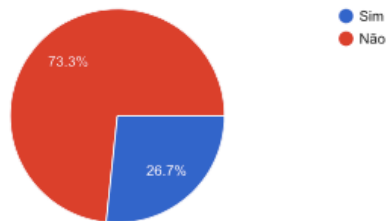
22 responses



13.7. Se respondeu "sim", teve algum apoio nomeadamente da sua faculdade aos actos sofridos?

 Copy

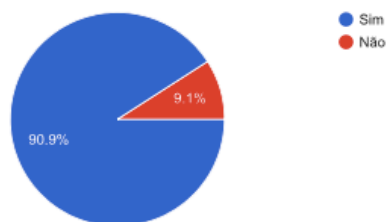
15 responses



13.8. Tem feito amizades na sua faculdade?

 Copy

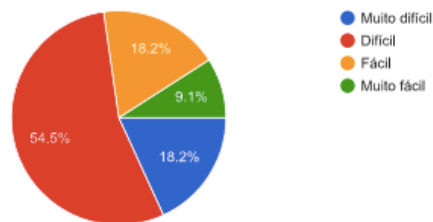
22 responses



13. Como foi/tem sido a sua adaptação e integração na sua faculdade?

[Copy](#)

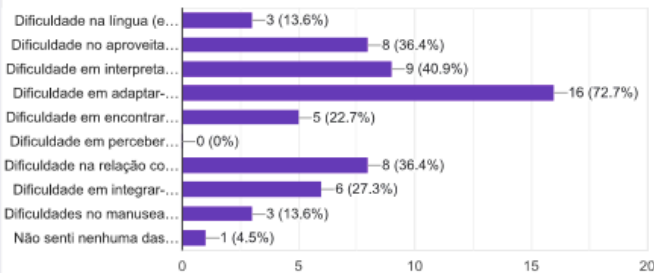
22 responses



13.1. Qual(ais) dificuldade(s) que encontrou no seu processo de acolhimento, adaptação e integração na sua faculdade?

[Copy](#)

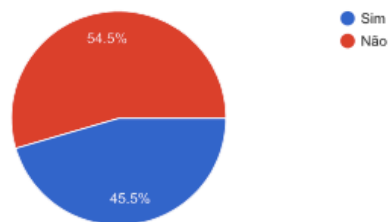
22 responses



13.2. Caso tenha sentido alguma(as) das dificuldades apresentas, teve algum apoio da sua faculdade?

[Copy](#)

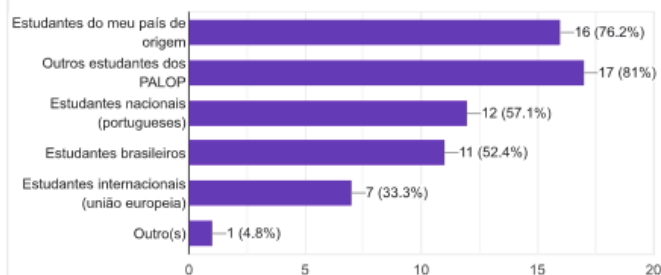
22 responses



13.9. Se respondeu "sim", indique com quais pessoas tem feito amizades.

[Copy](#)

21 respostas

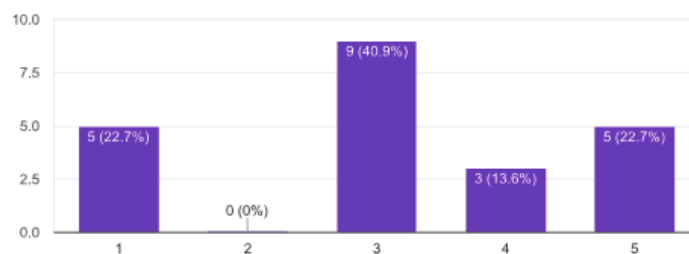


GRUPO VI: Necessidades Fundamentais para os estudantes dos PALOP

14. O quanto acha necessária e fundamental a introdução (académica) da disciplina de língua portuguesa para os estudantes dos PALOP?

[Copy](#)

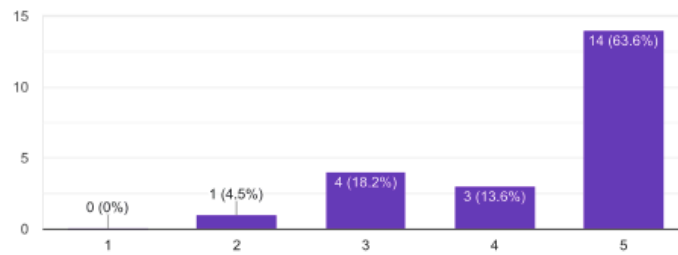
22 respostas



14.1. O quanto acha necessário priorizar os estudantes internacionais dos PALOP na atribuição de residências universitárias?

[Copy](#)

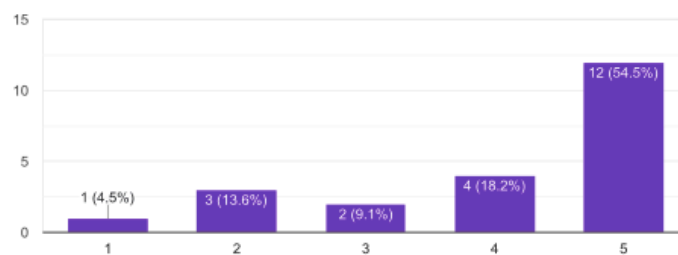
22 responses



14.2. O quanto acha necessária a redução do valor anual da propina para o estudante internacional dos PALOP?

[Copy](#)

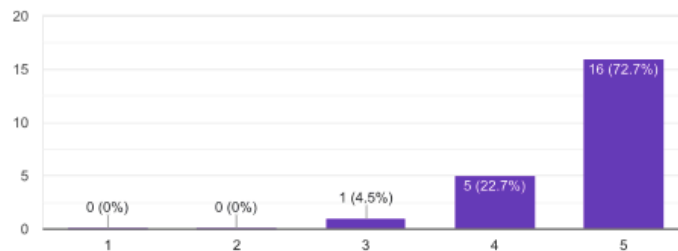
22 responses



14.3. O quanto acha necessária a criação de uma Associação de Estudantes Africanos na Universidade do Porto?

[Copy](#)

22 responses

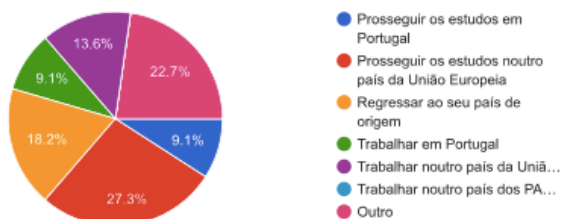


GRUPO VII: Perspectivas de Futuro

15. Após o término dos estudos, ambiciona.

 Copy

22 responses



This content is neither created nor endorsed by Google. [Report Abuse](#) - [Terms of Service](#) - [Privacy Policy](#).

Google Forms