Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luisa Teixeira Machado dos Santos

Percurso académico: impacto das variáveis pessoais e contextuais na construção do sucesso escolar em alunos dos PALOP

novembro de 2025

Percurso académico: impacto das variáveis pessoais e contextuais na construção do sucesso escolar em alunos dos PALOP
Luisa Teixeira Machado dos Santos
UMinho | 2025

Universidade do Minho
Instituto de Educação

Luisa Teixeira Machado dos Santos

Percurso académico: impacto das variáveis pessoais e contextuais na construção do sucesso escolar em alunos dos PALOP

Tese de Doutoramento
Doutoramento em Ciências da Educação
Especialidade em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Leandro Almeida
e da
Professora Doutora Susana Caires

novembro de 2025

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-Não Comercial
CC BY-NC
https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/

Dedico este trabalho

ao meu pai, pelo percurso migrante, resiliência e capacidade de superação, pelo exemplo de sucesso e profundo impacto em tudo aquilo que toca e faz acontecer;

a minha mãe, a minha origem

e às minhas filhas, o meu ponto de chegada.

AGRADECIMENTOS

Começo por agradecer, de um modo particular, aos estudantes que integraram os grupos focais. Sem a sua participação, disponibilidade, presença, abertura e generosidade na partilha das suas vivências académicas em Portugal, este trabalho não teria sido possível. Aplaudo, em pé, os exemplos de resiliência, força, determinação, superação e sucesso que tive o privilégio de conhecer ao longo das sessões e que mudaram a minha perceção sobre o que considerar obstáculos intransponíveis.

Agradeço, ainda, às seguintes pessoas:

Ao meu orientador, Professor Leandro Almeida, pelo trilhar conjunto de um caminho marcado pela disponibilidade e encorajamento constantes, pelo fantástico equilíbrio entre o nível de desafio e de suporte gerados e pela confiança patente na margem de autonomia possibilitada dentro do processo de orientação.

À minha coorientadora, Professora Susana Caires, pela abertura de portas ao mundo da investigação qualitativa, pela presença, pelo acompanhamento e níveis de apoio facultados, pela disponibilidade, pelas sugestões, comentários e oportunidades de crescimento.

A todos os professores e aos técnicos administrativos e de gestão do Instituto de Educação que foram manifestando interesse sobre o desenvolvimento deste trabalho, pelo apoio prestado e pelos valiosos contributos, pistas e sugestões oferecidas, não podendo deixar de destacar de um modo particular a generosidade da Professora Altina Ramos na partilha de todos os ensinamentos que me proporcionou.

Aos SASUM, na pessoa da sua Administradora, pelas facilidades concedidas para a execução deste trabalho.

À Madalena Macedo, pelo inestimável apoio no processo de recolha de dados.

Ao Júlio Santos e ao Rui Silva, do Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto, pelas sugestões e preciosa colaboração no processo de acesso a informação.

À Maria Helena Coelho, da Associação Ser Mais Valia, pelas partilhas e encontros e por me ter proporcionando uma visão mais próxima sobre a realidade dos estudantes PALOP no Ensino Superior português.

Ao Mateo Costa, meu companheiro de armas na intricada luta investigativa, pelo trabalho gráfico na elaboração de figuras e da capa deste trabalho.

Aos meus amigos, pela cumplicidade, encorajamento e apoio emocional, por persistirem na presença, apesar da escassez do meu tempo disponível e por serem os melhores amigos do mundo.

À minha irmã, Isabel Santos, pelo encorajamento, pelo exemplo e pelo apoio incondicional.

Aos meus pais por... TUDO.

Às meninas dos meus olhos, Mariana e Ana, por serem seres humanos com grandeza de alma suficiente para acolher uma mãe-profissional-investigadora-mulher-das-listas-e-de-demais-demandas. À Ana, pela alegria que lhe é inerente e que contagia tudo quanto toca. Pelas gargalhadas proporcionadas e por me recordar que a "vida é um sítio tão lindo", mesmo quando nos movemos com cara de "Guaxinim mal morto". À Mariana, pelo apoio e encorajamento constantes, por acreditar incondicionalmente, pela enorme paciência, pela partilha, pelo reforço positivo, pela disponibilidade de me recordar termos por vezes fugidios, por trilhar comigo a par e passo este "caminho longi". Por ser, ela própria, a "Fada Azul" que magicamente conferiu brilho à estrutura gramatical do texto, ofereceu vida própria às palavras e transformou o resumo em abstract.

A todos, um grande bem-haja.

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

Percurso académico: impacto das variáveis pessoais e contextuais na construção do sucesso escolar em alunos dos PALOP

RESUMO

No contexto da expansão do Ensino Superior Português, em boa medida decorrente da democratização do acesso e abertura a novos públicos, assume particular relevância o investimento das Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de medidas e políticas que visem a diferenciação pedagógica e a inclusão educativa e sociocultural dos estudantes. Para além de constituir um fator catalisador da permanência e do sucesso académico, a implementação destas iniciativas, ao considerar as características e necessidades de cada grupo específico de estudantes, reflete o compromisso das instituições com uma verdadeira igualdade de oportunidades para todos. O objetivo central do presente estudo é contribuir para uma compreensão dos fatores que podem explicar a adaptação e sucesso académico de estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no ES português. Com esse intuito, o estudo apresenta uma análise retrospetiva sobre o percurso académico de um grupo de estudantes da UMinho – provenientes dos PALOP e alojados nas Residências Universitárias (RU) dos Serviços de Ação Social da Universidade do Minho – com base na informação recolhida através da realização de grupos focais. Os temas que organizam a informação coletada versam diferentes momentos da trajetória académica destes estudantes, como a tomada de decisão de estudar numa IES portuguesa, o momento da chegada ao país de acolhimento, os desafios ao longo do trajeto académico, o processo de aculturação e as vivências adaptativas, a conclusão do seu curso e as expectativas de regresso ao país de origem. São, ainda, examinados aspetos relacionados com o processo de escolha do curso e da IES, as expectativas iniciais destes estudantes e perceções em relação ao curso escolhido e ao seu nível de envolvimento com a instituição, a sua inserção na comunidade, os desafios enfrentados e os fatores protetores, a sua perceção dos apoios disponíveis, a vivência em contexto de RU, a abertura ao outro e ao novo, os seus níveis de motivação e convicção na obtenção do grau, bem como a sua perceção de eficácia e sucesso académico. Os dados apontam para uma perceção, pelos estudantes, do sucesso académico como um fenómeno multifatorial, resultante da interação entre fatores pessoais e institucionais, sendo os primeiros os mais valorizados. Observa-se que, na construção do sucesso académico, os participantes destacam o comprometimento, o foco, o autoconhecimento, a motivação intrínseca e o apoio familiar como fatores determinantes, associando o sucesso às estratégias de superação que acionam e emergem como elementos essenciais para lidar com adversidades e sustentar a persistência ao longo da trajetória escolar. Os dados evidenciam, ainda, o reconhecimento da dimensão institucional no processo de construção do sucesso, assumindo-se, como fatores preponderantes, as condições das RU – com um papel essencial na integração e sucesso académico – e a qualidade relacional com docentes, percecionada como elemento potenciador de motivação, sentido de pertença e desempenho académico. Por fim, com base nos resultados obtidos, são apresentadas algumas conclusões e sugestões de intervenção, visando a promoção do sucesso académico em estudantes universitários dos PALOP no ES português.

Palavras-chave: Ensino Superior, igualdade de oportunidades, sucesso académico, adaptação académica, estudantes dos PALOP

Academic trajectory: Impact of personal and contextual variables on the construction of academic success in students from PALOP.

ABSTRACT

In the context of the expansion of Portuguese Higher Education, largely resulting from the democratization of access and openness to new audiences, the investment of Higher Education Institutions (HEIs) in implementing measures and policies aimed at pedagogical differentiation and educational and sociocultural inclusion of students is particularly relevant. Besides being a catalyst for academic retention and success, the implementation of these initiatives, by considering the characteristics and needs of each specific group of students, reflects the institutions' commitment to true equal opportunities for all. The main objective of this study is to contribute to an understanding of the factors that can explain the adaptation and academic success of students from Portuguese-speaking African Countries (PALOP) in Portuguese Higher Education. To this end, the study presents a retrospective analysis of the academic trajectory of a group of UMinho students – from PALOP countries and housed in the University Residences (RU) of the UMinho Social Services – based on information collected through focus groups. The themes that address the collected information cover different moments in the academic trajectory of these students, such as the decision to study at a Portuguese HEI, the moment of arrival in the host country, the challenges along the academic path, the process of acculturation and the adaptation experiences, the completion of studies and the expectations of returning to their country of origin. The study also examines aspects related to the selection process of the study programme and Higher Education Institution, and to the students' initial expectations and perceptions regarding the chosen programme, the level of involvement with the institution, the integration into the community, the challenges faced and the protective factors, the perception of available support, the experience in a RU context, the openness to others and to new experiences, the levels of motivation and conviction in obtaining their degree, as well as their perception of academic effectiveness and success. The data suggest that students perceive academic success as a multifactorial phenomenon, resulting from the interaction between personal and institutional factors, with the former being the most valued. It is observed that, in the construction of academic success, participants highlight commitment, focus, self-knowledge, intrinsic motivation and family support as determining factors, associating success with coping strategies that are activated and emerge as essential elements for dealing with adversity and sustaining persistence throughout the academic trajectory. The data also show the recognition of the institutional dimension in the process of building success, with University Residences' conditions (which play an essential role in integration and academic success) and the relational quality with teachers (perceived as a potential enhancer of motivation, sense of belonging and academic performance) being considered as preponderant factors. Finally, based on the obtained results, some conclusions and suggestions for intervention are presented, aiming to promote academic success among university students from PALOP countries in Portuguese Higher Education.

Keywords: Higher Education, equal opportunities, academic success, academic adaptation, PALOP students

ÍNDICE

INTRODUÇÃO **1**

CAPÍTULO 1 ..... **7**

DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: A REFORMA VEIGA SIMÃO **7**

1.1 – Introdução 7

1.2 – Breve resenha do desenvolvimento do ensino no período do Estado Novo 8

1.2.1 – O desinvestimento no ensino *8*

1.2.2 – Formatação ideológica da juventude *9*

1.2.3 – Reorientação de políticas educativas no pós-guerra *10*

1.2.4 – O Ensino Superior no Estado Novo *13*

1.2.5 – Conclusão: legado do Estado Novo *14*

1.3 – A reforma Veiga Simão 15

1.3.1 – Inflexão nas políticas educativas no marcelismo *15*

1.3.2 – Os documentos programáticos impulsionadores da reforma *16*

1.3.3 – A ante reforma *18*

1.3.4 – A Lei de Reforma do Sistema Educativo *20*

1.3.5 – Impacto da Reforma na democratização do acesso ao ES *22*

1.4. – O período pós-reforma Veiga Simão 23

1.4.1 – A rutura com a reforma (1974-1976) *24*

1.4.2 – A normalização do sistema educativo e a Lei de Bases de 1986 ..... *25*

1.4.2.1 – Estabilização do sistema educativo: reformas parcelares *25*

1.4.2.2 – Reforma estrutural do sistema educativo (a LBSE) *27*

1.4.3 – A expansão do Ensino Superior – diversificação da oferta e massificação *28*

1.4.3.1 – Diversificação institucional *28*

1.4.3.2 – Evolução da oferta e da procura – expansão acelerada *30*

1.4.3.3 – Estudantes inscritos – a massificação do ES *33*

1.4.3.4 – Democratização do acesso e sucesso académico *33*

1.4.4 – A dimensão europeia do Ensino Superior (Processo de Bolonha) *34*

1.5 – Considerações finais 36

CAPÍTULO 2 ..... **38**

EMERGÊNCIA DE NOVOS PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR **38**

2.1. Introdução 38

2.2. Evolução de novos públicos no Ensino Superior 38

2.2.1 Diversificação dos corpos discentes – Estudantes de 1ª geração *38*
2.2.2. Diversificação das vias de acesso e medidas de discriminação positiva *40*
2.2.3. Equidade e inclusão no acesso *43*
2.2.4. Persistência de desigualdades no acesso *46*
2.2.5. Medidas recentes de promoção da equidade no acesso em Portugal *49*
2.3. Estudantes internacionais: o caso dos PALOP em Portugal 51
2.3.1. Mobilidade internacional de estudantes *51*
2.3.2. Estudantes internacionais em Portugal *53*
2.3.3. Estudantes dos PALOP nas IES portuguesas *54*
2.4. Considerações finais 62
CAPÍTULO 3 65
ESTUDANTES DOS PALOP NAS IES PORTUGUESAS: PERCURSOS E CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ACADÉMICO 65
3.1 – Introdução 65
3.2 – Transição, adaptação e aculturação: A chegada a um novo contexto 67
3.2.1 – Desafios e obstáculos iniciais *67*
3.2.2 – Fatores facilitadores da integração *71*
3.3 – Vivência académica: O percurso 76
3.3.1 – Desenvolvimento de habilidades e competências pessoais *77*
3.3.1.1 – Resiliência *77*
3.3.1.2 – Fé e religiosidade *78*
3.3.1.3 – Sentido de agência *80*
3.3.1.4. – Desenvolvimento psicossocial (autonomia e identidade) *83*
3.3.1.5 – Identidade racial *85*
3.3.2 – Desenvolvimento de competências e contexto académico *87*
3.3.2.1 – O papel dos espaços educativos (formais e não formais) *87*
3.3.2.2 – O papel dos professores *92*
3.3.2.3 – O impacto do contexto no desenvolvimento e na aprendizagem *97*
3.3.2.4 – A influência de ambientes culturalmente envolventes *99*
3.3.2.5 – Outras variáveis contextuais *102*
3.3.3 – O papel dos apoios e das infraestruturas *104*
3.3.3.1 – Medidas de apoio institucional *104*
3.3.3.2 – A Residência enquanto espaço promotor do sucesso académico *107*
3.4 – Conclusão do percurso: A saída 110
3.4.1 – Perceção pessoal de sucesso académico *110*
3.4.2. – Expectativas futuras *111*

CAPÍTULO 4 114

METODOLOGIA 114

4.1 – Introdução 114

4.2 – Objetivos e questões de investigação 114

4.3 – Instrumentos de recolha de dados 115

4.4 – Procedimento de recolha dos dados 119

4.5 – Participantes 121

4.6 – Transcrição dos testemunhos para obtenção do verbatim 123

4.7 – Construção do sistema de categorias e subcategorias 124

4.8 – Análise da validade e fiabilidade da matriz de categorias 128

CAPÍTULO 5 130

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS 130

5.1 – Introdução 130

5.2 – Momento I - Tomada de Decisão 131

5.2.1 – Processo de escolha do curso 131

5.2.2 – Critérios de escolha de uma Instituição de Ensino Superior portuguesa 134

5.2.3 – Síntese do Momento I – Tomada de Decisão 136

5.3 – Momento II – Chegada ao Novo Contexto 137

5.3.1 – Expectativas iniciais 137

5.3.2 – Perceções sobre o curso frequentado 140

5.3.3 – Dificuldades experienciadas 143

5.3.4 – Meios institucionais facultados pela Universidade 151

5.3.5 – Síntese do Momento II – Chegada ao Novo Contexto 153

5.4 – Momento III – Adaptação 155

5.4.1 – Fatores protetores 155

5.4.2 – Desenvolvimento de competências académicas 160

5.4.3 – Vivência em contexto de Residência Universitária 164

5.4.4 – Envolvimento na comunidade académica (pertença a) 169

5.4.5 – Envolvimento em atividades extracurriculares 171

5.4.6 – Síntese do Momento III – Adaptação 173

5.5 – Momento IV – Sucesso Académico e Expectativas Futuras 174

5.5.1 – Sucesso académico 174

5.5.2 – Expectativas futuras 177

5.5.3 – Síntese do Momento IV – Sucesso Académico e Expectativas Futuras 179

5.6 – Síntese global 180

CAPÍTULO 6 182

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES 182

6.1 – Introdução 182

6.2 – Discussão dos Resultados 182

6.2.1 – Momento I – Tomada de Decisão 182

6.2.2 – Momento II – Chegada ao Novo Contexto 184

6.2.3 – Momento III – Adaptação 189

6.2.4 – Momento IV – Sucesso Académico e Expectativas Futuras 195

6.3 – Conclusão 197

6.3.1 – Conclusões e pistas de atuação 197

6.3.2 – Limitações e pontos fortes 200

6.3.3 – Futuros desenvolvimentos e considerações finais 201

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 203

ANEXOS 233

LISTA DE SIGLAS/ABREVIATURAS

BFUG	Bologna Follow-Up Group
CAD	Comité de Apoio ao Desenvolvimento (OCDE)
CECE	Culturally Engaging Campus Environments
CET	Curso de Especialização Tecnológica
CNA	Concurso Nacional de Acesso
CNAVES	Conselho Nacional de Avaliação do Ensino Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
CTeSP	Curso Técnico Superior Profissional
D.L.	Decreto-Lei
DESE	Diploma de Estudos Superiores Especializados
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES	Direção-Geral do Ensino Superior
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espaço Europeu de Ensino Superior
ES	Ensino Superior
EUA	European University Association
GEP	Gabinete de Estudos e Planeamento
GEPAE	Gabinete de Estudos e Planeamento da Acção Educativa
IASE	Instituto de Acção Social Escolar
IES	Instituição de Ensino Superior
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MADR/MEC	Ministro Adjunto e do Desenvolvimento Regional/Ministro da Educação e Ciência
MCTES	Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
MEN	Ministério da Educação Nacional
MMAU	Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens no contexto Universitário
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
RU	Residência(s) Universitária(s)
SASUM	Serviços de Acção Social da Universidade do Minho
UE	União Europeia
UK	United Kingdom
UMinho	Universidade do Minho
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UR	Unidades de registo
USA	United States of America

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo holístico para a integração educacional

Figura 2 – Modelo de Ambientes de Campus Culturalmente Envolventes

Figura 3 – Nuvem de códigos - Tomada de Decisão

Figura 4 – Categorias - Momento II

Figura 5 – Dificuldades experienciadas - Subcategorias

Figura 6 – Nuvem de códigos - Chegada ao Novo Contexto

Figura 7 – Categorias - Momento III

Figura 8 – Fatores protetores - Subcategorias

Figura 9 – Desenvolvimento de competências académicas - Subcategorias

Figura 10 – Vivência em contexto de Residência Universitária - Subcategorias

Figura 11 – Nuvem de códigos - Adaptação

Figura 12 – Nuvem de códigos - Sucesso Académico e Expectativas Futuras

Figura 13 – Nuvem global de códigos – Subcategorias com pelo menos 10 UR

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução da relação entre oferta e procura (1990–2001)

Gráfico 2 – Evolução de vagas e candidatos no CNA (2000–2023)

Gráfico 3 – Inscritos no Ensino Superior (1945/46 – 2023/24)

Gráfico 4 – Evolução do número de estudantes dos PALOP (1995–2023)

Gráfico 5 – Processo de escolha do curso - Relevância temática das subcategorias

Gráfico 6 – Critérios de escolha de uma IES portuguesa - Relevância temática das subcategorias

Gráfico 7 – Expectativas iniciais – Relevância temática das subcategorias

Gráfico 8 – Perceções sobre o curso frequentado – Relevância temática das subcategorias

Gráfico 9 – Dificuldades experienciadas – Relevância temática das subcategorias

Gráfico 10 – Meios institucionais facultados pela Universidade - Relevância temática das subcategorias

Gráfico 11 – Fatores protetores - Relevância temática das subcategorias

Gráfico 12 – Desenvolvimento de competências académicas - Relevância temática das subcategorias

Gráfico 13 – Vivência em contexto de Residência Universitária - Relevância temática das subcategorias

Gráfico 14 – Envolvimento na comunidade académica - Relevância temática das subcategorias

Gráfico 15 – Envolvimento em atividades extracurriculares - Relevância temática das subcategorias

Gráfico 16 – Gráfico 16 – Sucesso académico - Relevância temática das subcategorias

Gráfico 17 – Expectativas futuras - Relevância temática das subcategorias

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tópicos a considerar no guião temático

Tabela 2 – Estrutura do guião temático

Tabela 3 – Caracterização sociodemográfica dos estudantes dos PALOP em RU na UMinho

Tabela 4 – Caracterização sociodemográfica dos participantes nos grupos focais

Tabela 5 – Matriz de categorias e subcategorias

Tabela 6 – Processo de escolha de curso

Tabela 7 – Critérios de escolha de uma IES portuguesa

Tabela 8 – Expectativas iniciais

Tabela 9 – Perceções sobre o curso frequentado

Tabela 10 – Dificuldades experienciadas

Tabela 11 – Meios institucionais facultados pela Universidade

Tabela 12 – Fatores protetores

Tabela 13 – Desenvolvimento de competências académicas

Tabela 14 – Vivência em contexto de Residência Universitária

Tabela 15 – Envolvimento na comunidade académica (pertença a)

Tabela 16 – Envolvimento em atividades extracurriculares

Tabela 17 – Sucesso académico

Tabela 18 – Expectativas futuras

INTRODUÇÃO

O Ensino Superior (ES) assume, na contemporaneidade, um papel central enquanto motor de desenvolvimento das pessoas e das sociedades, constituindo-se como um eixo estratégico para o progresso económico, social e cultural (Comissão Europeia, 2022). A sua relevância ultrapassa a mera formação técnica ou científica, estendendo-se à construção de uma cidadania ativa e crítica, promotora de coesão social e de inovação. Neste contexto, a democratização do acesso – expressa nomeadamente no alargamento da base sociocultural de recrutamento de estudantes – e a promoção do sucesso académico constituem-se como fundamentais à prossecução da missão do ES, emergindo como dimensões essenciais para garantir uma efetiva igualdade de oportunidades de ingresso, permanência e conclusão neste nível de ensino.

A abertura a públicos mais diversificados constitui um princípio estruturante de equidade e justiça social. Assim, a democratização do acesso traduziu-se na presença de uma população estudantil cada vez mais heterogénea em termos de idade, origem socioeconómica, nível de preparação, graus de motivação e projetos vocacionais. Tal diversidade contrasta com a elite sociocultural que tradicionalmente frequentava o ES, exigindo das instituições uma capacidade acrescida de adaptação e resposta através de novas formas de organização, acompanhamento e apoio.

A par desta realidade interna a cada país, as pressões globais para a internacionalização do ES acentuam ainda mais a heterogeneidade dos corpos discentes. Neste quadro, o acolhimento de estudantes provenientes de países em vias de desenvolvimento, conforme evidenciam dados da OCDE (2022), reforça a necessidade de uma abordagem institucional mais inclusiva e intercultural. No caso português, esta dimensão ganha particular expressão com a presença crescente de estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), cuja mobilidade académica é impulsionada por laços históricos, culturais e linguísticos privilegiados.

Neste contexto de novos públicos e de diversificação dos perfis estudantis, a promoção do sucesso académico assume-se como responsabilidade social inalienável das Instituições de Ensino Superior (IES). Torna-se, assim, imperativa a implementação de políticas e medidas que favoreçam a diferenciação pedagógica e a inclusão socioeducativa e cultural, garantindo que todos os estudantes disponham de condições equitativas para a frequência e sucesso no ES. Para tal, é fundamental que as instituições conheçam em profundidade os seus estudantes — em termos de características sociodemográficas, expectativas, competências, fragilidades académicas, estilos de aprendizagem e trajetórias pessoais — de modo a tornar as intervenções junto destes estudantes mais contextualizadas e eficazes. A atual preocupação política e institucional com a promoção do sucesso académico no ES,

de que é exemplo o programa, atualmente em curso, de "Promoção de Sucesso e Redução de Abandono no Ensino Superior", lançado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior em 2022, demonstra que esta é uma área que continua a preocupar e a merecer atenção.

O papel desempenhado pelas características pessoais dos estudantes, bem como pelos apoios que a instituição de acolhimento lhes disponibiliza, nos seus níveis de adaptação ao ES é amplamente suportado por literatura tanto nacional como internacional. É igualmente reconhecida a influência positiva de um processo adaptativo bem conseguido nos níveis de persistência, permanência e sucesso escolar dos estudantes. Assim, numa ótica de prevenção do insucesso e promoção do sucesso, assume um interesse institucional estratégico perceber quais as variáveis tendencialmente mais decisivas na construção de trajetórias pessoais e académicas bem sucedidas no ES. Este é um tema em que a investigadora tem estado substancialmente interessada ao longo da sua trajetória académica e profissional, o que ajuda a compreender a sua motivação para a concretização deste estudo. A prática profissional enquanto psicóloga nos Serviços de Acção Social da Universidade do Minho (SASUM), assumida com base num modelo de investigação-ação, motivou a realização de um mestrado em Psicologia, na área de especialização em Psicologia Escolar, concluído em 2001. O referido mestrado deu lugar à publicação de um livro sobre relações existentes entre as vivências e o rendimento académico em estudantes de 1º ano inscritos pela primeira vez no ES (Santos, 2001) e à posterior participação regular em eventos científicos relacionados com esta temática. Os resultados encontrados nesse estudo permitiram concluir que, tendencialmente, as variáveis mais decisivas para o rendimento académico englobavam os métodos de estudo, as bases de conhecimentos, a perceção de competências cognitivas e a adaptação ao curso, o que permitiu sustentar o planeamento e a implementação de medidas interventivas para a prevenção do insucesso escolar na Universidade do Minho.

Em face da importância decisiva do aproveitamento escolar, em cada ano letivo, como condição base para a atribuição de bolsas de estudo no âmbito da concessão de apoios sociais diretos pelos SASUM, o interesse estratégico em aprofundar esta temática persistiu, tendo motivado a continuidade da investigação, mas numa ótica mais abrangente, considerando estudantes dos diversos anos de frequência e não apenas os inscritos no 1º ano. Para o efeito, apresentou, em 2004, uma candidatura ao curso de Doutoramento em Psicologia do então Instituto de Educação e Psicologia da UMinho, no âmbito da qual foi elaborado, submetido e aprovado um projeto de tese subordinado ao tema "Competência Académica e Excelência no Desempenho no Ensino Superior". A aceitação, nesse ano, de um convite para um cargo dirigente na estrutura dos SASUM, exercido por um período de nove anos, ao qual se seguiu um novo convite para exercício de funções dirigentes no Instituto de Educação da UMinho,

acabou por se revelar impeditivo da conciliação do exercício das responsabilidades dirigentes com a concretização do projeto de investigação que, tendo sido suspenso, não ficou, no entanto, esquecido. Assim, findo o referido período de funções e no regresso à prática profissional enquanto psicóloga nos SASUM, foi possível retomar esta rota investigativa e avançar com a construção do presente projeto de doutoramento. Na concretização do tema da tese foi tida em consideração a necessidade, sentida pelos SASUM, de aprofundamento do conhecimento da realidade dos estudantes residentes oriundos de grupos específicos que requerem particular atenção. O objetivo seria uma melhor adequação do apoio prestado, designadamente no que concerne ao acolhimento e integração destes estudantes no contexto das Residências Universitárias (RU). É desta possibilidade que nasce a presente tese, com o intuito particular de potenciar o papel das RU como contexto determinante nos processos de integração, desenvolvimento e sucesso dos estudantes dos PALOP. Partindo dos desafios inerentes aos seus processos de transição e adaptação a um novo continente e país, a um novo enquadramento cultural e académico, e à distância da família e das suas referências mais significativas, acreditou-se que um estudo mais aprofundado destes processos poderia contribuir de modo expressivo para a prevenção e superação de potenciais dificuldades associadas à trajetória destes estudantes.

Tomando o enquadramento anterior, o objetivo central da presente tese é contribuir para a compreensão desta temática, analisando, através de uma abordagem metodológica que propicia o conhecimento próximo da realidade vivencial de estudantes dos PALOP alojados em RU, de que forma fatores pessoais e contextuais convergem na explicação do seu sucesso académico. É ainda de realçar a já mencionada lógica de uma prática fundamentada no princípio de investigação-ação que reforçou a escolha do tema, pretendendo-se, com a presente investigação, obter pistas para a elaboração de programas de promoção do sucesso académico que sustentem a intervenção junto destes estudantes. Destaca-se a proximidade, facilidade de acesso, familiaridade e envolvimento com os participantes no estudo que esta situação particular proporcionou, existindo, simultaneamente, o cuidado ético de garantir a salvaguarda da necessária distinção de papéis (investigadora / técnico superior dos SASUM com funções enquanto psicóloga).

No que se refere à estrutura, a presente tese encontra-se organizada em seis capítulos. A parte inicial da tese respeita à revisão de literatura, organizada em dois capítulos a título de contexto – para melhor enquadramento da evolução temporal da problemática da democratização do acesso e da expansão do ES e, mais especificamente, da emergência dos novos públicos – seguidos de um terceiro que contempla o aprofundamento teórico da trajetória e construção de sucesso em estudantes do grupo-alvo em estudo.

Assim, o capítulo 1 enquadra a evolução da organização e expansão do sistema escolar em Portugal, destacando aspetos que condicionaram ou influenciaram a democratização do acesso ao ES, designadamente quanto à capacidade de o sistema de ensino, em períodos distintos de tempo, ter conseguido, ou não, funcionar como elevador social, no sentido de proporcionar igualdade de oportunidades a todos os jovens, sem outra distinção que não seja a dos interesses e capacidades individuais de cada um. A reforma Veiga Simão, pela sua amplitude e alcance, pela forma participada como se desenvolveu e pelo perdurar da sua influência, aparece inevitavelmente como um ponto central neste enquadramento contextual inicial. Esta análise, que abrange o período decorrido desde o início do Estado Novo – com os graves constrangimentos então existentes no acesso à educação escolar – até à atualidade, incide particularmente sobre (i) questões determinantes, a montante, para a democratização do acesso ao ES, nomeadamente o acesso à educação infantil, a duração e cumprimento da escolaridade obrigatória, e a seleção precoce e articulação das vias alternativas de prosseguimento de estudos, que tenderam a constituir-se como filtros limitadores do acesso a estudos secundários habilitantes para o acesso ao ES; (ii) a diversificação institucional e programática da oferta de ES, imprescindível para a igualdade de oportunidades de acesso e ingresso neste nível de ensino, e que permitiu a sua enorme expansão e correspondente massificação; (iii) preocupações com a democratização do sucesso escolar e académico, conducentes às reorientações pedagógicas introduzidas pelo Processo de Bolonha.

No capítulo 2 procede-se à caracterização do contexto associado à evolução de novos públicos no ES, designadamente os relacionados com a internacionalização do corpo discente. Numa primeira parte são enquadrados, como aspetos fundamentais na abordagem à democratização do acesso ao ES: (i) a diversificação das vias de acesso – através de contingentes, regimes e concursos especiais – e consequente alargamento da base de recrutamento a públicos não-tradicionais, designadamente de estratos sociais mais variados; (ii) questões de equidade e inclusão no acesso, no sentido da atenuação de desigualdades existentes em relação a grupos socialmente mais desfavorecidos; e (iii) a persistência de desigualdades no acesso, apesar da massificação do ES em Portugal, e medidas recentes de promoção da equidade no acesso ao mesmo. Segue-se a problemática da mobilidade internacional de estudantes e da crescente internacionalização dos corpos discentes nas IES portuguesas, em especial no que se refere aos estudantes oriundos dos PALOP – que constituem o cerne do presente estudo. É promovida, em relação a estes estudantes, uma caracterização mais aprofundada, com destaque para os acordos e mecanismos de cooperação que facilitam o prosseguimento de estudos em Portugal e os elementos de atratividade que tornam as IES portuguesas destinos preferenciais para esses estudantes.

Estabelecido o contexto, prossegue-se, no capítulo 3, para a exploração mais aprofundada da temática central da tese, através da revisão da literatura internacional e nacional existente em torno do percurso e sucesso académico dos estudantes dos PALOP, e das variáveis pessoais e contextuais que contribuem para a sua construção. Por razões de sistematização e sequencialidade temporal, o capítulo é estruturado em quatro momentos-chave da caracterização da trajetória académica destes estudantes: (i) a tomada de decisão de prosseguir estudos numa IES portuguesa; (ii) a chegada ao novo contexto (desafios, obstáculos e fatores facilitadores iniciais na transição, adaptação e aculturação ao novo contexto académico e social); (iii) as vivências adaptativas ao longo do percurso escolar (desenvolvimento de habilidades e competências pessoais, desenvolvimento de competências no contexto académico, papel dos espaços, contextos e agentes educativos, a RU enquanto espaço promotor do sucesso académico); e (iv) a conclusão do percurso académico (perceção pessoal de sucesso académico, gestão de expectativas em relação à vida ativa e empregabilidade, tomada de decisão quanto ao regresso ao país de origem). Estas fases são recuperadas na parte empírica do estudo, designadamente ao nível do guião dos grupos focais realizados e dos conteúdos decorrentes dos mesmos, constituindo-se como macro categorias (momentos) de análise que, numa lógica temporal, agrupam e sistematizam os dados recolhidos.

A segunda parte da tese, constituída por três capítulos, corresponde à investigação empírica levada a cabo e à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Assim, no capítulo 4 é feita a descrição da metodologia geral usada no estudo e a explicação dos objetivos e questões que orientam a investigação desenvolvida, bem como a indicação dos instrumentos de recolha de dados (por recurso a grupos focais) e dos procedimentos para a constituição dos grupos focais e a recolha e análise dos dados. É, nomeadamente, apresentada a estrutura do guião temático que orientou a realização dos grupos focais, desenvolvida a partir de um conjunto de tópicos relativos a aspetos de natureza pessoal e institucional – de contexto e académicos – correspondentes a temáticas que são referidas na literatura como relevantes para a compreensão da trajetória académica dos estudantes dos PALOP no ES português e para a definição das questões de investigação nesta área, a saber: (i) processo de escolha do curso; (ii) apoio na decisão de estudar em Portugal; (iii) expectativas iniciais em relação ao curso; (iv) perceção sobre o curso; (v) dificuldades enfrentadas; (vi) permanência e motivação académica; (vii) investimento pessoal vs. resultados académicos; (viii) abordagens à aprendizagem e estratégias de estudo; (ix) recursos e condições disponibilizadas pela universidade; (x) vivência em contexto de residência universitária; (xi) envolvimento na comunidade; (xii) sucesso académico; e (xiii) expectativas

futuras. O capítulo termina com a construção da matriz de categorias e subcategorias que emergiram da análise dos contributos nos grupos focais e com a verificação da respetiva fiabilidade.

O capítulo 5, por sua vez, procede à apresentação e análise dos resultados obtidos, estruturados pelos quatro grandes momentos (macro categorias) que orientaram a organização do estudo e construção da matriz de categorias (Tomada de Decisão; Chegada ao Novo Contexto; Adaptação; Sucesso Académico e Expetativas Futuras). A apresentação de resultados engloba a definição semântica das macro categorias e, para cada categoria, o seu significado, os sentidos inerentes às subcategorias que integra, excertos de testemunhos que ilustram o discurso dos estudantes e a representação gráfica dos respetivos índices de frequência. Estes dados servem de base às análises efetuadas em cada categoria à luz das questões de investigação. Na parte final de cada macro categoria é apresentada uma síntese integrada de resultados, complementada por uma 'nuvem de códigos' que ilustra, de forma abrangente, a análise comparativa das relevâncias temáticas das subcategorias englobadas pela macro categoria respetiva.

Finalmente, no capítulo 6 avança-se com a discussão dos principais resultados obtidos, à luz da literatura sobre o tema, igualmente estruturada em torno das macro categorias anteriormente referidas. Na parte final do capítulo são apresentadas as principais conclusões da investigação realizada, das quais se depreendem algumas implicações práticas e pistas para intervenção. São ainda indicadas limitações e pontos fortes do estudo, bem como algumas sugestões de desenvolvimentos futuros.

Com esta tese, em particular com as conclusões e pistas dela decorrentes, que traduzem sugestões e necessidades presentes nas verbalizações dos estudantes, espera-se contribuir para o desenvolvimento e implementação de medidas que possam promover a facilitação do processo de aculturação, adaptação e sucesso académico dos estudantes dos PALOP nas IES portuguesas. Tal propósito enquadra-se numa reflexão mais ampla sobre o ES contemporâneo que, no cruzamento entre democratização, internacionalização e sucesso académico, exige uma abordagem multidimensional e crítica, capaz de compreender de que modo as instituições podem responder, de forma equitativa e inclusiva, aos desafios decorrentes da expansão e diversificação do sistema.

CAPÍTULO 1
DEMOCRATIZAÇÃO DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: A REFORMA VEIGA SIMÃO

1.1 – Introdução

Na transição da década de sessenta para a década de setenta, numa situação em que o ensino em Portugal, em especial no Ensino Superior (ES), apresentava sérias debilidades em relação aos países mais desenvolvidos – altamente nocivas ao surto de desenvolvimento industrial que, tardiamente, se procurava implementar no país – é lançada uma profunda reforma do ensino que veio a ficar conhecida pelo nome do seu mentor, o Ministro Veiga Simão, a qual marcou decisivamente o sistema de ensino, em particular o ES, e teve repercussões futuras que perduraram até ao final do século.

Com um "desenho moderno e futurista (...), que consagra uma concepção aberta e democratizante da anquilosada Educação portuguesa que vinha registando atrasos lamentáveis desde meados do século XVIII" (Carneiro, 2014), o processo da reforma Veiga Simão, desenvolvido sob o lema da "democratização do ensino" (expressão por muitos considerada subversiva no contexto político da época) enfrenta a dupla dificuldade de lidar com o pesado legado resultante de uma visão imobilista sobre a educação que tinha prevalecido no Estado Novo e com os obstáculos colocados por forças conservadoras ainda vigentes. A compreensão do contexto em que a reforma viria a ter lugar exige, por conseguinte, um olhar, ainda que muito breve, sobre o desenvolvimento da educação escolar no país no período precedente, do Estado Novo, focalizado em aspetos a montante do ES que são determinantes para a democratização do acesso a este nível de ensino, designadamente as questões da duração e cumprimento da escolaridade obrigatória, da seleção precoce do prosseguimento (ou não) de estudos e da articulação vertical dos diferentes patamares educativos face à discriminação social potencialmente inerente a percursos alternativos. Na realidade, é consensual que a equidade no acesso ao ES é inequivocamente afetada pelas desigualdades nas oportunidades de participação e nos resultados nos níveis de ensino anteriores (Aamodt, 2022; Amaral, 2022b; Batista et al., 2022; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico [OCDE] , 2008; Thomas, 2022), pelo que as políticas de promoção de equidade na participação e sucesso no ES não conseguirão atingir os seus objetivos se não atuarem igualmente sobre as desigualdades nos ensinos básico e secundário (Tavares et al., 2022). Essas desigualdades manifestavam-se, de forma bem visível no facto de o fluxo de entrada de estudantes nas Universidades ser essencialmente regulado pelas baixas taxas de progressão entre os níveis precedentes de ensino, com realce para o elitismo e baixa produtividade do Ensino Secundário (OCDE , 1966), e não pelos resultados dos exames de admissão, em que os níveis de insucesso eram

relativamente baixos (Nunes, 1968b). Essa situação levou mesmo este autor a considerar que "o sistema universitário português é *liberal* em relação ao acesso de estudantes (pois) poucos são, na verdade, os candidatos a alunos que os exames de admissão eliminam" (*Ibidem*, p. 389).

Por outro lado, apesar da sua deslegitimação política e descontinuidade formal pela Revolução de Abril, a influência que a reforma Veiga Simão teve na organização e expansão do ES nas décadas seguintes justifica igualmente uma análise, também necessariamente breve, do período pós-reforma em aspetos que foram decisivos para a democratização do acesso e sucesso neste nível de ensino, até à emergência das grandes reorientações pedagógicas introduzidas pelo Processo de Bolonha, que não deixaram, elas próprias, de entroncar em algumas das ideias já defendidas na reforma dos anos setenta.

1.2 – Breve resenha do desenvolvimento do ensino no período do Estado Novo

1.2.1 – O desinvestimento no ensino

O golpe de Estado de 28 de maio de 1926, que instituiu a Ditadura Nacional pondo fim à 1ª República, teve repercussões negativas importantes na organização do ensino.

No âmbito da política educativa subjacente à reforma republicana de António José de Almeida (Lei do Ensino Infantil, Primário e Normal, 1911) e à posterior reforma de Leonardo Coimbra (Decretos 5787-A, de 10.05.1919, e 6137, de 29.09.2019) havia sido instituído o Ensino Infantil (facultativo e gratuito, dos 4 aos 7 anos), o Ensino Primário Geral (5 anos) e o Ensino Primário Superior (3 anos). A escolaridade obrigatória foi, concomitantemente, elevada para cinco anos, dos 7 aos 12 anos de idade, em consonância com as tendências na evolução do ensino nos países mais desenvolvidos – como havia sido o caso paradigmático da reforma do ensino efetuada nos países nórdicos em meados do século XIX, cujos efeitos são considerados como uma das razões pelas quais estes países são, hoje em dia, líderes no progresso da igualdade e acesso à educação (Aamodt, 2022, p. 195). Contudo, esta política foi posta em causa pelos responsáveis do novo regime por a considerarem demasiado racionalista, não procurando instilar sentimentos patrióticos nos alunos, e por defender um ensino laico (Alves, 2012).

Foram, consequentemente, tomadas medidas para o seu desmantelamento (Mota, 2020), de carácter restritivo no acesso à educação, com particular incidência no Ensino Infantil oficial, que foi abolido, e no Ensino Primário, em que foram extintas as Escolas Primárias Superiores, foi imposto o regime de separação de sexos pondo fim ao regime de coeducação e, invocando-se dificuldades financeiras do Tesouro e a "conveniência de se evitar nos liceus uma acumulação excessiva de alunos" (Decreto 13619, de 17.05.1927, preâmbulo), a escolaridade obrigatória foi reduzida de cinco para quatro anos, e posteriormente para três anos (Decreto 18140, de 28.03.1930)

Apesar da elevada taxa de analfabetismo da população com mais de sete anos de idade (61,8% segundo os dados do recenseamento de 1930), o desinvestimento no ensino prosseguiu nos anos seguintes, com a limitação da rede escolar a nível rural e a criação de *postos de ensino* nas povoações em que não existisse escola oficial num raio de dois quilómetros, "destinados à propagação dos conhecimentos que constituem o 1º grau do ensino primário elementar" (Decreto 20604, de 30.11.1931, art.º 1º). A lecionação nestes postos fica a cargo de regentes escolares com baixo nível de qualificação, a quem era devida uma pequena gratificação nos meses de lecionação. Era uma solução barata na luta contra o analfabetismo, que "mostra com alguma evidência a menor importância que Salazar e o próprio regime atribuíam tanto à educação como ao estatuto dos professores e ao papel central que estes devem desempenhar dentro das escolas" (Grilo, 2022, p. 24).

Este menor interesse pelo ensino transparece na Constituição de 1933, que dá início ao Estado Novo, em cujo Título IX é referido que "o ensino primário elementar é obrigatório, podendo fazer-se no lar doméstico, em escolas particulares ou em escolas oficiais", não referindo explicitamente a sua gratuidade, que havia sido estabelecida pela Constituição de 1911. A ação governativa nos primeiros tempos do Estado Novo caracterizou-se, por conseguinte, pela secundarização do papel do Estado na educação, expressa, nomeadamente, no insuficiente empenho no combate ao premente flagelo do analfabetismo, na abdicação da educação infantil oficial e na degradação do Ensino Primário, na desvalorização da função docente, bem como na subordinação dos programas do Ensino Primário elementar "ao ideal prático e cristão de ensinar bem a ler, escrever e contar, e a exercer as virtudes morais e um vivo amor a Portugal" (D.L. 27279, de 24.11.1936, preâmbulo).

1.2.2 – Formatação ideológica da juventude

Essa conceção minimalista de ensino foi plasmada na Lei de Remodelação do Ministério da Instrução Pública (Lei nº 1941, de 11.04.1936), concebida pelo Ministro Carneiro Pacheco como instrumento de doutrinação e formatação ideológica de crianças e jovens em torno do pensamento único imposto pelo regime. Nesta lei é, nomeadamente, salvaguardada a eventual superpopulação dos liceus e Universidades "pela oportuna repartição dos alunos, segundo as suas aptidões, entre o ensino liceal e o ensino técnico-profissional" (Base VIII) – o que, na prática, remete os alunos oriundos dos meios socioculturais mais desfavorecidos para a via técnico-profissional, acentuando a discriminação social – e é determinada a revisão dos "quadros das disciplinas e respectivos programas em todos os graus de ensino (...) suprimindo tudo o que seja inútil ou pedagogicamente dispensável" (Base IX), visando o alinhamento de todos os elementos curriculares com os princípios e valores da nova ordem imposta pelo regime (Grilo, 2022). Numa das Bases com maior impacto ao nível do controlo ideológico, é ainda

estabelecido o princípio do livro único em cada classe do Ensino Primário elementar e em cada ano ou classe para as disciplinas de História, Filosofia e Educação Moral e Cívica (Base X).

No desenvolvimento da Lei, os *postos de ensino* foram convertidos em *postos escolares*, considerados como "a escola aconchegada da terra pequenina, onde outra maior se tornaria desproporcionada, ao mesmo tempo que, pelo desperdício, inimiga da restante terra portuguesa" (preâmbulo do D.L. 27279, de 24.11.1936), e o Ensino Primário passou a incluir dois graus: o *ensino elementar*, de três classes, obrigatório entre os 7 e os 12 anos, destinado a habilitar "a ler, escrever e contar, a compreender os factos mais simples da vida ambiente e a exercer as virtudes morais e cívicas, dentro de um vivo amor a Portugal"; e o *ensino complementar*, de dois anos (4ª e 5ª classes), facultativo, destinado "aos que, entre os dez e os dezasseis anos, desejarem preparar-se para seguir outros estudos ou elevar o nível dos conhecimentos úteis à vida familiar e à do meio económico-social a que pertencem, dentro de um consciente amor ao trabalho" (Base II da Lei 1969, de 20.05.1938).

Esta visão do papel da educação de que, para o povo, como habilitações de base, 'bastará' ler, escrever e contar, persistiu até aos anos 50, mantendo níveis elevados de analfabetismo e de incumprimento da escolaridade obrigatória, em especial nos meios rurais onde, por um lado, a rede de escolas era ainda insuficiente e, por outro, havia relutância de muitos pais em mandarem os filhos para a escola porque o trabalho das crianças era um elemento importante da economia familiar (Grilo, 2022).

1.2.3 – Reorientação de políticas educativas no pós-guerra

Os baixos níveis de escolarização da população conduziam a uma situação de insuficiência de qualificação dos recursos humanos que, com a abertura da economia a uma industrialização emergente a partir do pós-guerra, começava a ser vista como insustentável para o desenvolvimento económico. Efetivamente, em 1950 a taxa de incumprimento da escolaridade obrigatória era ainda de cerca de 20% e a taxa de analfabetismo na população com mais de seis anos de idade, apesar dos progressos na década precedente, rondava os 40% (preâmbulo do D.L. 38968), tendo como "mais funda razão de ser", na opinião do Governo, o "facto de o nosso povo, pela sua razão intuitiva, pelas condições da sua existência e da sua atividade, não sentir a necessidade de saber ler" (*Ibidem*, ponto 10).

Os problemas agravavam-se igualmente nos graus seguintes, com a repetência e o abandono escolar. Segundo um estudo efetuado pela OCDE publicado em 1966,

> (...) por cada 100 alunos que, em 1950/51, frequentavam a 4ª classe do ensino primário, 70 passaram no exame, 18 entraram no Ensino Secundário, 5 completaram o Ensino Secundário e 2 obtiveram um diploma universitário, (refletindo) perdas sensíveis na passagem de um nível a outro e um rendimento reduzido em cada um deles." (OCDE, 1966, citado por Lemos, 2014, p. 15)

Face a esta realidade, foi adotado em 1952 um Plano de Educação Popular, da autoria do Ministro Pires de Lima, em que é reiterada a obrigatoriedade do Ensino Primário elementar de três anos e são tomadas providências para incentivar e forçar o respetivo cumprimento (D.L. 38968, de 27.10.1952). Este diploma consagra ainda o lançamento de uma Campanha Nacional de Educação de Adultos, dirigida a iletrados entre os 14 e os 35 anos com vista à preparação do exame do Ensino Primário elementar, incluindo a "divulgação de noções de educação moral e cívica, organização corporativa, previdência social, segurança no trabalho, higiene e defesa da saúde, agricultura e pecuária", acrescentando, na linha de doutrinação do povo: "defendê-lo de falsas ideias e de perigosos mitos terá de ser outro grande objectivo de uma campanha bem orientada" (ponto 58 do preâmbulo).

O ensino liceal foi, por sua vez, objeto de uma importante modernização (D.L. 36507, de 17.09.1947), que lhe conferiu uma configuração que iria perdurar, no essencial, até aos anos 80. Procedeu-se, simultaneamente, à reforma do ensino profissional, industrial e comercial (Lei 2025, de 19.06.1947), em que foi promovida a criação de um *ciclo preparatório elementar*, com duração de dois anos após a 4ª classe, como ramo paralelo ao 1º ciclo do ensino liceal, constituindo um tronco comum do ensino técnico destinado a ministrar a habilitação necessária para admissão aos diferentes cursos profissionais. Consagrava-se, assim, a distinção (precoce e socialmente discriminatória) entre os liceus, como via preferencial para o acesso ao ensino universitário e formação de elites dirigentes, e as escolas técnicas, orientadas para a formação de mão de obra especializada requerida pelo desenvolvimento tecnológico, "em que os jovens deveriam assumir o perfil e os valores operários, sempre imbuídos da ideologia dominante" (Duque, 2009, p. 45; Pedro, 2013)

Contudo, só em meados dos anos 50 a promoção da educação e da formação viria a ganhar foro de verdadeiro objetivo estratégico para o país. Efetivamente, como salienta Grilo (2022), apenas em 1955, com a entrada do Ministro Leite Pinto, se verificou um esforço sério de adaptação do sistema educativo às novas necessidades emergentes do processo de industrialização que se começou a desenvolver no país a seguir à II Guerra Mundial. Esta visão crítica em relação ao período precedente é partilhada por Veiga Simão, quando afirma: "Portugal atrasou-se, nos anos 40 e 50, de forma deliberada, indiferente à tremenda evolução dos Países europeus, impulsionados por progressos sociais e técnicos, que dominaram a sua reconstrução após a II Guerra Mundial", acrescentando "o que Leite Pinto pretende contrariar, iniciando (...) passos programáticos tendentes à inserção da escola portuguesa na cooperação com o universo da economia, o que era contrariado pela mentalidade da época" (Simão, 2003, p. 15-16).

A primeira preocupação foi a reforma da educação básica, com a extensão da escolaridade obrigatória para quatro anos para os menores do sexo masculino dos 7 aos 12 anos de idade, sendo reforçadas as medidas de incentivo ao seu cumprimento efetivo, bem como as limitações resultantes da não obtenção de habilitação de exame de 3ª ou 4ª classe conforme os casos (D.L. 40964, de 31.12.1956). A extensão deste preceito aos menores de sexo feminino só ocorreu em 1960 (D.L. 42994, de 28.05.1960), justificada pelo facto de "grande parte das crianças do sexo feminino já se matricularem voluntariamente nessa classe", sendo ainda definidos novos programas para o Ensino Primário com "o intuito de renovar e simplificar" (preâmbulo do D.L.), tirando partido dos meios de ensino já disponíveis, em termos de novos edifícios, mais professores e apetrechamento das escolas com material didático.

Advogando que "o saber ler, escrever e contar não basta hoje a ninguém, nem àquele que passa grande parte do dia, ou mesmo todo o dia, isolado a guardar o gado"[1], e a consequente necessidade de "uma *educação para todos* enquanto condição do desenvolvimento económico" (Teodoro, 1999), o Ministro pronunciou-se contra a especialização precoce à saída da escola primária, defendendo uma formação de base alargada, que passaria, na sua opinião, pela criação de um ciclo preparatório comum aos diferentes ramos do Ensino Secundário, prolongando a escolaridade obrigatória por mais dois anos. A oposição das fações mais conservadoras do regime, que conduziu à sua saída intempestiva em 1961, não lhe permitiu, no entanto, alcançar os seus intentos (Teodoro, 1976; Grilo, 2022).

A ampliação da escolaridade obrigatória para seis anos viria a ser aprovada três anos mais tarde por iniciativa do Ministro Galvão Telles (D.L. 45810, de 09.07.1964), sendo o período etário da escolaridade obrigatória ampliado, concomitantemente, até aos 14 anos de idade para ambos os sexos.

A questão da especialização precoce à saída da 4ª classe, conducente a percursos educativos socialmente discriminatórios, é abordada posteriormente pelo Decreto-Lei 47480, de 02.01.1967, que unifica o 1º ciclo do Ensino Secundário e o ciclo preparatório do Ensino Técnico Profissional, fundindo-os no *Ciclo Preparatório do Ensino Secundário*, ao qual é atribuída a finalidade de "completar e ampliar a formação de base obtida no ciclo elementar do Ensino Primário, em ordem a fornecer uma preparação geral adequada ao prosseguimento de estudos em qualquer ramo do ensino secundário" (art.º 2.º, a), a ser ministrado em Escolas Preparatórias do Ensino Secundário. É ainda expressa a intenção de criação de mecanismos de orientação escolar, na expectativa de que a escolha do ramo de Ensino Secundário fosse primordialmente determinada pela capacidade e vocação reais dos alunos, minorando a diferenciação social existente entre o ensino liceal e o ensino técnico profissional.

[1] Excerto de discurso proferido em 1956, transcrito em Grilo (2022, p. 113).

São ainda de destacar, no âmbito das preocupações com o alargamento da escolarização dos jovens, a importância atribuída por Galvão Telles à ação social escolar, enquanto elemento de suporte à promoção da educação como 'elevador social' (Grilo, 2022) e a criação da Telescola (Decreto 46136, de 31.12.1964), onde se veio a enquadrar o Ciclo Preparatório TV com o intuito de "levar o ensino a lugares recônditos, aonde o chamado ensino directo não podia chegar (...) evitando que ficassem sem instrução muitas crianças ou que tivessem de sujeitar-se a longas e penosas caminhadas" (Telles, 2002, p. 61). Foi também promovida a criação do GEPAE – Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa (D.L. 46156, de 16.01.1965), dotando o Ministério de um instrumento moderno de suporte ao desenvolvimento e evolução do sistema educativo numa lógica inovadora de planeamento, que iria ter um papel muito importante na preparação das reformas no início dos anos 70.

1.2.4 – O Ensino Superior no Estado Novo

Dos números apresentados no relatório da OCDE atrás referido destaca-se a reduzida taxa de ingresso no Ensino Secundário (18% da coorte) e a sua baixa eficiência formativa (taxa de conclusão de 28%), que conferiam a este nível de ensino o papel de principal filtro no prosseguimento de estudos com vista a uma formação superior. No período do Estado Novo o sector público do ES estava reduzido a quatro Universidades e duas Escolas de Belas-Artes, que representavam, no sistema de ensino, a elite das elites, frequentadas pelo escasso número de candidatos que, superado o crivo elitista do ensino liceal, dessem provas, em exame de aptidão, que estavam aptos a obter a formação superior que os iria habilitar para serem líderes nos organismos públicos e nas empresas mais relevantes. Segundo um estudo de Sedas Nunes sobre o sistema universitário português na década de 60, "a acentuada restritividade genérica do acesso estudantil ao ES português (era devida), em parte considerável, à ausência ou nível rudimentar de instrução da grande maioria da população nacional" (Nunes, 1968b, p. 389), e só marginalmente era afetada pelos exames de admissão, em que poucos candidatos eram eliminados: no período de 1960/61 a 1966/67 o insucesso nos exames foi, em média, de 14%, variando entre 11% e 17% (*Ibidem*). Além de escasso, o recrutamento dos estudantes era "social e geograficamente discriminatório" (Correia, 1998, p. 95), porque o número de estudantes oriundo das classes trabalhadoras era residual (cerca de 4%), confirmando a análise de Sedas Nunes quanto à importância do capital cultural no acesso, e as Universidades estavam localizadas nas cidades do litoral, onde o alojamento para os estudantes do interior era diminuto.

Concomitantemente, o regime era adverso à massificação das Universidades, receoso de que estas pudessem ser núcleos de contestação ao sistema político, e exercia sobre elas um forte controlo

político, gerando conflitualidade com os estudantes, com períodos de instabilidade nas instituições que culminaram nas crises académicas de 1962 e 1969.

Esta situação de desconforto no ES foi objeto de uma coletânea de artigos sobre "A Universidade na vida portuguesa" (Análise Social, Vol. VI, 1968, n.º 20 a 24), contendo importantes reflexões críticas sobre o estado do ES no país, que culminou num artigo de síntese, *A crise universitária: reflexões e sugestões* (Guerra & Nunes, 1969), onde se transmite a ideia de imobilismo nas Universidades em relação a aspetos como: a incapacidade de resposta à procura crescente do ES, resultante do desenvolvimento socioeconómico e maior mobilidade social – apesar de "mais de quatro quintos dos estudantes (provirem) de cerca de um décimo das famílias" (*Ibidem*, p. 11); a baixa eficiência por desadequação dos métodos pedagógicos à nova realidade discente, verificando-se que "cerca de dois terços dos estudantes que se matriculam nas Universidades não chegam a concluir os seus cursos" (*Ibidem*, p. 29); o facto de "os alunos não (serem) pedagogicamente induzidos a um trabalho de aprendizagem continuada, activa e pessoal, ao longo do ano lectivo" (*Ibidem*, p.37); e ainda uma perceção pública da dificuldade de mudança a partir das próprias Universidades. Os autores concluem que "a tradicional concepção *elitista* da Universidade tem de ceder ante uma concepção mais democrática de Universidade de *massa*" (*Ibidem*, p. 28), tornando-se necessária uma reforma global que fomente "uma *democratização* do acesso às Universidades" (*Ibidem*, p. 11). Foi, aliás, neste contexto que Miller Guerra havia proferido a afirmação, frequentemente citada, de que "as instituições universitárias não se auto-reformam" (Guerra, 1968, p. 643).

1.2.5 – Conclusão: legado do Estado Novo

Em súmula, apesar de se ter verificado um crescimento sustentado em todos os graus de ensino ao longo dos anos 60, o legado do Estado Novo, na transição para a década de 70, caracterizava-se por taxas de analfabetismo ainda elevadas, baixa escolaridade obrigatória (restrita a seis anos), insuficiências na rede escolar dos ensinos preparatório e secundário e baixo nível cultural da população, com reflexo nocivo na fraca valorização da educação e formação dos jovens por parte de muitas famílias, particularmente nos meios rurais. No ES, verificavam-se as referidas fragilidades, relacionadas com a insuficiência e inadequação da oferta, métodos pedagógicos obsoletos, dimensão insuficiente dos corpos docentes e de investigação e clima de agitação estudantil. Como afirmaria Veiga Simão a este respeito, numa comunicação pública em 1971, ao elencar o "mundo de questões concretas a resolver", então, no sistema escolar: "E são ainda as Universidades superlotadas e com fraca rentabilidade, difíceis de governar, (com) escassez de instalações e de infraestruturas adequadas, originando clima propício à

indisciplina e às reivindicações (...)", acrescentando que destas algumas são justas, mas outras visam apenas "a ação política e a subversão social" (Simão, 1973, p. 228).

É com este ponto de partida que se vai desencadear uma profunda reforma do ensino que viria a ficar conhecida como *Reforma Veiga Simão*.

1.3 – A reforma Veiga Simão

1.3.1 – Inflexão nas políticas educativas no marcelismo

No dealbar da década de setenta registou-se uma importante inflexão política por parte do Governo em relação à educação. Em plena primavera marcelista, Marcelo Caetano, Presidente do Conselho, nomeou José Veiga Simão como Ministro da Educação Nacional, afirmando, numa comunicação pública ao país, a propósito da educação:

> Tem sido feito um esforço muito grande em todos os graus de ensino, esforço que importa desenvolver ainda mais. Mas temos que nos ocupar agora particularmente do ensino superior, onde se forma o escol do País, donde saem os mestres do ensino secundário e médio, donde deve brotar a orientação para toda a pedagogia escolar e até para a obra de educação permanente que importa lançar e manter. (...) O Governo reorganizou-se para lutar mais eficazmente nas várias frentes de combate a que tem de atender. (...) A frente da melhoria das condições sociais do povo português. E a da grande, urgente e decisiva batalha da educação. (MEN, 1973, p. IX)

Estava dado o aval para o início da reforma do ensino. Dotado de um carácter dialogante, voluntarioso, pragmático e corajoso (Rias, 2013, citada por Lima, 2024), Veiga Simão reunia condições ímpares para a implantar. A sua experiência como Reitor da Universidade de Lourenço Marques, onde tinha demonstrado uma invulgar capacidade de liderança em diálogo e deixou uma marca indelével de inovação, era uma importante mais-valia para corresponder às prioridades enunciadas pelo Presidente do Conselho.

Numa linguagem ousada e desafiante face à "existência dolorosa de um certo conservadorismo obstrutivo e paralisante" (Simão, 1973, p. 13), o Ministro, no discurso de tomada de posse, explanou as orientações fundamentais do seu plano de ação para a reforma, realçando desde logo o princípio fundamental de *uma educação para todos* que iria estar subjacente à sua conceção da reforma. Exprimindo a sua ideia de que "A educação é o veículo poderoso e essencial que torna possível à vida humana ser digna de ser vivida, facilitando todo um processo de justiça social, inerente a qualquer fórmula de melhoria da condição do homem", acrescenta, no seu estilo mobilizador (considerado, por alguns, como 'populista' e que Lima (2024, p. 6) apelida de 'hiperbólico'): "Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota

ou na lezíria verdejante, é princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância à escala nacional" (Simão, 1973, p. 12). Contrariando a visão de imobilismo social que havia sido apanágio do Estado Novo, contrapõe "(...) o futuro da Nação não reside apenas em elites fechadas e diminutas. Às reduzidas aristocracias da cultura contrapõe-se a educação das massas, (...) à qual até teríamos de aderir por imperativo de sobrevivência nacional", e acrescenta, introduzindo o que viria a ser o grande slogan da reforma: "Àquela nostalgia do passado e sonhos de grandeza de antanho, contrapõe-se a democratização do ensino em extensão e profundidade, factor primordial do progresso do País" (sublinhado nosso) (Simão, 1973, pp. 14-15).

"Democratização do ensino", "educação para todos", "igualdade de oportunidades" no sentido de "dar aos filhos dos pobres e dos ricos as mesmas possibilidades de singrarem na vida, de modo a que (...) os melhores ocupem os melhores lugares, independentemente das condições sociais" (Simão, 1973, p. 342) são slogans que o Ministro irá repetidamente utilizar. "Educação ... é diálogo" é outro lema que usa para transmitir o seu genuíno interesse na abertura ao diálogo e à colaboração de todos, "independentemente das suas ideias políticas" (*Ibidem*, p. 122). Um diálogo que se quer "aberto, franco, sereno, sem medo e sem eufemismos" (*Ibidem,* p. 363).

Retomando, até certo ponto, uma ideia já anteriormente esboçada por Galvão Telles de uma lei fundamental para a educação, Veiga Simão adota uma estratégia para a condução temporal da reforma em duas frentes paralelas, propondo-se proceder "a uma extensa e profunda reforma do sistema educativo português" (Simão, 1973, p. 81), mas sem descurar uma ação imediata sobre problemas a exigir atenção urgente, que simultaneamente iria fazendo o caminho na direção da reforma. Para avançar neste empreendimento, o Ministro, para além da mobilização dos recursos técnicos do Ministério, rodeou-se de uma equipa de peritos na sua dependência direta, incluindo o apoio de um especialista da OCDE (Simão, 1973, p. 152), com vista à preparação de estudos sistemáticos nas diversas temáticas da reforma.

1.3.2 – Os documentos programáticos impulsionadores da reforma

Ao fim de um ano de funções, Veiga Simão apresenta publicamente as bases da reforma, expressa em dois documentos programáticos amplamente difundidos – o *Projeto do Sistema Escolar Português* e as *Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior* – anunciando que "são (...) facultados para ampla discussão, com o objectivo de habilitar o Ministério (...) a promover, com segurança e brevidade, as medidas legislativas que se impõem" (*Ibidem,* p. 82)[2]. A terminar a apresentação, o Ministro reitera a

[2] Foi consultada a gravação vídeo desta comunicação, transmitida pela rádio e televisão em 6 de janeiro de 1971, em https://arquivos.rtp.pt/conteudos/comunicacao-de-jose-veiga-simao/ .

importância da participação de todos na sua discussão: "(...) nos 'trabalhos ciclópicos' da educação nacional não há lugar para indiferentes; a 'maioria silenciosa' terá de tomar posição, que não pode deixar de ser a dos caminhos da Reforma, que são os caminhos do progresso ..." (*Ibidem* , p. 99).

O Projeto do Sistema Escolar traduzia uma nova visão para o sistema educativo, pondo em causa praticamente todos os fundamentos das anteriores opções educativas, numa perspetiva holística que tocava todos os graus de ensino. Na fundamentação do projeto (MEN, 1973, pp. 13-18) são detalhadamente explicitados três objetivos ou ideias-base, fundamentais para a democratização do ensino, que orientaram a sua conceção – (i) a *expansão, individualização e diversificação do ensino;* (ii) a *coerência das vias de acesso a graus sucessivos, permeabilidade e inter-relação nos ensinos secundário e pós-secundário;* (iii) a *garantia do teor formativo do ensino e sua correlação com as funções sociais* – no entendimento de que estas ideias se inter-relacionam, constituindo-se no "duplo princípio" de que "a educação do indivíduo é a finalidade primeira de todo o sistema escolar; todos, em regime de igualdade de oportunidades, devem encontrar nesse sistema as vias que assegurem o seu direito à educação" (MEN, 1973, p. 14).

Em sintonia com estas ideias-base, o documento detalha o projeto de Estrutura do Novo Sistema Escolar (MEN, 1973, pp. 5-12), como suporte aos trabalhos da "necessária e profunda renovação do ensino" (*Ibidem*, p. 3), marcando decisivamente o curso da reforma. Em face dos princípios e ideias que lhe estão subjacentes, o sistema delineado é caracterizado, nas palavras do Ministro, como: (i) "*aberto*, uma vez que se poderá atingir o grau máximo previsto, qualquer que seja a via que se tenha seguido"; (ii) "*equitativo*, no sentido de que a um período idêntico de estudos corresponde um certificado, diploma ou grau de igual designação que confere possibilidades análogas de inserção na sociedade"; (iii) "*diversificado*, dado que apresenta vias extremamente variadas para atingir iguais níveis de formação"; (iv) "*individualizado*, ao proporcionar orientações e permitir uma extensa gama de opções (...), de acordo com as vocações e interesses de cada um"; (v) "*inter-relacionado*, na medida em que (...) permite fácil mudança de estudos sem obrigar a inútil repetição de matérias" (Simão, 1973, p. 87).

O documento de Linhas Gerais da Reforma do Ensino Superior (MEN, 1971), posto simultaneamente em discussão pública, representava, por sua vez, um amplo projeto de modernização do ES, que iria ter repercussões importantes no seu desenvolvimento futuro. A singularização deste nível de ensino como sendo "o primeiro ramo do sistema educativo a que é dado um tratamento global mais pormenorizado" (Simão, 1973, p. 89) sinaliza a prioridade atribuída pelo Governo à reforma do ES.

O projeto de reforma preconizado nas *Linhas Gerais* apresentava aspetos altamente inovadores, desde logo a nível sistémico, ao pretender definir à partida um quadro de referência para a expansão

harmónica do ES suportado por critérios rigorosos de planeamento, com vista a aumentar "as possibilidades de proporcionar aos portugueses uma mais larga e diversificada rede do ensino superior, no quadro daquilo a que se pode chamar a democratização regional da educação" (sublinhado nosso) (MEN, 1971, p. 7) e ao considerar uma estrutura de graus de três níveis – bacharelato, licenciatura e doutoramento – antecipando, ainda que numa configuração algo diferente, o que viria a ser um dos elementos fundamentais do Processo de Bolonha.

A nível institucional, era apresentado com substancial detalhe "um conjunto de bases que possam constituir, após a incorporação das sugestões resultantes da (consulta pública), o texto fundamental para a promulgação de um novo estatuto geral das Universidades portuguesas" (*Ibidem*), cobrindo os aspetos fundamentais da organização da instituição universitária, designadamente os regimes de acesso à Universidade e de ação social escolar, particularmente relevantes para o presente estudo (*Ibidem,* p. 13).

A apresentação destes dois documentos e a sua submissão a uma "análise ampla" por parte de todos os portugueses, a quem é alargada a "responsabilidade pela renovação educativa, não a atribuindo, limitativamente, ao Governo ou a Administração Pública" (MEN, 1973, p. 3), constituíram um elemento fundamental da estratégia de Veiga Simão, que procurava, através do debate público, construir uma base de apoio para a sua ação e criar uma dinâmica sem retorno. Como o próprio referiu, em 1972, numa comunicação a que deu o título de "A Hora é de Acção": "A reforma já não pode recuar. O povo português não o permitiria. Os caminhos estão lançados de tal forma que é o povo que a exige." (Simão, 1973, p. 274). O debate público teve uma enorme adesão, sendo reportados 1 719 contributos escritos e estimando-se que tenham estado envolvidas na discussão cerca de 40 000 pessoas (MEN, 1973, p. 21). A partir desse material, foi prosseguido o trabalho de preparação de um documento legal, que viria a ser submetido à Assembleia Nacional em início de 1973 (Proposta de Lei n.º 25/X) como se referirá adiante.

1.3.3 – A ante reforma

Porém, a reforma do sistema educativo vinha, na prática, a desenvolver-se desde o início do mandato do Ministro. Dizia ele, numa das suas intervenções: "Os problemas são tão graves, as carências tão prementes, as medidas a tomar tão urgentes, que esta batalha da sobrevivência nacional exige estudo, sim, mas também força, rapidez e entusiasmo até à exaustão" (Simão, 1973, p. 133).

E assim, numa reforma que Lima (2024) apelida de "*avant la lettre* face à Lei de Bases que viria a ser aprovada três anos depois" (p. 4), Veiga Simão desenvolve desde logo uma significativa atividade legislativa através de diplomas parcelares relativos a aspetos fundamentais da reforma. Para o efeito, foi instrumental o Decreto-Lei 47 587, de 10.03.1967, da autoria de Galvão Telles com o objetivo de permitir

ao Ministro da Educação "determinar ou autorizar a realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público (...)" (art.º 1.º, n.º 1), com o argumento de que "é de aconselhar a realização de experiências pedagógicas (...) como maneira segura de aferir o mérito das inovações projectadas, antes de as pôr em vigor, e como forma também de as tornar conhecidas e lhes proporcionar maiores condições de êxito" (preâmbulo do D.L.). Esta possibilidade encaixava, na perfeição, nas pretensões de Veiga Simão, visando constituir uma situação de facto consumado que funcionaria como pressão sobre os sectores mais conservadores do regime para aprovação da proposta de lei de reforma. Como ele próprio afirmaria mais tarde, numa entrevista concedida a António Teodoro, "(...) porventura abusando do Decreto-Lei das experiências pedagógicas, consegui fazer um conjunto imenso de transformações, todas no sentido da reforma (...)" (Simão, 2002, p. 91), concluindo, após exemplificar algumas dessas transformações: "Portanto, a lei não é ante reforma, já consagra a reforma." (*Ibidem*).

Um exemplo modelar da estratégia de experimentação pedagógica, no âmbito do alargamento da escolaridade obrigatória para oito anos, foi o lançamento experimental dos futuros 3º e 4º anos do ensino básico preparatório (atuais 7º e 8º anos), correspondentes à extensão, por mais dois anos, do tronco comum de escolaridade. Efetivamente, por despacho ministerial de 09.08.1072, intitulado "Lançamento Experimental da Escolaridade Obrigatória de Oito Anos com Novos Programas" (Pedro, 2013, p. 121)[3], Veiga Simão avança, em 1972/73, com o 3º ano experimental em 19 escolas preparatórias, abrangendo, "em cada uma delas, apenas três turmas, de 25 alunos, podendo ser mistas", começando assim a concretizar a preconizada estrutura unificada do ensino básico. No ano seguinte foi dado início ao 4º ano experimental nas mesmas escolas e continuado o exercício do 3º ano, mas com acréscimo do número de escolas, para um total de 38 (Pedro, 2013).

Também na área sensível do ES, assumida, à partida, como prioritária, foi desencadeado um amplo projeto de transformações através de uma atuação em duas vertentes complementares: a tomada de medidas imediatas para dar resposta a necessidades urgentes do ES, com impacto, designadamente, nas condições de formação e carreira dos docentes universitários, na renovação do corpo docente das Universidades, na diversificação da rede de ES, na organização dos cursos em diversas áreas, no desenvolvimento da ação social e nas condições de acesso ao ES (Costa, 2024); e a preparação de um programa consistente de expansão e diversificação institucional.

Numa das primeiras medidas nesse sentido, procurando "uma alteração da relação de forças internas nas universidades" (Teodoro, 1999, p. 308), Veiga Simão avança com um importante conjunto

[3] Foi consultada uma cópia fac-simile do despacho, disponível em Pedro (2013, p. 121, Anexo 4).

de iniciativas para a reorganização e dignificação da carreira docente e valorização da componente de investigação, designadamente: a revisão da carreira do pessoal docente universitário (Decreto-Lei 132/70); o diploma de equivalência ao doutoramento pelas Universidades portuguesas de doutoramentos obtidos em Universidades ou institutos estrangeiros (Decreto 118/70); a aprovação do novo regime de doutoramento (D.L. 388/70); o alargamento dos quadros de professores catedráticos e extraordinários (D.L. 269/70 e D.L. 407/70); um novo regime de concursos para recrutamento de professores (Decreto 301/72); o lançamento de um amplo programa de bolsas de estudo para doutoramento em Universidades estrangeiras; a abertura de concursos para lugares de professores.

Em paralelo com esse esforço de renovação e fixação de professores qualificados nas Universidades, fundamental para a pretendida expansão, com qualidade, da oferta de ES, foi iniciado o trabalho de diversificação da rede e da oferta educativa a partir das instituições existentes, com a criação de novas Faculdades e novos cursos e a revisão e atualização dos planos de estudos de vários cursos, com destaque para a remodelação dos cursos de Engenharia (Decreto 540/70) e para a reestruturação inovadora do elenco de disciplinas e da orgânica dos bacharelatos e licenciaturas nas Faculdades de Ciências (Decreto 443/71). Um outro elemento importante de diversificação da rede foi a aprovação do estatuto legal da Universidade Católica Portuguesa (D.L. 307/71).

A par destes passos imediatos na diversificação do sistema, foi lançado o projeto de fundo, de preparação de um programa consistente de expansão da rede através da sua diversificação institucional, ou seja, pela criação de novas Universidades e novos tipos de ES, numa ótica de diversificação regional. Esse projeto, que segundo Teodoro (1999, p. 309) "constituiu, possivelmente, o mais importante exercício de planeamento alguma vez concretizado em Portugal no campo educativo", foi aprovado após um processo moroso e difícil em Conselho de Ministros (Simão, 2002, p. 94), sendo publicado como Decreto-Lei 402/73, de 11 de agosto, que de uma assentada promove a criação de três novas Universidades e um Instituto Universitário, seis novos Institutos Politécnicos, quatro outros Institutos Politécnicos resultantes da reconversão de estabelecimentos existentes e nove Escolas Normais Superiores, num salto de quatro para vinte e sete instituições de ES na Metrópole.

1.3.4 – A Lei de Reforma do Sistema Educativo

Quanto à questão de fundo, de promulgação de uma lei de reforma do sistema educativo, a Proposta de Lei n.º 25/X, submetida à Assembleia Nacional no início de 1973 como anteriormente referido, baixou à Câmara Corporativa. No parecer emitido (Parecer n.º 50/X em MEN, 1973, p. 95), os procuradores consideraram tratar-se de "um documento de incontestável projecção no plano cultural e de importantes repercussões sociais" (*Ibidem*, p. 97), concluindo, após uma detalhada análise dos

aspetos específicos de inovação introduzidos pelo diploma, pela sua aprovação na generalidade. Na apreciação na especialidade foram sugeridas inúmeras alterações, predominantemente de forma com reformulações significativas na sistematização do articulado, que são consolidadas, no final do parecer, com uma nova proposta de redação do projeto de lei (*Ibidem*, pp. 148-168). A Proposta foi ainda submetida a parecer da Comissão de Educação Nacional, Cultura Popular e Interesses Espirituais e Morais, onde foi aprovada na generalidade, sendo sugeridos diversos ajustes de forma e alguns de conteúdo, não desvirtuando, contudo, o espírito da reforma.

Os diários das sessões da Assembleia Nacional (transcritos, na parte relevante, em MEN, 1973, pp. 205-712) mostram que a discussão da Proposta em Plenário foi intensa, mas apesar das "inúmeras, e nalguns casos significativas, propostas de alteração" (Lima, 2024, p. 19), revelou um amplo consenso quanto à necessidade e alcance da lei. As intervenções dos deputados denotam uma opinião bastante favorável do diploma, sendo mesmo expresso que se tratou de uma das mais importantes propostas submetidas pelo Governo no decurso da X Legislatura, sem prejuízo, contudo, de críticas provenientes tanto de posições mais conservadoras, menos recetivas à democratização do ensino, como de posições mais progressistas, que "sendo genericamente favoráveis, não deixam de apontar problemas e de traçar limites" (*Ibidem*). A apreciação na especialidade foi efetuada a partir do texto sugerido pela Câmara Corporativa e das propostas de aditamento e/ou alteração ao articulado apresentadas por grupos de deputados durante a discussão na generalidade (MEN, 1973, pp. 295-318), as quais integram já as sugestões constantes do parecer da Comissão de Educação atrás referido.

O texto final, aprovado na sessão de 28 de abril, foi publicado como Lei 5/73, de 25 de julho. Estavam, assim, fixadas as bases para a reforma do sistema educativo, legitimando e coroando o trabalho de concretização das múltiplas ações de reforma desenvolvidas por Veiga Simão desde janeiro de 1970.

A formulação da Lei 5/73 difere substancialmente da Proposta de Lei apresentada pelo Governo, mas é assinalável constatar-se que, após incorporação dos contributos da ampla consulta pública do Projeto do Sistema Escolar na feitura da Proposta de Lei 25/X e das alterações sobre esta proposta introduzidas, sucessivamente, pela Câmara Corporativa, pela Comissão de Educação e pelo Plenário da Assembleia Nacional, os princípios que enformaram o Projeto e as importantes inovações aí propostas, abrangendo todo o sistema educativo, ficaram, no essencial, plasmados no texto da Lei. São, designadamente, de realçar: (i) a instituição da educação pré-escolar oficial e a entrada mais precoce no sistema escolar, com o concomitante aumento de um ano no Ensino Secundário; (ii) a extensão da escolaridade obrigatória para oito anos, concretizada através da frequência de um ensino básico abrangendo os ensinos primário e preparatório, com estudos unificados; (iii) a organização do Ensino

Secundário em dois ciclos – o *curso geral* e o *curso complementar* – ministrado em *escolas secundárias polivalentes*; a adoção de um regime mais flexível de disciplinas optativas no curso complementar, em substituição do regime de alíneas; (iv) a alteração do regime de acesso ao ES; (v) a criação de novos tipos de instituições de ES, e de Institutos de Ciências da Educação nas Universidades com vista a um novo sistema de formação de professores do Ensino Secundário; (vi) a generalização do grau de bacharel e a intercomunicabilidade entre os diferentes tipos de instituições, com mecanismos de reconhecimento de equivalência de estudos; (vii) a consagração da educação permanente no sistema educativo.

A Lei 5/73, dada a sua natureza de lei-quadro, remete para leis especiais "as normas relativas às diversas modalidades do sistema escolar e à estrutura e funcionamento dos respectivos estabelecimentos de ensino" (Base XXIX). A Lei não chegou, no entanto, a ser regulamentada, dado o curto período que decorreu até ao 25 de abril, com exceção do ES no que respeita à expansão e diversificação aprovada pelo Decreto-Lei 402/73.

1.3.5 – Impacto da Reforma na democratização do acesso ao ES

Na ótica mais específica da democratização do acesso ao ES, que releva de modo especial para o presente trabalho, podemos concluir que as disposições da Lei 5/73 e as diversas medidas legislativas tomadas na ante reforma vieram, indubitavelmente, dar um contributo decisivo para a igualdade de oportunidades de acesso a este nível de ensino sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos dos candidatos. Concorrem para este objetivo, de forma determinante: (i) a enorme expansão e diversificação regional da rede de escolas em todos os níveis de ensino, numa lógica de oferta de proximidade facilitadora do prosseguimento de estudos para os níveis seguintes (com relevo para as instituições de ES, onde se constituiu uma malha regional próxima da atualmente existente); (ii) o facto de o sistema ser aberto e diversificado, no sentido de nenhum dos percursos curriculares ser impeditivo de passagem ao nível seguinte e de haver intercomunicabilidade entre vias de ensino do mesmo nível; (iii) o acompanhamento psicopedagógico dos alunos, com vista a fomentar uma escolha da via escolar ou profissional que melhor se adeque às suas aptidões naturais e vocações pessoais e, consequentemente, reduzir o insucesso ou abandono; (iv) a eliminação da prova de aptidão para acesso ao ES e a criação de uma nova via de acesso, em segunda oportunidade, para os maiores de vinte e cinco anos; e (v)o incremento do apoio social escolar.

A este respeito, é de salientar a importância dada aos apoios sociais como meio de facultar o prosseguimento de estudos às classes mais desfavorecidas, numa perspetiva de elevador social. Efetivamente, a ação social escolar teve, com Veiga Simão, um enorme incremento em todos os níveis de ensino – o orçamento para a ação social escolar em 1971 quintuplicou em relação ao do ano anterior

(Simão, 1973, p. 98) – e ganhou uma nova dimensão institucional com a criação do Instituto de Ação Social Escolar (IASE) pelo Decreto-Lei 178/71, com a finalidade de "possibilitar os estudos, para além da escolaridade obrigatória, a quem tenha capacidade intelectual para os prosseguir, bem como proporcionar aos estudantes em geral condições propícias para tirarem dos estudos o máximo rendimento" (artigo 1.º, n.º1). No mesmo sentido esteve a preocupação em garantir a gratuitidade do ensino na escolaridade obrigatória independentemente da via de estudos seguida, primeiro até aos seis anos de escolaridade (D.L. 254/72) e, após a sua extensão pela Lei 5/73, também para os 7º e 8º anos de escolaridade (D.L. 524/73).

Num outro aspeto, uma das preocupações expressas durante a consulta pública e os posteriores debates era o perigo de a expansão do sistema educativo se efetuar à custa da qualidade do ensino, designadamente por insuficiência de agentes de ensino qualificados. No entanto, é justo assinalar que o equilíbrio do binómio qualidade-quantidade esteve sempre presente no pensamento e na ação de Veiga Simão em todos os graus de ensino. A par com a expansão da rede escolar, coexistiu sempre a preocupação com a formação e recrutamento dos professores, a valorização das carreiras docentes e a correção de múltiplas anomalias existentes, numa ação de que o Ministro ia apresentando contas nas suas comunicações públicas (por exemplo, Simão, 1973, p. 217-219, p. 377, p. 387).

Em conclusão, a reforma Veiga Simão marcou profundamente o sistema de ensino em Portugal, contribuindo de forma decisiva para esbater as desigualdades sociais e espaciais no acesso ao ES, com efeitos que iriam perdurar nas décadas seguintes, permanecendo, nas palavras do deputado José da Silva aquando da aprovação da Lei 5/73, como a "mais importante reforma educativa que até hoje foi tentada em Portugal" (MEN, 1973, p. 268).

1.4. – O período pós-reforma Veiga Simão

A regulamentação e implementação da Lei 5/73 foi naturalmente afetada pela situação política resultante do movimento revolucionário de 25 de abril de 1974 mas, ultrapassada a fase inicial, mais conturbada, da vigência dos governos provisórios, a essência da lei prevaleceu em diversas medidas legislativas que, de forma parcelar, foram sendo adotadas pelos sucessivos governos constitucionais em relação às diferentes modalidades do sistema educativo, ainda que apresentadas com uma formulação mais apropriada aos novos tempos da democracia e com um desenvolvimento considerável da participação democrática na gestão das escolas em todos os níveis de ensino.

Aborda-se, nos pontos seguintes, de uma forma muito sintética, esse trabalho de desenvolvimento e modernização do sistema educativo, focalizada nas áreas mais relevantes para o tema central da igualdade de oportunidades e democratização do acesso ao ES, sistematizada pelos períodos

da rutura inicial com a reforma, do ciclo de estabilização e normalização que decorre até à lei de bases de 1986, da enorme expansão do ES na década de 90 e da emergência e desenvolvimento da dimensão europeia do Ensino Superior (o Processo de Bolonha).

1.4.1 – A rutura com a reforma (1974-1976)

Apesar de o programa do I Governo Provisório apontar para a continuação do desenvolvimento da reforma educativa, englobando os seus principais eixos com a indispensável adaptação à nova realidade política, designadamente quanto à participação democrática dos diversos agentes, Magalhães Godinho, Ministro da Educação do II Governo Provisório e assumido crítico de Veiga Simão, adota explicitamente uma posição de rutura com a implementação da reforma (Godinho, 2002; Teodoro, 2004): critica a nova organização do Ministério, demitindo todos os seus quadros superiores; suspende o alargamento da escolaridade obrigatória (Circular 12/75, de 1 de setembro, do Ministério da Educação), retomando o limite de seis anos estabelecido uma década antes por Galvão Telles, invocando não existirem ainda as condições necessárias para a sua implementação e também como forma de desaceleração e controlo da procura social do Ensino Secundário face às carências de instalações e professores habilitados; trava a instalação das Escolas Normais Superiores; quer suspender a criação das novas Universidades, legadas pela "fúria criadora do ministério Veiga Simão" (Godinho, 2002, p. 187). Não teve tempo para levar avante esta intenção pelo facto de se ter demitido ao fim de cerca de quatro meses de mandato, por considerar não ter condições mínimas de autoridade para o exercício do cargo face à fragmentação do poder e ao caos instalado nas escolas.

A situação de crise estendeu-se ao acesso ao ES, fruto da permissividade nos exames finais do Ensino Secundário em 1974 que praticamente duplicou o número de alunos que completaram o curso complementar dos liceus em relação ao ano anterior, originando um número incomportável de candidatos para os lugares disponíveis nas Universidades (Godinho, 2002). A solução encontrada para travar o fluxo inesperado de candidatos foi o encerramento de novas entradas no 1º ano das Universidades nesse ano (Decreto-Lei 61/75) e a criação do ano de Serviço Cívico Estudantil (D.L. 270/75) como condição para o posterior acesso ao ES.

No interior das escolas universitárias, onde ocorrera deslocação de poder "dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil" (Stoer, 1986, p. 127), a situação era de desregulação generalizada, "através de passagens administrativas, de cursos e exames à medida do oportunismo de alguns professores e alunos (...), o controlo de júris de exame por alunos, a diabolização das classificações, (...)" (Simão, 2003, p. 12), com saneamento de professores "decidido no reboliço de irresponsáveis RGA" (*Godinho, 2002*, p. 178).

Foi, por conseguinte, um período de instabilidade e retrocessos no sistema escolar, em particular no ES, "atravessado por violentos conflitos entre organizações partidárias pelo controlo das escolas" (Teodoro, 1999, p. 399), em relação ao qual Marçal Grilo comenta: "a Revolução de 1974 acabou, em certa medida, por se transformar num obstáculo às reformas educativas concebidas pelo Prof. Veiga Simão (...) que para a época representavam um passo extremamente relevante para a modernização e a abertura do sistema educativo" (Grilo, 1994, p. 407).

1.4.2 – A normalização do sistema educativo e a Lei de Bases de 1986

Com a aprovação da Constituição da República em 1976 e a tomada de posse do I Governo Constitucional, o país entrou numa fase de retoma da normalização política e social, dando início, com o Ministro Sottomayor Cardia, a um ciclo de estabilização do sistema educativo que se iria prolongar até à publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1986 (Rodrigues, 2014).

1.4.2.1 – Estabilização do sistema educativo: reformas parcelares

Uma das primeiras medidas legislativas do Ministro, para "pôr cobro a desmandos e abusos instalados" (Cardia, 2002, p. 249), foi a publicação da lei de gestão das escolas dos ensinos preparatório e secundário (D.L. 769-A/76) e das escolas universitárias (D.L. 781-A/76), com vista à normalização da sua organização e funcionamento.

O processo de reforma estrutural do sistema educativo foi retomado, numa "tentativa de actualizar e rever a Lei n.º 5/73, da iniciativa do (para o bem) mais influente Ministro da Educação desde 1926 - Veiga Simão" (sic) (Cardia, 2002, p. 249), iniciando-se um conjunto de reformas parcelares para normalização do sistema nas suas diversas vertentes, que teve sequência nos governos seguintes. No entanto, um olhar sobre os desenvolvimentos nas diversas áreas que, na lei de bases de 1973, eram particularmente inovadoras no sentido da promoção da igualdade de oportunidades, revela que o ritmo de implementação das reformas foi genericamente lento. São paradigmáticos, a este respeito, os casos da educação pré-escolar, da extensão da escolaridade obrigatória e do acesso ao ES, particularmente relevantes no contexto deste estudo.

Em relação ao primeiro tema, a Lei 5/77 retoma a Base V da Lei 5/73, que é revogada, criando o sistema público de educação pré-escolar, de caráter facultativo para crianças dos três anos até à entrada no Ensino Primário (como previsto na lei anterior) para ser facultado em "jardins-de-infância". Simultaneamente, a Lei 6/77 cria as Escolas Normais de Educadores de Infância. Contudo, "o desenvolvimento desta área de intervenção (...) manteve-se anémico, insuficiente e desequilibrado" durante cerca de duas décadas (Rodrigues, 2014, p. 42), até à publicação da Lei Quadro da Educação

Pré-Escolar (Lei 5/97, de 10 de fevereiro), que consagra o respetivo ordenamento jurídico, e da sua regulamentação pelo Decreto-Lei 147/97.

Quanto à extensão da escolaridade obrigatória de seis para oito anos, a sua suspensão, decretada em , foi sucessivamente reafirmada por diplomas posteriores de regulamentação do ensino básico (D.L. 4/78; D.L. 538/79; D.L. 301/84),só vindo a ocorrer com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de outubro), mediante a qual o ensino básico passou a ser universal, obrigatório e gratuito, com duração de nove anos, organizado em três ciclos sequenciais de 4 + 2 + 3 anos, sendo a sua frequência obrigatória para as crianças e jovens dos 6 aos 15 anos de idade. A implementação desta Lei foi gradual a partir de 1987/88, pelo que apenas em 1995/96 se generalizou a toda a faixa etária, com um atraso de duas décadas em relação à lei de 1973. E só após um período idêntico a idade escolar seria de novo alargada, pela Lei 85/2009, para incluir todas as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, passando a escolaridade obrigatória a ser de 12 anos, medida esta complementada, a montante, pela universalização da educação pré-escolar a partir dos 5 anos de idade.

No que respeita ao regime de acesso ao ES, o Serviço Cívico (criado pelo D.L. 270/75) foi extinto pela Lei 37/77, sendo substituído pelo Ano Propedêutico do Ensino Superior (D. L. 491/77) como primeiro passo para a instituição de um 12º ano de escolaridade, o qual viria a ser criado pelo Ministro Vítor Crespo como ano terminal do Ensino Secundário (D. L. 240/80), estruturado em dois percursos alternativos: a *via de ensino*, de preparação para o prosseguimento de estudos; e a *via profissionalizante*, de preparação para um primeiro nível de formação profissional, mas que permitiria também o acesso ao ES. Cumpria-se, assim, o alargamento da escolaridade do conjunto dos ensinos básico e secundário para 12 anos, como previsto na Lei 5/73, mantendo-se o princípio de que nenhum percurso alternativo de formação poderia bloquear a possibilidade de acesso ao ES.

O retardamento por um ano na entrada no ES revelou-se, porém, insuficiente para regular o fluxo crescente de estudantes que, sem sujeição a qualquer processo de avaliação de conhecimentos e capacidades, se candidatava a este nível de ensino, gerando uma situação de saturação de instalações e de carência de pessoal docente qualificado sem solução a curto prazo. Perante este panorama, foi introduzido o regime de *numerus clausus* (D.L. 397/77), que facultou a fixação, por portaria, do número máximo de estudantes a admitir anualmente no 1º ano de cada curso. As normas de candidatura, inicialmente definidas pela Portaria 634-A/77, sofreram inúmeros ajustes e reformulações, nomeadamente quanto à natureza das provas de acesso, ao grau de participação/responsabilidade dos estabelecimentos de ES na sua organização, ao peso relativo das componentes na fórmula de cálculo da

nota de candidatura e à possibilidade, ou não, de fixação de níveis mínimos eliminatórios, mas a sua essência – fixação anual de vagas e colocação por concurso nacional com base em provas específicas de acesso e nas classificações do Ensino Secundário – manteve-se, no fundo, inalterável até 1996. Efetivamente, face à generalização da reforma curricular do Ensino Secundário, mediante a qual o 12º ano passou a terminar com exames finais nacionais, as provas específicas foram descontinuadas pelo Decreto-Lei 28-B/96, sendo substituídas pelos exames nacionais do Ensino Secundário nas disciplinas correspondentes, podendo as instituições fixar níveis mínimos eliminatórios quer nos exames do secundário, quer na nota de candidatura. O regime de acesso ao ES passou, assim, a ficar assente exclusivamente em resultados obtidos no Ensino Secundário, como preconizado na reforma Veiga Simão: "O curso complementar do ensino secundário dá acesso ao ES mediante a aprovação em todas as disciplinas do currículo (...) e a obtenção de classificações mínimas em grupos de disciplinas nucleares, constituídas de acordo com o curso a frequentar" (Base XI, n.º 1, da Lei 5/73). O Decreto-Lei 28-B/96 foi revogado pelo Decreto-Lei 296-A/98 para adaptação à Lei 115/97 (1ª alteração à Lei de Bases de 1986), o qual se mantem ainda em vigor na versão republicada pelo D.L. 64-A/2023 (10ª alteração ao diploma).

Por sua vez, a via de ingresso em segunda oportunidade, prevista na Lei 5/73 (n.º 3, Base XI) como mecanismo de promoção da igualdade de oportunidades de acesso e de atração de públicos mais maduros, foi institucionalizada pelo Decreto-Lei 198/79, que criou o exame extraordinário de avaliação da capacidade para acesso ao ES de maiores de 25 anos, formalizando assim o processo dos exames *ad hoc*, de âmbito nacional, que vinham a ser feitos como experiência pedagógica. Este regime foi ampliado pela Lei n.º 49/2005, que reduziu a idade limite para os 23 anos e atribuiu a responsabilidade de realização de todas as provas aos próprios estabelecimentos de ES. O impacto quantitativo desta alteração foi substancial, traduzindo-se num aumento imediato de mais de 25 vezes do número de candidatos aprovados nas provas de qualificação (14.444 em 2006/2007, face aos 551 no regime anterior), com particular destaque para o setor privado, em que o crescimento foi de mais de 4 800% (de 168 para 8 280 candidatos aprovados) (Amaral, 2023, p. 3).

1.4.2.2 – Reforma estrutural do sistema educativo (a LBSE)

A par das reformas parcelares para a normalização do sistema educativo, foi cometido ao GEP, em 1977, o encargo de começar a preparar uma nova proposta de Lei de Bases destinada a dar coerência às reformas parcelares que se iam implementando (Crespo, 2002, p. 275). Este trabalho foi continuado nas legislaturas seguintes, contudo só em inícios de 1986 – com a apresentação de projetos

de lei de bases por parte de quase todos os partidos políticos com representação na Assembleia da República perante "a consciência generalizada da urgência de se proceder a profundas mudanças no sistema educativo, no sentido da sua modernização e adequação aos desafios resultantes da integração de Portugal na Comunidade Europeia" (Teodoro, 1999, p. 458) – se concretizou uma dinâmica de debate, com forte envolvimento da sociedade civil, tornando possível a consensualização de um compromisso entre os proponentes dos diferentes projetos, que foi aprovado, com ampla maioria, como Lei 46/86, de 14 de outubro – a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE).

A nova Lei de Bases veio encerrar o período da normalização do sistema, assumindo-se como alternativa democrática à lei de 1973, mas sem introduzir grandes ruturas na estrutura do sistema escolar, que havia sido significativamente influenciada pela lei anterior (Lima, 2018; Teodoro, 1999). Há que reconhecer, porém, que na dimensão da participação e gestão democrática dos estabelecimentos de ensino, que Veiga Simão tinha pretendido, sem sucesso, incluir nas suas propostas legislativas, "a LBSE de 1986 transcendeu inteiramente a LBSE de 1973" (Lima, 2018, p. 78).

Encontrada, assim, a base legitimadora e mobilizadora para a pretendida reforma global e articulada do sistema educativo, que tinha sido interrompida pela deslegitimação política da Lei 5/73, coube ao Ministro Roberto Carneiro a tarefa de lançar o ciclo de concretização da reforma, num trabalho que iria abranger todo o sistema educativo, num "quadro de estabilidade até então inexistente no que respeita a objetivos e meios" (Rodrigues, 2014, p. 36) constituído pelo referencial proporcionado pela nova lei e pela disponibilidade de financiamento facultada pela aprovação do Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal (PRODEP) no âmbito do Quadro Comunitário de Apoio decorrente da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia. Foi neste contexto que a democratização do acesso registou grandes progressos, com uma expansão sem precedentes do ES que conduziu rapidamente à sua massificação.

1.4.3 – A expansão do Ensino Superior – diversificação da oferta e massificação

1.4.3.1 – Diversificação institucional

O crescimento acentuado da procura pelo ES em Portugal fazia-se já sentir no final dos anos sessenta, fruto do emergente desenvolvimento socioeconómico e da expansão escolar, suscitando debate entre quem entendia que a "massificação" das Universidades iria necessariamente provocar o seu congestionamento e perda de qualidade dos cursos e outros que receavam a tomada de medidas de restrição no acesso. Miller Guerra e Seda Nunes analisaram este tema, começando por clarificar o significado do termo "massificação", que consideravam equívoco:

> Se com essa palavra se pretende designar o próprio facto de as populações universitárias serem hoje incomparavelmente mais numerosas do que no passado e tenderem a crescer incessantemente, recusar a «massificação», assim entendida, significa pura e simplesmente recusar o desenvolvimento e o progresso. (...) O termo «massificação» pode, no entanto, ser também usado como sinónimo de congestionamento das instituições universitárias. Neste caso, é evidente que importa evitá-la ou pôr-lhe cobro. Mas o congestionamento só pode ser correctamente interpretado como um fenómeno de desajustamento entre, por um lado, a dimensão atingida pela população discente (no seu conjunto ou em determinados sectores) e, por outro, a dimensão do sistema universitário e a sua capacidade material e institucional para acolher alunos (Guerra e Nunes, 1969, pp. 6-7),

concluindo que a solução para o problema do afluxo crescente ao ES não poderia passar pelo refrear do crescimento dos corpos discentes, mas sim pela ampliação dos sistemas universitários, "mediante fundação de novas Escolas e novas Universidades" (*Ibidem*, p. 28).

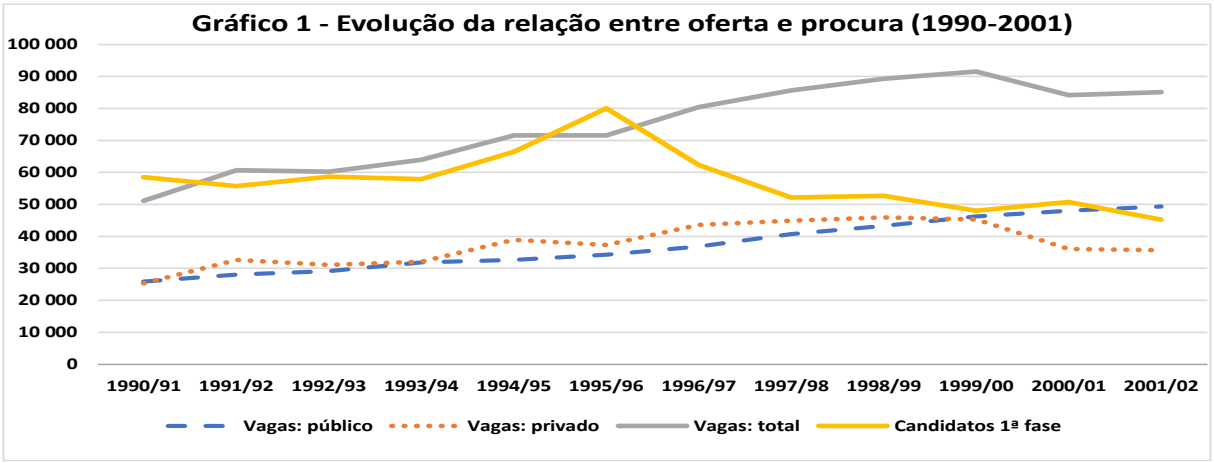
Foi neste entendimento que Veiga Simão promoveu a extensão e diversificação institucional e regional do ES numa dimensão sem precedentes, criando, como se viu, 23 novos estabelecimentos de ES, quatro dos quais de natureza universitária (D.L. 402/73), num investimento a ser efetuado em articulação com o IV Plano de Fomento (Simão, 1973, p. 388), lançando, simultaneamente, um amplo programa de bolsas de doutoramento e medidas complementares para qualificação e reforço dos corpos docentes. Com o 25 de Abril, este ambicioso programa foi temporariamente descontinuado, com exceção das novas instituições universitárias, já em fase de instalação, que conseguiram escapar incólumes à tentativa do seu encerramento, mas que, ficando privadas dos recursos financeiros previstos para os investimentos infraestruturais, tiveram nos anos iniciais um desenvolvimento muito lento.

Também o Ministro Cardia, ao introduzir o regime de *numerus clausus,* clarificou que a medida era tomada "enquanto permanecem em estudo alternativas para uma rápida reformulação do ES, nomeadamente através da criação do chamado 'ensino superior de curta duração'" (preâmbulo do D.L. 397/77). Esta nova modalidade, que se encontrava prevista na Lei 5/73, foi efetivamente lançada pelo Decreto-Lei 427-B/77 (ratificado, com emendas, pela Lei 61/78), a ser ministrada em estabelecimentos de âmbito predominantemente regional, com a denominação de *escolas superiores técnicas*, para formação de técnicos especialistas, e *escolas superiores de educação*, para formação de profissionais da educação. Dois anos depois, o Decreto-lei 513-T/79, do Ministro Veiga da Cunha, atribui-lhe a designação de *Ensino Superior Politécnico*, "ao qual se pretende conferir uma dignidade idêntica ao Universitário" (n.º 2 do preâmbulo), "assegurado por escolas superiores, de educação e técnicas, agrupadas ou não em Institutos Politécnicos" (art.º 1º), e estabelece a rede de institutos e escolas a instalar, numa calendarização faseada entre 1980 e 1984.

Estavam assim institucionalizadas as duas modalidades de ES – Universitário e Politécnico – num contributo decisivo para a expansão, diversificação (institucional e programática) e regionalização da oferta de ES, condições estas imprescindíveis à democratização do acesso. Contudo, a oferta de vagas nas IES públicas, apesar do seu rápido crescimento a partir dos financiamentos comunitários pelo programa PRODEP, continuava a revelar-se insuficiente para responder ao acréscimo da procura, derivada não só do aumento contínuo de alunos a terminar o Ensino Secundário, mas impulsionada também pela dificuldade dos jovens em encontrar emprego, o que encorajava o prosseguimento de estudos (Teodoro, 1999). Esta situação criou condições favoráveis para o desenvolvimento de uma via paralela de ingresso, através do ensino privado, previsto na Constituição de 1976 como "supletivo do ensino público" (art.º 75º, n.º 2, da CRP). Assim, a Lei 9/79 aprovou as *Bases Gerais do Ensino Particular e Cooperativo,* ficando, contudo, a sua aplicação às escolas de nível superior dependente de regulamentação, a qual viria a ser efetuada pelo Decreto-Lei 100-B/85, que estabeleceu as regras gerais para a criação de estabelecimentos privados, e pelo Decreto-Lei 271/89, que aprovou o *Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo*.

1.4.3.2 – Evolução da oferta e da procura – expansão acelerada

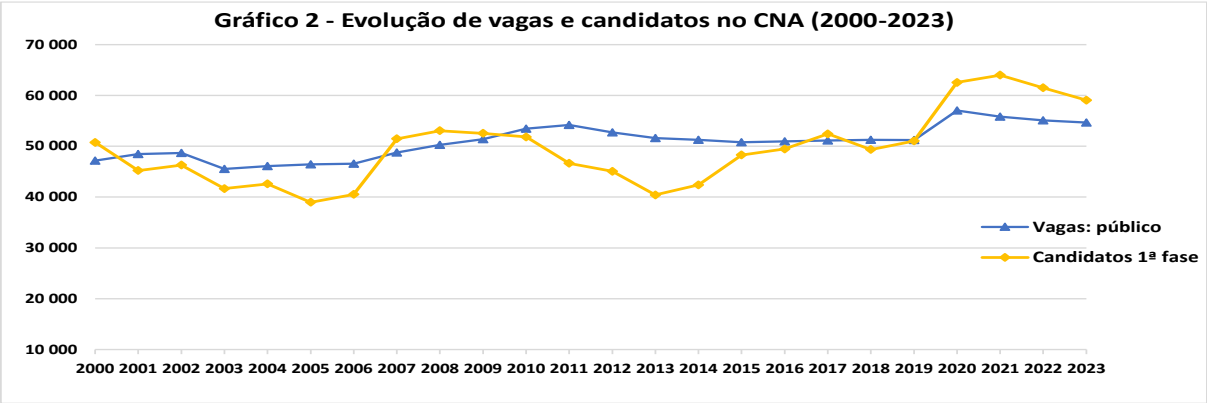
Estabelecidas as condições legais, o sector privado expandiu-se rapidamente, sobretudo a partir da decisão do Governo de retirar o carácter eliminatório às provas específicas de ingresso (D.L. 354/88), provocando um aumento súbito de 40% no número de candidatos, numa medida que foi claramente pensada para apoiar o crescimento do sector privado de ES (CNAVES, 2006). Efetivamente, entre 1987 e 1992 o número de vagas de ingresso no setor público aumentou cerca de 40%, enquanto no setor privado cresceu 250% (*Ibidem*), tendo este sector ultrapassado rapidamente uma centena de estabelecimentos em funcionamento [106 estabelecimentos em 1991/92, com um pico de 150 em 2003-2005 e um decréscimo posterior para 101 em 2020/21 (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência [DGEEC], 2023a, vol. 2, p. 266)], levando a que o número de vagas neste setor tenha ultrapassado o número de vagas no setor público, pela primeira vez, em 1991 (Correia et al., 2002, p. 102), situação que se manteve até 1998 (cf. Gráfico 1).



Fonte: Simão et al. (2002, p. 205).

A década de 90 registou, consequentemente, um enorme aumento na oferta do ES. Na primeira metade da década, em resultado do enorme crescimento do setor privado nos finais da década precedente, o número total de vagas oferecidas (públicas e privadas) acompanhou de perto o número de candidatos à 1ª fase do Concurso Nacional de Acesso (CNA), como se ilustra no Gráfico 1, com um ligeiro superavit de oferta entre 1991 e 1994. As flutuações no número de candidatos durante esse período são fruto da reintrodução, em 1991, da possibilidade (facultativa) de fixação de mínimos eliminatórios nas provas específicas (D.L. 379/91), com a consequente retração no número de candidatos, e da reposição do regime de provas específicas não eliminatórias a partir de 1993 (D.L. 189/92), que originou um acréscimo acentuado da procura em 1994/95 e 1995/96.Contudo, a meio da década verificou-se uma inversão significativa na evolução do número de candidatos, pelo efeito conjugado da diminuição das taxas de natalidade, da introdução, em 1995/96, da realização de exames nacionais obrigatórios para conclusão do Ensino Secundário e da reintrodução da possibilidade de fixação de classificações mínimas eliminatórias quer nos exames do Ensino Secundário, quer na nota de candidatura (D.L. 28-B/96). A procura decresceu cerca de 35% nos dois anos subsequentes, originando um superavit substancial de oferta. Um segundo ponto de viragem ocorreu em 2001/2002, quando, pela primeira vez, a oferta no ES público ultrapassou a procura (Simão et al., 2002, p. 205).

A partir do ano 2000, as vagas disponibilizadas pelo setor público através do regime geral de acesso mantiveram-se relativamente estabilizadas, com pequenas flutuações que propenderam a acompanhar as tendências de variação do número de candidatos, sendo-lhes superiores até 2019 com ligeiras exceções pontuais (Gráfico 2).



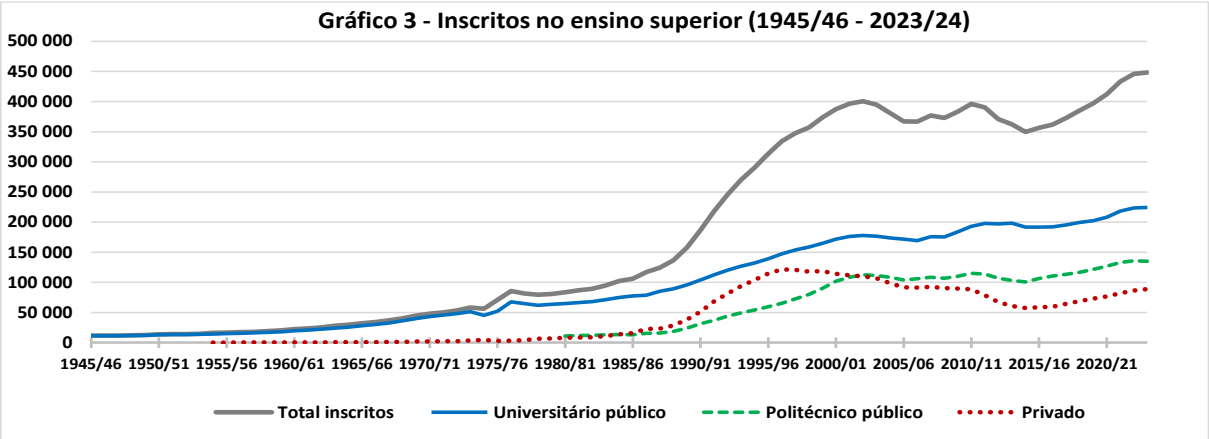
Fonte: DGES, Regime Geral: Ensino Superior Público Concurso Nacional de Acesso. Estatísticas 1997 a 2023. (https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/regime-geral-ensino-superior-publico-concurso-nacional-de-acesso?plid=593)

O número de candidatos registou momentos de crescimento acentuado, relacionados com medidas legislativas que apontavam para esse objetivo: em 2007, fruto das alterações no concurso especial de admissão de maiores de 23 anos, já atrás referido; entre 2014 e 2017 com a progressiva entrada em funcionamento dos cursos superiores de curta duração não conferentes de grau (os CTeSP, criados no Ensino Politécnico pelo D.L. 43/2014); em 2020, como consequência das medidas excecionais de suspensão da ponderação dos resultados dos exames nacionais para a classificação interna e conclusão do Ensino Secundário face à situação de pandemia e confinamento (D.L. 14-G/2020), que aumentou substancialmente o número de alunos que concluíram esse nível de ensino. Entre esses períodos, a tendência foi para uma diminuição gradual do número de candidatos, como expectável devido à diminuição das taxas de natalidade.

A oferta efetiva disponibilizada pelas Universidades e politécnicos públicos continuou, contudo, a expandir-se através de medidas de diversificação das vias de acesso, mediante a criação e ampliação de concursos e regimes especiais, que serão tratados no capítulo seguinte a propósito da captação de novos públicos. Assim, em 2023 o número total de vagas no setor público, incluindo as vagas alocadas aos concursos especiais e regimes especiais, foi de 75 676 (MCTES, 2024, p. 162). Por sua vez, as vagas no setor privado diminuíram de 36 088 em 2000 para 23 206 em 2023, representando nesta data um peso relativo de 23,5% em relação à oferta global (*Ibidem*). É de realçar que, no CNA desse ano, 56% dos estudantes admitidos foram colocados em 1ª opção e 87% numa das três primeiras opções, traduzindo um ajustamento significativo entre a natureza da oferta e as preferências dos estudantes, o que constitui um fator importante para o sucesso académico (*Ibidem*).

1.4.3.3 – Estudantes inscritos – a massificação do ES

A enorme expansão da oferta e da procura na década de 90 traduziu-se, naturalmente, num crescimento exponencial de estudantes no ES, mais do que duplicando o número de inscritos como se ilustra no Gráfico 3, embora de forma percentualmente assimétrica entre subsistemas.



Fonte: DGEEC (2023b) até 2020/21; DGEEC (2023c,d) de 2021/22 a 2022/23; DGEEC (2024a) em 2023/24.

Contudo, a partir de 2000 o número de inscritos inverteu esse forte crescimento, sofrendo algumas oscilações que refletem as tendências no número de candidatos atrás assinaladas e ainda o efeito, a partir de 2015, do grande aumento de estudantes estrangeiros, como se verá no capítulo seguinte. A este propósito, realça-se que, apesar do crescimento global de 15,6% do total de inscritos desde o início do século, o número de estudantes de nacionalidade portuguesa sofreu, no mesmo período, um decréscimo de cerca de 5 000 estudantes (1,3% dos inscritos). É ainda de assinalar que, em termos de igualdade de género, a percentagem de mulheres inscritas no ES ultrapassou a dos homens em 1984/85, tendo o quociente "n.º mulheres/n.º homens" atingido um pico de 1,39 em 1992/93 e descido posteriormente para um valor próximo dos 1,18 que se tem mantido praticamente estável há quase duas décadas (Amaral, 2024, p. 22).

1.4.3.4 – Democratização do acesso e sucesso académico

Este enorme esforço de massificação do acesso ao ES, pela rapidez com que se desenvolveu, não se fez sem desequilíbrios no binómio qualidade/quantidade, fruto, designadamente, de alguma "cedência de índole facilitadora no acesso" (Simão et al., 2002, p. 242), tanto a nível sistémico como institucional, na ânsia da expansão quantitativa do sistema, e da incapacidade das instituições para interpretar e responder adequadamente às novas realidades inerentes à democratização do acesso e consequente alargamento das bases de recrutamento conducente a corpos discentes mais heterogéneos, em que "os alunos da sala de aula são de meios sociais diversificados, por vezes até

contrastantes", com origens e percursos em que se mobilizam recursos desiguais (Lopes, 2015, p. 9). Efetivamente, a desadequação dos métodos pedagógicos nas IES, que era assinalada por Guerra e Nunes (1969), persistia no final do século, com a manutenção generalizada do paradigma tradicional de um ensino magistral, mais focalizado no docente do que no discente. Como referia Santos (1999), as instituições e o sistema de ES "reagiram a montante, baixando a fasquia do ingresso, mas não tiraram daí as ilações para a organização dos cursos e o acompanhamento dos alunos, o que resultou em níveis de insucesso e de abandono que chegam a ser escandalosos" (p. 12). Os avanços na democratização do acesso não se refletiam, pois, de igual modo, na democratização do sucesso escolar, caracterizado por baixos níveis de eficiência formativa. A situação estendia-se também ao sucesso académico, existindo uma ideia generalizada de que as formações superiores não correspondiam às qualificações consideradas adequadas à evolução do mercado de emprego numa Sociedade em rápida mutação (*Ibidem*).

A questão do repensar o papel do ES e a qualificação dos graduados colocava-se, igualmente, na maioria dos países, sendo objeto de estudos de diagnóstico e prospetivos de grande envergadura focalizados na questão dos novos valores e atitudes que se esperam dos diplomados pelo ES – encarados como fatores de sucesso académico no quadro da responsabilidade das Universidades na formação de agentes para o desenvolvimento, enquanto elemento essencial para a saúde social, económica e cultural das comunidades (Attali, 1998; The National Committee of Enquiry into Higher Education, 1997).

Estas preocupações com a modernização do ES levaram a um alinhamento voluntário de políticas nacionais por parte dos Governos, transpondo para a esfera europeia a discussão destas matérias como via de obtenção de algum respaldo externo para as reformas que tencionavam levar avante nos respetivos sistemas de ES, justificadas, nomeadamente, pela sua "organização anquilosada, com formações iniciais longas, sem pontos intermédios de certificação, com diversificação de formações insuficiente face ao universo alargado de estudantes (...)" (Santos, 2002, p. 69). Este movimento, lançado em 1998 pela Declaração de Sorbonne e ampliado no ano seguinte pela Declaração de Bolonha, representou um grande impulso para a dimensão europeia do ES, originando um processo dinâmico que teve um enorme efeito catalisador na transformação e democratização do ES.

1.4.4 – A dimensão europeia do Ensino Superior (Processo de Bolonha)

As competências relativas aos sistemas educativos no contexto da União Europeia são de âmbito nacional (princípio da subsidiariedade), no entanto as instâncias europeias foram ganhando progressivamente protagonismo nesta área, quer através de programas de cooperação e apoio à educação e à C&T, quer pela produção de documentos estratégicos com relevância para o tema das

formações, como foi o caso do Memorando sobre o Ensino Superior na União Europeia (Comissão Europeia, 1991), onde é chamada a atenção para o défice de qualificação em habilitações importantes, tanto genéricas como sociais, designadamente com respeito à garantia da qualidade, à resolução de problemas, à flexibilidade e à comunicação, em contraponto ao paradigma do ensino magistral, pouco adequado a públicos mais heterogéneos e à aquisição das novas competências requeridas.

No entanto, a dimensão europeia do ES só ganhou verdadeiro relevo com a iniciativa, atrás referida, de coordenação de políticas entre Governos, consubstanciada na Declaração de Bolonha (1999), tendo por propósito a construção de um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). A definição de objetivos específicos de inquestionável oportunidade, de uma estrutura de acompanhamento para dinamização de estudos, debates e trocas de experiências entre os países subscritores e a organização periódica de cimeiras ministeriais para ponto de situação e eventual reorientação política, conduziram a um processo altamente dinâmico – o Processo de Bolonha – que marcou, de forma decisiva, a agenda europeia do ES, com repercussão em todo o EEES (Santos, 2002).

De entre os objetivos do Processo de Bolonha, o que mais releva para este trabalho, pelo seu impacto no sucesso académico, é o compromisso de adoção do sistema de créditos ECTS (*European Credit Transfer System*), que foi transposto para a legislação nacional pelo Decreto-Lei 42/2005. O ECTS, baseando-se na carga total de trabalho do estudante em função da prossecução de objetivos de aprendizagem previamente definidos, para além de se constituir como instrumento fundamental para a mobilidade académica, introduz um novo paradigma de organização do ensino que enfatiza as aprendizagens e centra a formação no estudante, conferindo-lhe o papel de elemento principal e ativo do processo de formação, constituindo "um dos instrumentos mais relevantes (da) política europeia de evolução do paradigma formativo" (preâmbulo do D.L.).

Esta abordagem tem implicações profundas na organização curricular, porque implica a definição prévia dos objetivos de aprendizagem (*intended learning outcomes*), i.e., do conjunto dos conhecimentos gerais e específicos e das competências, atitudes e valores que se espera que o estudante tenha adquirido no final do processo de formação. Será a partir destes objetivos que se estruturam os conteúdos curriculares, em termos de conhecimentos básicos essenciais do domínio científico do curso, e se definem as metodologias e ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento tanto das competências específicas do domínio profissional, como das capacidades e competências transversais, designadamente "o aprender a pensar, o espírito crítico, o aprender a aprender, a capacidade para analisar situações e resolver problemas, as capacidades para a intercomunicação, a liderança, a inovação, a integração em equipa, a adaptação à mudança ..." (Simão et al., 2005, p. 102). O uso

correto dos ECTS, com as assinaladas implicações na organização curricular e nas metodologias de aprendizagem (ativas, cooperativas e participativas), tem um enorme potencial para a melhoria da qualidade e eficácia do ensino e o consequente sucesso académico dos estudantes (Santos, 2002), posição esta secundada num parecer do Conselho Nacional de Educação, em que se defende que a adoção do sistema ECTS "envolve uma reorientação pedagógica e não só uma reorganização pedagógica" que "pode ter um impacto significativo no sucesso educativo" (CNE, 2002, p. 5610).

Num trabalho mais recente sobre sucesso académico no ES, também Marinho-Araujo et al. (2024b), partindo da constatação de que "o tecido social e o mundo do trabalho em mudança requerem profissionais com novos conhecimentos e competências a que o ensino tradicional não consegue corresponder" (p. 42), e considerando o papel essencial do desenvolvimento psicossocial dos estudantes como fator de sucesso académico, preconizam a apropriação pelo estudante de um conjunto alargado de competências, quer as estruturantes da formação científica na área do curso, quer um leque alargado de competências transversais – entendidas estas como um "conjunto diversificado de recursos individuais e socioculturais, mobilizados com intencionalidade (...) visando à resolução de uma determinada situação problema" – expressas, designadamente, por "pensamento crítico, autonomia, criatividade, empreendedorismo, trabalho em equipe, organização, persistência, perseverança, flexibilidade, respeito à diversidade e responsabilidade social" (Marinho-Araujo & Almeida, 2016, p. 6).

É de assinalar, contudo, que a implementação de metodologias de aprendizagem centrada no estudante, induzidas pelo ECTS, tem constituído um dos propósitos da Declaração de Bolonha em que os progressos foram mais lentos. Na realidade, o recente Comunicado da Conferência Interministerial de Tirana (2024), em que é reiterado o compromisso com a implementação dos *learning outcomes* e do ECTS como condição imprescindível para o sucesso do EEES, salienta que a consecução deste compromisso está ainda incompleta. Efetivamente, o relatório TRENDS 2024 (European University Association [EUA], 2024) revela que uma percentagem significativa de instituições ainda não implementou *learning outcomes* em todos os cursos, ou seja, o problema de os alunos não serem "pedagogicamente induzidos a um trabalho de aprendizagem continuada, activa e pessoal" identificado por Guerra e Nunes (1969, p. 37) não está ainda totalmente resolvido, traduzindo a arraigada resistência à inovação pedagógica por parte de algumas comunidades académicas.

1.5 – Considerações finais

A massificação do ES era inquestionavelmente uma realidade no dealbar do Século XXI pela via da diversificação institucional e correspondente crescimento exponencial da oferta, sem provocar, por conseguinte, um exagerado congestionamento nas instituições de ES. A taxa bruta de participação (20-

24 anos), que era de 7% em 1974, havia crescido para cerca de 50% num ritmo sem paralelo na Europa (Tavares, 2008, p. 296) e o regime de *numerus clausus*, face ao excedente de oferta, deixou de assumir o carácter de filtro impeditivo do ingresso no ES, embora não garantindo necessariamente aos candidatos a entrada no curso/instituição desejado em 1ª opção. Na realidade, o facto de a procura ser assimétrica em relação a subsistemas, instituições e cursos justifica a manutenção do *numerus clausus* para evitar uma saturação desmedida em áreas de maior atratividade pelo seu prestígio social. Estas restrições não deixam, contudo, de ser potencialmente geradoras de problemas quanto à equidade no acesso face ao alargamento da base de recrutamento a estratos sociais cada vez mais variados, pelo que se exigem, concomitantemente, políticas públicas e medidas de discriminação positiva nos processos de acesso para atenuação das desigualdade existentes em relação a grupos socialmente mais desfavorecidos (Amaral, 2022b; Batista et al., 2022; Costa, 2012; Dill, 2022; Lopes, 2015; MCTES, 2024; Sá et al., 2022; Tavares et al., 2022). Efetivamente, apesar do grande progresso nas taxas de participação, a convicção generalizada de que a massificação poderia reduzir as desigualdades sociais não se concretizou na prática (Batista et al., 2022), persistindo desigualdades significativas, nomeadamente de natureza mais qualitativa (Amaral, 2022a), como se aprofundará no capítulo seguinte a propósito da emergência de novos públicos no ES.

CAPÍTULO 2
EMERGÊNCIA DE NOVOS PÚBLICOS NO ENSINO SUPERIOR

2.1. Introdução

A expansão do Ensino Superior verificada a partir de meados do século passado nos países mais desenvolvidos, ou em desenvolvimento como Portugal, associada à maior procura de profissionais qualificados decorrente das novas necessidades do mercado de trabalho e à democratização do acesso a este nível de ensino, conduziu, naturalmente, a que a base de recrutamento de estudantes se alargasse a uma maior variedade de públicos, diferenciados em termos de faixa etária, estatuto socioeconómico, nível cultural, preparação académica ou motivação para o prosseguimento de estudos. Progressivamente instituiu-se uma população estudantil substancialmente diferente da elite socio-económico-cultural que tradicionalmente acedia ao ES, ampliando a diversificação das origens sociais dos estudantes (Costa, 2012). Foram assim emergindo 'novos públicos' no ES, por vezes referidos como 'estudantes não-tradicionais' (Fragoso & Valadas, 2018) por contraponto ao grupo habitual e maioritário de estudantes "jovens adultos solteiros, ainda dependentes dos seus pais, recém-saídos do Ensino Secundário do próprio país e que estudam a tempo inteiro" (Martins & Marques, 2016, p. 4). Estes novos públicos, muitas vezes "estudantes menos identificados com as práticas instituídas e (que), por isso mesmo, carecem de alguma discriminação positiva em atenção à suas características e necessidades específicas" (Canal & Almeida, 2023), justificam o seu estudo e caraterização tendo em vista a implementação de medidas de apoio que se apontem necessárias por parte das instituições.

Neste capítulo faz-se o enquadramento da forma como se tem vindo a processar a evolução destes novos públicos, em termos de mecanismos e medidas de promoção da igualdade, equidade e inclusão no acesso e ingresso no ES, com destaque, numa segunda parte, para a mobilidade de estudantes de países terceiros para Portugal, em especial os estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, entendidos como grupo de interesse estratégico para a cooperação portuguesa.

2.2. Evolução de novos públicos no Ensino Superior

2.2.1 Diversificação dos corpos discentes – Estudantes de 1ª geração

Em Portugal, o fenómeno do aumento da procura pelo ES começou a sentir-se nos anos sessenta, em resultado da expansão escolar nos ensinos básico e secundário na década precedente, da emergência de alguma mobilidade social associada ao desenvolvimento económico numa transição para uma sociedade mais industrializada, e da maior importância atribuída pela sociedade à educação como

elemento de suporte ao desenvolvimento económico e social das pessoas, famílias e sociedade em geral. Miller Guerra e Seda Nunes, na sua reflexão crítica já anteriormente referida (Guerra & Nunes, 1969), sinalizam os efeitos do crescimento do ES na diversificação social da procura, que tendia a tornar-se mais heterogénea pelo desenvolvimento conjugado de três fatores: (i) a procura do ES pelas mulheres, em proporções cada vez mais próximas entre ambos os sexos, embora com assinaláveis assimetrias entre cursos e Faculdades [dois terços das alunas concentravam-se nas Faculdades de Letras e de Ciências (*Ibidem*, p. 25), sendo predominantes nas áreas de Letras, Educação e Ciência Exatas e Naturais, onde representavam, respetivamente, 79%, 74% e 68% dos efetivos discentes (Nunes, 1968a, p. 324)]; (ii) o desenvolvimento de uma procura "tardia" e "profissional" por parte de adultos ou de jovens já profissionalizados, que por razão de estatuto ou de necessidade profissional decidiam retomar os estudos; e (iii) o acesso de "um volume crescente de alunos originários de meios sociais e familiares *educacionalmente* pobres (...) mesmo quando o recrutamento estudantil se faz (essencialmente) a partir das restritas camadas sociais economicamente mais favorecidas" (Guerra & Nunes, 1969, p. 32).

Efetivamente, num estudo anterior de caracterização dos estudantes universitários por grupos socioprofissionais, Nunes (1968a, p. 333; 1968b, p. 387) concluiu que dos 24 609 estudantes inscritos no ES em 1963/64 cerca de 84% eram provenientes de famílias integradas nos grupos socioprofissionais 'médio-alto' ou 'superior', que correspondiam a apenas cerca de 11% do total de agregados familiares, denotando, por conseguinte, a manutenção de uma acentuada seletividade social no acesso, que se torna ainda mais expressiva na comparação direta entre a situação nos escalões "superior" e "inferior", em que se registavam rácios de um estudante em cada 7 famílias e um estudante em cada 1 191 famílias, respetivamente. Uma conclusão semelhante ressaltava de um inquérito lançado em 1964 pela Juventude Universitária Católica a estudantes das quatro Universidades em funcionamento, citado por Fernandes et al. (2015), em que se concluía que 64% dos inscritos eram provenientes de agregados familiares em que a escolaridade do pai se situava a nível do Ensino Secundário ou Superior, condição esta que então se verificava apenas para 5% da população adulta masculina. Cerca de um terço dos estudantes, por sua vez, provinha do conjunto de famílias (37%) em que o pai tinha somente a instrução primária e um número residual de 2,7% era oriundo do grupo maioritário de famílias em que o pai não tinha instrução (58%), confirmando, apesar de tudo, o surgimento de um número significativo de alunos originários de meios familiares e sociais com menor nível cultural.

Invocando a importância do 'capital cultural' assimilado pelos indivíduos, através da família e dos ambientes educativos, para a sua capacidade de adaptação à cultura transmitida pela Escola, Guerra e Nunes (1969) alertavam para o facto de as Universidades não estarem preparadas para se adaptarem

à maior diversidade cultural dos corpos discentes, sendo essa uma das razões para a baixa produtividade do sistema universitário. Advogavam, por conseguinte, a necessidade de prestação de uma assistência pedagógica mais eficaz aos estudantes e de adoção de uma pedagogia capaz de promover a sua participação ativa, como forma de reverter a elevada taxa de abandonos, que se cifrava em cerca de dois terços (*Ibidem*, p. 25).

A heterogeneidade dos corpos discentes universitários acentuou-se consideravelmente com o processo de democratização do acesso subjacente à reforma Veiga Simão, tratado no capítulo anterior, quer pela via tradicional de transição direta para o ES no final do Ensino Secundário, quer pela criação de novas vias de acesso.

Em relação à via tradicional, fatores como a expansão institucional e regionalização do ES com a consequente oferta de maior proximidade, a expansão e diversificação de cursos, o reforço da composição, qualificação e estatuto dos corpos docentes e o substancial reforço da ação social escolar no ES, criaram as condições para se ampliar progressivamente a capacidade de acolhimento do sistema, a qual, em termos globais, acabou por superar a procura de forma consistente no decurso da década de 90, como documentado no capítulo anterior (Gráfico 1). Por sua vez, as medidas tomadas a montante, nomeadamente de aumento da escolaridade obrigatória, de unificação curricular, de eliminação de bloqueios administrativos ao prosseguimento de estudos independentemente da via curricular escolhida e de reforço da ação social escolar no ensino não-superior, permitiram que um número crescente de jovens transpusesse, com sucesso, o filtro do Ensino Secundário. A conjugação destes fatores conduziu, como se viu, a um enorme crescimento da frequência do ES, expressa em taxas brutas de participação a rondar os 50% na viragem do século (Tavares, 2008, p. 296), o que originou, naturalmente, um alargamento muito substancial do campo de recrutamento a estratos sociais económica e culturalmente menos favorecidos, trazendo gradualmente para o ES, em números significativos, o que alguns autores designam por 'estudantes de primeira geração' por se tratar de estudantes sem tradições familiares de frequência do ES (Canal & Almeida, 2023).

2.2.2. Diversificação das vias de acesso e medidas de discriminação positiva

Por sua vez, as duas novas vias de acesso criadas pela reforma de Veiga Simão (Lei n.º 5/73) para possibilitar a admissão de maiores de 25 anos de idade não habilitados com o Ensino Secundário e de indivíduos já detentores de curso superior, que foram operacionalizadas em 1979 (D.L. 198/79), representaram um passo importante no sentido da promoção de igualdade de oportunidades de acesso junto a novos públicos, mais maduros, que se diferenciam não só em termos de idade, mas também de experiência profissional, motivação, expectativas e, em muitos casos, de responsabilidades

concomitantes de trabalho e/ou familiares (Valadas & Fragoso, 2024). O impacto da admissão de maiores de 25 anos foi inicialmente limitado, face ao filtro do exame nacional de avaliação de capacidade para acesso ao ES, mas sofreu um grande salto quantitativo com a publicação da Lei 49/2005, que reduziu a idade limite para os 23 anos, ampliou o leque de candidatos elegíveis e transferiu para os próprios estabelecimentos de ES todos os procedimentos e provas de seleção, pondo "termo a um regime que se revelou extraordinariamente restritivo no acesso ao ES de estudantes adultos" (preâmbulo do D.L. 64/2006, que passou a regular as provas). Estas medidas tiveram como efeito imediato um aumento de 2 400% (4 800% no caso do setor privado) no número de candidatos aprovados por esta via em 2006 (mais de 14 000) face ao ano precedente, como referido no capítulo anterior. É ainda de salientar que, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida em que a acumulação de créditos é importante face à intermitência de períodos de formação, a Lei 49/2005 prevê o reconhecimento e creditação da experiência profissional e de formações pós-secundárias, com base no princípio do reconhecimento do valor não só da formação, mas também das competências adquiridas.

Acresce que, desde o primeiro concurso nacional de acesso, regulamentado pela Portaria 634-A/77 após o estabelecimento do *numerus clausus* (D.L. 397/77), algumas das vagas a concurso têm sido alocadas a *contingentes especiais,* numa lógica de coesão territorial e de priorização por discriminação positiva, com a preocupação de alargar a base de recrutamento a grupos de candidatos que, à partida, poderão estar numa posição menos favorável para conseguir o ingresso. Foram inicialmente criados, dentro de determinadas condições específicas, contingentes especiais para candidatos oriundos das Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira e de Macau, sendo posteriormente alargados a emigrantes portugueses e seus familiares e a portadores de deficiência física ou sensorial (D.L. 354/88), a candidatos a prestar serviço militar efetivo nos regimes de voluntariado ou de contrato (D.L. 189/92) e, muito recentemente, a beneficiários do escalão A da ação social escolar durante o último ano do Ensino Secundário (D.L. 64-A/2023 e Portaria 104/2023).

Ainda numa lógica de coesão e desenvolvimento regional, foi aberta a possibilidade de se definirem *preferências regionais* na candidatura ao ES politécnico, até um máximo de 50% das vagas, para candidatos oriundos da respetiva zona de influência (D.L. 354/88), e *preferências habilitacionais*, até um máximo de 20% das vagas, para candidatos procedentes de cursos das vias profissionalizantes do Ensino Secundário (D.L. 33/90), sendo este plafond posteriormente aumentado para 30% (Portaria 505-A/99).

O alargamento do acesso a novos públicos tem passado, igualmente, pela instauração de novas vias complementares de ingresso, através de *concursos especiais* para situações habilitacionais

específicas, e de *regimes especiais*, de natureza supranumerária, em função de um estatuto pessoal sem prejuízo, contudo, da titularidade de uma habilitação académica.

A regulamentação inicial destas vias, aprovada pela Portaria 564/80, previa a organização de *concursos especiais* para: (i) titulares de exame especial de avaliação de capacidade para acesso ao ES para maiores de 25 anos (posteriormente alterado, como se referiu, para titulares de provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ES dos maiores de 23 anos); (ii) titulares de curso superior (incluindo determinados cursos médios, definidos em portaria); (iii) estudantes matriculados e inscritos em outro sistema de ensino, designadamente no ES privado (descontinuado pelo D.L. 28-B/96) ou em estabelecimento de ES estrangeiro, tendo ou não concluído o curso, mediante condições mínimas de tempo de frequência e aproveitamento; (iv) estudantes, de nacionalidade portuguesa ou brasileira, titulares de qualificação para a matrícula e inscrição em curso do ES brasileiro obtidas nesse país (no âmbito do acordo cultural entre Portugal e o Brasil; descontinuado pelo D.L. 189/92).

Com o intuito de fomentar a permeabilidade vertical entre os percursos vocacionais e académicos (Ambrósio et al., 2018), como forma de valorizar as formações pós-secundárias e superiores de curta duração e prosseguir a promoção da equidade no acesso ao ES, o concurso especial para titulares de curso médio ou superior foi alargado, no final do século (D.L. 393-B/99), a detentores de determinadas formações pós-secundárias fixadas por portaria, designadamente aos cursos de especialização tecnológica (CET) conferentes de qualificação profissional de nível 4 (Portaria 989/99). Ainda na mesma linha, e na sequência da criação dos CTeSP como cursos superiores de curta duração (2 anos) não conferentes de grau (D.L. 43/2014), foram criados dois concursos especiais adicionais, um para titulares de um diploma de especialização tecnológica e outro para titulares de um diploma de técnico superior profissional (D.L. 113/2014). O impacto desta medida é patente no facto de, volvidos cinco anos (2019/20), 56% dos estudantes que concluíram o CTeSP terem transitado para cursos de licenciatura (Valadas & Fragoso, 2024).

Por sua vez, o referido concurso especial para estudantes inscritos em curso superior estrangeiro (Portaria 564/80) foi revogado, passando esses estudantes a beneficiar de um regime mais favorável de mobilidade, através do regime de mudança de curso ou transferência, independentemente de terem concluído ou não o curso em que estavam matriculados (D.L. 196/2006 e Portaria 401/2007).

Por último, para obstar a situações de desigualdade e de existência de obstáculos ao prosseguimento de estudos resultantes de os estudantes das vias profissionalizantes do Ensino Secundário serem obrigados a realizar exames de acesso em matérias não constantes do seu currículo,

e correspondendo a uma recomendação da OCDE (OCDE, 2019b, p. 18) no sentido de os mecanismos de acesso serem adaptados à diversidade de estudantes que terminam o Ensino Secundário, foi criado um novo concurso especial para estudantes provenientes das vias profissionalizantes do Ensino Secundário (cursos de dupla certificação), de carácter facultativo para os estabelecimentos superiores (politécnicos e universitários), sem prejuízo de esses estudantes se poderem continuar a candidatar pela via do concurso nacional de acesso (D.L. 11/2020). O impacto desta medida, que pretendia criar condições para que 40% dos estudantes do ensino profissional prosseguissem estudos no ES até 2023 (preâmbulo do D.L.), foi relativamente limitado, tendo-se registado 906 candidatos a este concurso especial em 2020/21 e 1 082 em 2021/22 (CNE, 2023, p. 118).

Em síntese, estão presentemente em vigor diversas vias de acesso por *concurso especial* para a generalidade dos cursos de licenciatura e mestrado integrado, tendo como público-alvo os maiores de 23 anos e, independentemente da idade, os titulares de um diploma de especialização tecnológica, de técnico superior profissional, de outros cursos superiores ou de cursos de dupla certificação de nível secundário e cursos artísticos especializados (reguladas pelo D.L. 113/2014, alterado e republicado pelo D.L. 64-A/2023). Para além das vias referidas, existe ainda um concurso especial para acesso ao curso de Medicina por titulares do grau de licenciado, com um número de vagas em cada curso não inferior a 15% das vagas fixadas para o concurso nacional (D.L. 40/2007) e um concurso especial no âmbito do estatuto do estudante internacional (D.L. 62/2018), questão que será retomada adiante.

Quanto às vias de *regimes especiais*, o seu público-alvo é constituído por "candidatos com condições habilitacionais e pessoais específicas, dando resposta a situações criadas por força do desempenho de profissões e atividades específicas ou de compromissos internacionais" (preâmbulo do D.L. 64-A/2023). Salienta-se, em particular, o regime especial para bolseiros nacionais de países africanos de língua oficial portuguesa, no quadro dos acordos de cooperação, tema a ser aprofundado no ponto seguinte.

2.2.3. Equidade e inclusão no acesso

A preocupação com a democratização do acesso ao ES, nomeadamente quanto à tomada de medidas de discriminação positiva em relação a grupos que, por razões diversas, encontram mais obstáculos no prosseguimento de estudos, verifica-se na generalidade dos países (Amaral, 2022b, 2024; Dill, 2022; Thomas, 2022). Um exemplo ilustrativo, a nível internacional, do possível impacto da priorização de vagas para certos grupos mais desfavorecidos, através de contingentes ou vias especiais de acesso, é o caso da Lei das Cotas nas Instituições de Ensino Superior públicas federais brasileiras (Lei n.º 12 711/2012), que regulou a reserva de vagas para grupos específicos de estudantes em função,

designadamente, da sua proveniência de uma escola pública (geralmente associada a origens socioeconómicas desfavorecidas), de pertença a agregado familiar de baixo rendimento económico, ou de ser de cor/raça não branca (preta, parda ou indígena) (Bertolin & McCowan, 2022; Canal & Almeida, 2023). O âmbito desta medida foi alargado em 2015 (Lei 13.146/2015) para incluir portadores de deficiência físico-sensorial e em 2023 (Lei 14.723/2023) para ampliação do âmbito do contingente de estudantes de baixo rendimento, inclusão dos habitantes dos quilombos (os quilombolas) e priorização dos cotistas na atribuição de apoio social (Marinho-Araújo et al., 2024a). No ensino privado foram também introduzidas medidas de ação afirmativa, designadamente o *Programa Universidade para Todos* (Prouni), que atribui vagas gratuitas (bolsas integrais ou parciais de 50%), nas instituições privadas aderentes, destinadas a estudantes de baixos rendimentos, pessoas com deficiência ou de cor/raça não branca (Bertolin & McCowan, 2022). Segundo dados estatísticos oficiais, os resultados da aplicação destas medidas ao longo da década 2012-2021 revelaram resultados francamente positivos na representatividade dos grupos-alvo (Canal & Almeida, 2023). Foram admitidos, por esses regimes, 108 616 estudantes na rede federal de ES até 2022 (Marinho-Araújo et al., 2024a) e cerca de 2,5 milhões de estudantes no ensino privado pelo Programa Prouni até 2018 (Bertolin & McCowan, 2022), tendo o número de estudantes pretos ultrapassado o número de estudantes brancos nas IES públicas brasileiras, pela primeira vez, em 2019 (*Ibidem*). Políticas de ação afirmativa envolvendo quotas raciais foram também introduzidas nos Estados Unidos da América (USA) (Dill, 2022). Porém, perante uma crescente discordância da opinião pública, o tratamento preferencial de candidatos às IES públicas com base em critérios de raça, sexo, etnicidade ou nacionalidade foi proibido em diversos estados, levando a um decréscimo de matrículas de estudantes de minorias raciais e étnicas sub-representadas em faculdades ou Universidades mais seletivas (*Ibidem*, p. 59).

A relevância da equidade no ES tem sido, aliás, objeto de análise aprofundada e de ação por parte de agências internacionais de referência. A Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI (UNESCO, 1998), adotada na primeira conferência mundial sobre o ensino terciário, assume a equidade no acesso ao ES como princípio fundamental, no sentido de que "nenhuma discriminação pode ser aceite na concessão de acesso ao ES por motivos de raça, género, língua ou religião, ou distinções económicas, culturais ou sociais, ou deficiências físicas" (art.º 3º), acrescentando que a diversificação das modalidades de oferta e dos métodos e critérios de recrutamento se torna, por sua vez, essencial para providenciar uma melhor igualdade de oportunidades a estes públicos mais variados, assente em pontos flexíveis de entrada e saída do sistema de ES, numa perspetiva de formação ao longo da vida (art.º 8º).

A questão da equidade e inclusão no acesso é também tratada com relevo na Resolução da ONU que aprovou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Assumindo o objetivo global de libertar a humanidade da "tirania da pobreza" e proteger o planeta, a Agenda define um plano de ação expresso em 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável (ODS), a que são associadas 169 metas concretas (Nações Unidas, 2015). Para o presente estudo, releva de forma especial o ODS 4 (Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos), designadamente as metas de, até 2030, "assegurar a igualdade de acesso para todos os homens e mulheres à educação técnica, profissional e superior de qualidade, a preços acessíveis, incluindo à Universidade" (meta 4.3), de modo a adquirirem os conhecimentos e competências necessários para explorar oportunidades e ter participação plena na sociedade, e "eliminar as disparidades de género na educação e garantir a igualdade de acesso a todos os níveis de educação e formação profissional para os mais vulneráveis, incluindo as pessoas com deficiência, povos indígenas e crianças em situação de vulnerabilidade" (meta 4.5).

O ODS 4 constituiu a base para a Declaração de Incheon para a Educação 2030, adotada no Fórum Mundial de Educação 2015, que retoma e aprofunda as respetivas metas, inspirada por uma visão humanista da educação e do desenvolvimento e focalizada na inclusão e equidade, para que todos tenham oportunidades iguais e ninguém seja deixado para trás. A Declaração foi complementada pelo Marco de Ação da Educação 2030, com o objetivo de mobilizar os países para as metas do ODS 4 e de sugerir estratégias indicativas para a prossecução, financiamento e monitorização da Agenda Educação 2030 (UNESCO, 2015).

Também a *European University Association* (EUA), numa visão prospetiva das Universidades para 2030, considera que as Universidades europeias, conscientes da importância do ES como motor de mobilidade socioeconómica, assumirão as questões da aprendizagem ao longo da vida, acesso, equidade e inclusão como preocupação fundamental, com vista a acomodar as necessidades de corpos discentes cada vez mais diversos, incluindo aqueles que regressam aos estudos mais tarde na vida (EUA, 2021). Atentas aos desafios do desenvolvimento sustentável, em que a diversidade e inclusão são componentes cruciais, as Universidades, na visão da EUA, serão capazes de refletir a diversidade da sociedade e estar equipadas para proporcionar oportunidades de formação e ambientes de aprendizagem adequados a pessoas de diferentes origens e facultar acesso equitativo ao ES, aberto a todos os que se qualificarem, como preconizado no ODS 4.

2.2.4. Persistência de desigualdades no acesso

Contudo, apesar da convergência de propósitos e pontos de vista, inclusive das múltiplas medidas de promoção da equidade que têm vindo a ser tomadas, alguns estudos e documentos recentes mostram que, não obstante a grande melhoria na acessibilidade ao ES na maioria dos países, perduram ainda desigualdades no acesso em relação a grupos vulneráveis. É o caso, por exemplo, da Comunicação da Comissão Europeia sobre uma estratégia europeia para as Universidades (Comissão Europeia, 2022), na qual, após uma apologia do papel essencial do ES no desenvolvimento de sociedades e economias sustentáveis, se refere a persistência de sub-representação de grupos desfavorecidos ou discriminados, quer entre os estudantes, quer em relação a docentes e investigadores, nomeadamente entre minorias étnicas e pessoas de agregados familiares de baixos rendimentos ou com baixa qualificação académica dos pais. A estratégia proposta aborda a promoção da diversidade, inclusão e igualdade de género, concluindo pela necessidade de continuação de mudanças institucionais para que as Universidades propiciem uma verdadeira igualdade de oportunidades. A Comissão Europeia compromete-se, pela sua parte, a desenvolver um quadro europeu para a diversidade e a inserir o item da inclusão no radar do Observatório Europeu do Ensino Superior (*Ibidem*).

A mesma opinião é expressa num documento recente da OCDE, de suporte a uma Conferência sobre boa prática internacional no acesso preferencial e orientação de carreira no âmbito do projeto *Making Higher Education in Portugal More Inclusive*, onde se afirma que os corpos discentes nos países da OCDE, apesar do grande incremento da sua diversidade, não são ainda suficientemente representativos da sociedade em geral (Gustafsson & Roy, 2024). Na realidade, embora o acesso tenha sido facilitado a grupos socioeconómicos tradicionalmente sub-representados, a probabilidade de os jovens com rendimentos mais baixos frequentarem o ES é ainda menor do que a dos seus pares em melhor situação. No decurso da Conferência foram apresentados exemplos europeus de políticas preferenciais de acesso, traduzidas, nomeadamente, em contingentes específicos de vagas para estudantes em desvantagem socioeconómica (HEAR Scheme, na Irlanda) ou na fixação de metas quantitativas de equidade no acesso (National Strategy on the Social Dimension of Higher Education, na Áustria), sendo reportados resultados positivos no primeiro caso e alguns progressos, ainda que limitados, no segundo (*Ibidem*).

Aamodt (2008), a propósito da persistência de desigualdades na Noruega, questiona-se sobre a aparente contradição entre o muito que foi feito para promover a equidade no acesso (sendo os países nórdicos os mais avançados na promoção da igualdade no acesso à educação) e o facto de os resultados alcançados estarem ainda longe de serem equitativos, referindo-a como o paradoxo da equidade

norueguês. Também Smith e Webster (1999, p. 35), numa publicação no âmbito do *UK Foresight Programme,* se referiam ao paradoxo da coexistência de uma maior inclusão através de uma acessibilidade acrescida ao ES com uma maior exclusão associada à forte competição para entrar nas Universidades de topo, designadamente as Universidades residenciais cujos diplomas são mais valorados pelos empregadores, as quais são maioritariamente frequentadas pelos estudantes de grupos mais favorecidos, enquanto os estudantes maduros e os oriundos de agregados familiares mais desfavorecidos e de minorias étnicas vivem predominantemente em casa, estudando numa Universidade local.

No caso português, um estudo para a revisão e atualização do sistema de acesso ao ES desenvolvido pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (MCTES) no 1º semestre de 2022/23, com o intuito de melhorar a equidade e a diversificação do perfil dos estudantes através do reforço da representação de grupos vulneráveis e sub-representados (MCTES, 2024), reconhece igualmente que, apesar da evolução bastante positiva da diversificação das vias de acesso e das medidas de discriminação positiva que lhes estão associadas, existem ainda desigualdades expressivas no acesso em função da origem socioeconómica dos estudantes. O estudo assinala a melhoria substancial da taxa de qualificações superiores da população portuguesa na faixa etária 25-34 anos, que evoluiu de 17% em 2000 para 47,5% em 2021, valor este semelhante ao da média dos países da OCDE (47,5%) e superior à média da União Europeia (45,9%) (OCDE, 2022, p. 36), e destaca os efeitos positivos das estratégias proativas de recrutamento de estudantes fora da idade e perfil de referência, designadamente o facto de, em 2023, a admissão de novos estudantes através dos diversos concursos e regimes especiais ter já representado 28% do total de ingressos nas IES públicas, a que acresce uma percentagem de 18% de colocações pelos contingentes especiais do regime geral de acesso. Também o número de estudantes bolseiros, a rondar os 20% do total de inscritos no ES a partir de 2015, pode ser lido como indicador de uma maior participação de estudantes oriundos de classes sociais economicamente mais desfavorecidas (na realidade, como salienta Amaral (2022a), o facto de as bolsas de estudo em Portugal serem atribuídas com base nos rendimentos do agregado familiar permite interpretar a percentagem de estudantes bolseiros dentro de um certo grupo social como um bom indicador do nível socioeconómico dos estudantes desse grupo).

Contudo, os dados do RAIDES sobre as taxas de transição do Ensino Secundário para o ES, discriminadas por nível de ação social escolar, denotam a persistência de desigualdades significativas de origem socioeconómica. Efetivamente, enquanto 61,6% dos alunos não-bolseiros que terminaram o Ensino Secundário em 2021 transitaram para o ES, a taxa de transição para os beneficiários do escalão A (nível de ação social escolar destinado aos alunos mais desfavorecidos economicamente) foi de apenas

44,4%. Se, por sua vez, for tomada em consideração a modalidade de Ensino Secundário frequentada, verifica-se que as taxas de transição dos alunos dos cursos científico-humanísticos são mais do triplo das verificadas para os alunos dos cursos profissionais, que são tendencialmente frequentados por estudantes de menores recursos (MCTES, 2024, p. 32).

O fenómeno de reprodução da estrutura de classes associado à maior representação de jovens oriundos de famílias privilegiadas é também referido por Lopes (2015), que cita estudos de Seda Nunes e de Ana Almeida segundo os quais os jovens provenientes destes agregados familiares teriam, no período elitista da década de sessenta, 160 vezes maior probabilidade de acederem ao ES do que os seus pares menos favorecidos (Nunes, 1968a), proporção essa que se atenuou progressivamente para 20 vezes em 1999 e para 3 vezes em 2013 (Almeida, 2013), embora com maior seletividade nas áreas de Medicina, Farmácia e Belas-Artes e melhor igualização no acesso em cursos de Letras, Psicologia e Ciências da Educação. Atualmente a situação é menos díspar, mas verifica-se ainda que "os alunos mais carenciados têm uma probabilidade de entrada num curso de excelência que é cerca de metade dos alunos que não beneficiam de ação social escolar" (MCTES, 2024, p. 167). Na realidade, com a massificação verificou-se um aumento muito considerável do número de estudantes com origem em classes sociais de menores recursos, mas a diversificação do sistema, com a criação de oportunidades percebidas como de menor valor, alterou a natureza da competição no acesso, que se deslocou para a entrada nas melhores instituições e nos melhores cursos (Amaral, 2022b).

Esta diferenciação no acesso por razões de natureza económica e cultural manifesta-se, designadamente, entre os subsistemas universitário e politécnico, sendo o sector politécnico visto como de menor reputação (Sá et al., 2022). Um estudo sobre as condições sociais e económicas dos estudantes, relativo a 2002/2003, reportava que os estudantes provenientes de agregados familiares de altos rendimentos representavam 21,1% dos inscritos no ensino universitário público, mas apenas 8% no ensino politécnico público, sendo essa relação inversa (13,6% / 20,1%) quando se atenta aos estudantes com níveis de rendimentos mais baixos; no ensino privado verificava-se um fenómeno semelhante, embora em menor escala (Martins et al., 2005, p. 39). Esta realidade é confirmada por dados mais recentes relativos à percentagem de estudantes a frequentar o 1º ano pela primeira vez em 2018/2019 com o estatuto de bolseiro, que era de 28,1% no ensino universitário e 37,4% no politécnico (Sá et al., 2022, p. 176). Por sua vez, dados relativos aos ingressos em 2017/2018, focalizados na influência do capital cultural derivado da escolaridade dos pais, revelam que a percentagem de estudantes em que um dos progenitores tinha formação superior era de 35% (caso do pai) e de 43% (caso da mãe) no ensino universitário público, enquanto no politécnico público essas percentagens eram de apenas cerca de

metade (18% e 24%, respetivamente). A situação no ensino privado é análoga, sendo nas Universidades (públicas ou privadas) que se situam as percentagens mais elevadas de estudantes cujos pais têm qualificações superiores (EDULOG, 2019, p. 7). Tavares (2008, p. 304) refere ainda que o capital cultural das famílias influencia não só as taxas de entrada e a escolha do tipo de instituição, mas também a escolha do tipo de curso: estudantes de famílias com escolaridade igual ou inferior ao 1º ciclo predominam nos cursos de formação de professores, de gestão e de ciências da saúde lecionadas no politécnico, enquanto aqueles cujos pais têm formação a nível de ES preferem maioritariamente cursos de direito, belas-artes, ciências e medicina.

As iniquidades educativas manifestam-se também nas desiguais oportunidades de acesso e frequência bem-sucedida em cursos de acesso mais difícil (Canal & Almeida, 2023). A democratização do sistema de ES traduziu-se "num ensino de massas, onde há lugar para todos os candidatos, embora nem sempre nos cursos da sua preferência" (Amaral, 2024, p. 7). Com efeito, numa análise dos resultados do Concurso Nacional de Acesso (CNA) numa série temporal relativa ao período de 2018/19 a 2022/23, agregados por nível de ação social escolar e pela natureza dos cursos ("cursos de excelência" / "outros cursos"), o estudo do MCTES comprova que, em todos os anos da série, a percentagem de candidatos beneficiários do escalão A de ação social escolar que conseguem acesso a cursos de excelência (definidos como cursos em que a nota do último colocado pelo contingente geral na 1ª fase é igual ou superior a 17,0 valores) é sempre inferior a metade da percentagem correspondente aos candidatos não beneficiários, variando entre 3,65% e 7,69%, em contraste com os 9,00% a 16,78% do segundo grupo (MCTES, 2024, p. 35). Para se ter uma ideia da pressão de ingresso nos cursos de excelência é de salientar que, apesar de esses cursos terem representado menos de 9% do leque de oferta de cursos no CNA de 2021, quase metade dos candidatos incluíram um deles como uma das suas opções e um terço escolheu-os em primeira opção (*Ibidem*, p. 61). Por sua vez, os cursos com nota mínima de entrada de 16,0 valores foram escolhidos em primeira opção por mais de metade dos candidatos (*Ibidem*).

2.2.5. Medidas recentes de promoção da equidade no acesso em Portugal

Perante a constatação de persistência de desigualdades apesar dos substanciais progressos no crescimento e na diversificação da oferta e das vias de acesso ao ES, o Governo português, na sequência do estudo referido e da discussão pública a que foi submetido, tomou em 2023 um conjunto alargado de medidas de revisão do sistema de acesso (D.L. 64-A/2023 e Portaria 104/2023) com o propósito de reforçar a equidade e o alargamento da base de recrutamento de estudantes. No âmbito do regime geral de acesso (RGA), foram ajustados os critérios de seriação para robustecimento da comparabilidade dos

percursos formativos dos candidatos (mais provas nacionais e com maior peso, como resposta a algum enviesamento nas avaliações internas no Ensino Secundário) e, numa medida simbólica, a designação dos contingentes especiais foi alterada para *contingentes prioritários*, para melhor refletir a sua característica de "priorização entre candidatos com condições habilitacionais idênticas" (MCTES, 2024, p. 17), procedendo-se, concomitantemente, ao alargamento (à 2ª fase de candidatura) do contingente prioritário para candidatos emigrantes, familiares que com eles residam e lusodescendentes, para maior atratividade de candidatos das comunidades portuguesas na diáspora, e à já referida criação do contingente prioritário para estudantes carenciados (beneficiários do escalão A da ação social escolar) com uma reserva de 2% das vagas em cada curso (mínimo de 2 vagas), de implementação facultativa para as instituições.

Nos concursos especiais, o número mínimo obrigatório de vagas para candidatos maiores de 23 anos foi alargado para 5% da totalidade de vagas fixadas, consideradas todas as vias (em vez de 5% das vagas do RGA) e, para fomento da internacionalização, foram eliminados os limites máximos para admissão de estudantes internacionais (fixados inicialmente em 20% das vagas do RGA e aumentadas em 2019, por despacho ministerial, para 30% do total de vagas), sendo ainda possibilitada a utilização de vagas sobrantes do RGA para uso dentro do mesmo ciclo de estudos (medidas estas extensivas aos demais concursos especiais, que ficam limitados apenas ao número máximo de admissões fixado em sede de acreditação dos cursos). Por sua vez, ainda dentro da preocupação de melhorar a equidade no acesso, designadamente em cursos de excelência, é aberta a possibilidade de os critérios de seriação de cada concurso especial, estabelecidos pelas instituições, fixarem "prioridades na ocupação de vagas a candidatos com deficiência, emigrantes e familiares que com eles residam e lusodescendentes, estudantes beneficiários de ação social escolar e candidatos oriundos da área de influência regional da instituição de ensino superior" (artigo 15º do D.L. 113/2014 republicado pelo D.L. 64-A/2023).

Quanto aos regimes especiais, passaram a ser regulados pelo D.L. 64-A/2023 que revogou o D.L. 393 -A/99. A principal inovação é a possibilidade de as IES poderem realizar cursos não conferentes de grau para formação propedêutica, passível de creditação, de estudantes colocados por estes regimes, visando uma formação introdutória a matérias consideradas importantes para o sucesso académico (artigo 25º do D.L. 64-A/2023).

A concretização das medidas de melhoria do sistema de acesso, iniciada em 2023/24, deu já alguns resultados quantificáveis. No que respeita ao regime especial para candidatos de baixos rendimentos, dos 2 831 candidatos elegíveis apenas 1 353 concorreram pelo novo contingente prioritário para estudantes carenciados, dos quais 1 013 (36% dos elegíveis) foram colocados, distribuídos por 575

cursos. Dos 71 cursos de excelência em concurso, 50 admitiram estudantes ao abrigo deste contingente, verificando-se que em 36 deles nenhum candidato do escalão A teria entrado no curso se o contingente não existisse e nos restantes 14 os colocados do escalão A teriam entrado sem necessidade do contingente (MCTES, 2024, p. 166). Globalmente, o número de candidatos beneficiários de escalão A colocados em cursos de excelência aumentou 29% em relação ao ano anterior (*Ibidem*, p. 168).

Em relação ao concurso especial para maiores de 23 anos, a quase totalidade das instituições ofereceu um mínimo de 5% do total de vagas, mas a maioria não conseguiu preencher esse limiar mínimo (a taxa média nacional dos inscritos face ao limite máximo de admissões foi de 3,02%, com variação por instituição entre 1% e 9,3%). Nos regimes especiais nenhuma instituição atingiu a desejada taxa de ocupação mínima de 5%, sendo a taxa média nacional de 1.88%, com variação entre 0,1% e 3.9% (*Ibidem*, p. 170).

2.3. Estudantes internacionais: o caso dos PALOP em Portugal

2.3.1. Mobilidade internacional de estudantes

O número de alunos do ES a estudar no estrangeiro tem vindo a aumentar de forma substancial a nível mundial, registando um crescimento médio anual de 4,8% entre 1998 e 2018, ano em que atingiu a cifra de 5,6 milhões (mais do que duplicando o valor verificado em 2005), dos quais 3,9 milhões em países da OCDE, representando 6% do total de inscritos (OCDE, 2020). Estes países, no seu conjunto, são recetores líquidos, atraindo três estudantes internacionais por cada nacional seu a estudar no estrangeiro (*Ibidem*), denotando uma internacionalização significativa dos corpos discentes com o correspondente aumento da sua diversidade cultural. Também Alves (2021), citando dados estatísticos da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), confirma este grande crescimento ao longo de duas décadas, de 1,7 milhões de estudantes internacionais em 1999 para 3,5 milhões em 2009 e mais de 5 milhões em 2018. Em 2020, esse número havia aumentado para 6,4 milhões (OCDE, 2022). Os principais recetores têm sido países de língua inglesa, mas recentemente começa a verificar-se uma maior diversificação de países de destino, designadamente na região do Pacífico (Sin et al., 2019).

Estudar no estrangeiro pode, na realidade, ser uma experiência apelativa para estudantes do ES, vista como oportunidade de melhoria do capital humano próprio através do acesso a uma educação de maior qualidade e da aquisição de novas competências, e como investimento na obtenção de um diploma internacional de prestígio e de experiência de migração internacional, com retorno na empregabilidade e expectativa de melhores salários (Alves, 2021; OCDE, 2020). Para além desta perspetiva individual,

várias outras razões a nível sistémico e de contexto podem contribuir para a decisão de mobilidade para efeitos de prosseguimento de estudos, que serão aprofundadas adiante a propósito dos estudantes oriundos do PALOP a frequentarem as IES em Portugal.

Acresce ainda o facto de a mobilidade internacional de estudantes estar inserida no fenómeno mais amplo das migrações, que tanto podem ocorrer de forma voluntária, por razões de educação, motivo de emprego ou reunificação de família, como pelo deslocamento de populações em resultado de situações de guerra ou de violência no país de origem, ou de desastres naturais e mudança climática (Doutor & Alves, 2024; OCDE, 2019a). O número de pessoas com o estatuto de refugiado nos países da OCDE aumentou consideravelmente com sucessivas vagas de refugiados, passando de cerca de 2 milhões em 2010 para 6,4 milhões em 2017 (Cerna, 2019, p. 10), o que se traduz numa grande diversidade de culturas e níveis educacionais que colocam problemas específicos de aculturação e de integração nos sistemas educativos nos países de acolhimento.

Os estudantes internacionais, entendidos no sentido comum de alguém a frequentar o ES num país estrangeiro, constituem, portanto, um grupo muito heterogéneo, que inclui categorias e padrões de mobilidade diversos (Alves, 2021), com diferentes interesses e características cujo estudo pode exigir dados estatísticos diferenciados. Consciente dessa dificuldade e com o objetivo de facultar um referencial para a interpretação e comparação de dados, a OCDE adotou uma definição que vai para além do simples critério de nacionalidade. Assim, para a OCDE *estudantes internacionais* são aqueles que se deslocam do seu país de origem para outro país com o propósito de aí estudarem, podendo o *país de origem* ser definido de acordo com os critérios de 'país de formação secundária', 'país de educação prévia' ou 'país de residência habitual'. Por sua vez, são considerados *estudantes estrangeiros* aqueles que não são cidadãos do país em que estão matriculados, isto é, o conceito de estudante estrangeiro engloba os estudantes internacionais, mas pode incluir ainda residentes de longo prazo ou mesmo pessoas nascidas no país de acolhimento, correspondentes a estudantes com origem imigrante, de 1ª ou 2ª geração (OCDE, 2024, p. 238). O conceito de 'estudante internacional' implica, por conseguinte, o atravessar de fronteiras físicas entre um país de origem e outro de destino, com vista à obtenção de um grau, diferenciando-se do conceito de estudante estrangeiro (baseado no mero critério de nacionalidade) e também do conceito de estudante em mobilidade de crédito (realização parcial de estudos em programa de intercâmbio) (OCDE, 2018a, p. 38).

Em Portugal, a DGEEC toma estas definições como referência para as estatísticas de inscritos e diplomados internacionais no ES (RAIDES), recorrendo, contudo, às designações de *estudante em mobilidade internacional de grau* quando o estudante se inscreve para fazer um curso completo e

estudante em mobilidade internacional de crédito quando a inscrição respeita a um programa de mobilidade findo o qual o estudante regressa à sua instituição de origem, dado que o conceito de 'estudante internacional' tem, no nosso país, uma definição legal mais restritiva (D.L. 36/2014).

2.3.2. Estudantes internacionais em Portugal

As IES portuguesas tiveram inicialmente um papel modesto no recrutamento de estudantes internacionais, mas a situação alterou-se significativamente na última década. O sector público tinha vivido até então uma situação relativamente confortável quanto ao preenchimento de vagas e os estudantes estrangeiros, com exceção do pequeno contingente de bolseiros provenientes dos PALOP, não contavam para a fórmula de financiamento (art.º 6º, n.º 4, da Lei 37/2003). O sector privado, porém, vinha a perder candidatos desde o início do século, pelo que se mostrava mais interessado e ativo no alargamento da sua área de recrutamento ao estrangeiro (Sin et al., 2019). Contudo, perante a quebra de financiamento público do ES devido à crise económica e as previsões demográficas que apontavam para uma forte diminuição no número de candidatos no país, a procura de novas fontes de financiamento tornou-se também imprescindível ao sector público, que instou o Governo a aprovar um regime específico de ingresso para os estudantes internacionais que permitisse uma fixação diferenciada de propinas como elemento de sustentabilidade financeira das instituições (*Ibidem*).

Foi consequentemente produzido um estudo, de iniciativa governamental, para conceção de uma estratégia de internacionalização (MADR/MEC, 2014), onde é destacada a posição favorável do ES português em função dos grandes espaços internacionais em que o país se insere (UE e CPLP) e das suas relações históricas, culturais e civilizacionais com outras partes do mundo, e é formulado um amplo conjunto de recomendações, nas quais a captação de estudantes internacionais assume uma dimensão importante, sendo, nomeadamente, sugerida a criação de uma 'via verde' para esses estudantes em que se eliminassem obstáculos legais e administrativos ainda existentes (relativos a vistos, autorização de residência, alojamento, língua, ...). Em sintonia com essas propostas, o Governo emitiu orientações gerais com vista à articulação de políticas de internacionalização no âmbito dos diversos ministérios, de que releva, para o âmbito deste trabalho, a priorização atribuída à cooperação com os PALOP e Timor-Leste nos programas de bolsas para estrangeiros (Resolução do Conselho de Ministros, 2016).

A estratégia de internacionalização passou ainda pela aprovação do Estatuto do Estudante Internacional (D.L. 36/2014), que estabelece um concurso especial de acesso e ingresso específico para estes estudantes de acordo com regulamentação aprovada pelas próprias IES, públicas ou privadas. Para efeitos de aplicação deste Estatuto entende-se por 'estudante internacional', numa definição mais restritiva do que a da OCDE, todo o estudante que não tem nacionalidade portuguesa ou de um Estado

membro da União Europeia, excetuando os estudantes estrangeiros em mobilidade de crédito, os familiares de portugueses ou de nacionais de um Estado membro da União Europeia, os que residam legalmente em Portugal há mais de dois anos de forma ininterrupta, os beneficiários de estatuto de igualdade de direitos e deveres atribuído ao abrigo de tratado internacional e ainda os que requeiram o ingresso através de um dos regimes especiais. Este regime melhora as condições de acolhimento e de prestação de apoio, designadamente ao permitir a candidatura por parte de titulares de qualificação que, no país em que foi concedida, lhes confira o direito a candidatar-se ao ES (sem necessidade de processo de equiparação), ao proporcionar-lhes os benefícios da ação social indireta e ao atribuir à instituição hospedeira a obrigação e responsabilidade de promoção de iniciativas de integração académica, social e cultural. As propinas para estes estudantes são fixadas pelas próprias instituições, tendo em consideração o custo real da formação e a prática noutras instituições. O Estatuto do Estudante Internacional foi aditado em 2018 para contemplar um regime mais vantajoso para estudantes em situação de emergência por razões humanitárias, garantindo a estes o acesso integral à ação social e a equiparação aos estudantes nacionais para efeitos de propinas (D.L. 62/2018).

Os resultados destas medidas traduziram-se num alargamento considerável da base de recrutamento a novos contextos e consequente crescimento e diversidade cultural do corpo discente. Na última década, o número de estudantes em mobilidade internacional de grau mais do que triplicou, passando de 14 883 em 2013/14 (CNE, 2021) para 55 530 em 2023/24 (DGEEC, 2024b). Este crescimento revela-se vantajoso para as instituições, quer em ganhos indiretos, em termos de prestígio internacional e posicionamento em *rankings*, quer em ganhos diretos pelas receitas de propinas que, para algumas instituições e cursos, são mesmo condição fundamental de sustentabilidade financeira, particularmente em relação a cursos de mestrado e doutoramento, nos quais em 2021/22, em termos médios nacionais, cerca de um terço dos estudantes eram internacionais, havendo mesmo cursos em que os estudantes estrangeiros eram mais de metade dos inscritos (Mauritti, 2023, p. 180), designadamente "em IES localizadas em contextos territoriais intermédios e de baixa densidade e (...) áreas disciplinares com menos procura, imprimindo um potencial de renovação económica e social desses territórios que não é consolidada apenas com os fluxos internos" (*Ibidem*, p. 190).

2.3.3. Estudantes dos PALOP nas IES portuguesas

Em Portugal, uma fonte tradicional de recrutamento de estudantes estrangeiros tem sido o espaço dos países de língua oficial portuguesa, designadamente das antigas províncias ultramarinas como consequência natural de uma história, cultura e língua partilhadas durante o longo período colonial. Segundo um artigo de Sedas Nunes de 1969, citado em Pedreira (2013, p. 8), no período do Estado

Novo a quase totalidade dos naturais das antigas colónias que pretendiam estudar no ES faziam-no já nas Universidades portuguesas da metrópole, com um peso relativo não despiciendo, pois representavam 5,4% dos inscritos em 1940/41, valor que aumentou para 6,9% em 1963/64. África é, aliás, o continente com maior percentagem de estudantes do ensino terciário em mobilidade *out* (Aguiar & Sin, 2021), fruto do rápido crescimento da população, da melhoria das taxas de conclusão do Ensino Secundário, da transição para uma economia industrial e de serviços a requerer quadros mais qualificados, da perceção, por parte de famílias da classe média, do valor da educação para acesso a empregos bem remunerados, e de uma oferta local de ensino terciário que, apesar dos investimentos efetuados, é insuficiente para responder ao crescimento da procura (Krtiz, 2015).

Após a independência dos PALOP, e dentro do interesse comum em preservar as relações culturais e políticas, as tensões do pós-25 de Abril foram ultrapassadas, desenvolvendo-se progressivamente relações de cooperação com esses países, no âmbito das quais Portugal continuava a ser o destino preferencial dos seus estudantes para prosseguimento de estudos superiores (Aguiar & Sin, 2021). Uma medida importante nesse sentido, aquando do estabelecimento do regime de *numerus clausus* em 1977, foi o facto de ter sido facultado aos estudantes nacionais dos PALOP o ingresso direto no ES português como supranumerários, com isenção de exame de acesso, desde que o pedido de matrícula fosse apresentado por via diplomática e os interessados fossem detentores de um curso completo de Ensino Secundário português "ou do seu país de origem" (Portaria 634-A/77, art.º 10º, alínea e). Esta via de simplificação do ingresso através de um regime especial próprio para cidadãos dos PALOP bolseiros do Governo português ou dos respetivos Governos, ou cujo estatuto de bolseiro seja certificado pelas autoridades competentes do seu país, foi posteriormente objeto de um diploma regulador específico (Portaria 592-B/89), que possibilitou ainda a matrícula num curso de 12º ano português aos titulares de diploma terminal de Ensino Secundário não equivalente ao português (por não existir o 12º ano de escolaridade no respetivo país) e alargou aos estudantes dos PALOP o acesso ao apoio social e logístico, abrangendo residências e cantinas. Ainda na linha de facilitação na captação destes estudantes, é de salientar que este regime especial não foi revogado pela aprovação do Estatuto do Estudante Internacional, mantendo-se em vigor como via alternativa ao concurso especial de ingresso para estudantes internacionais.

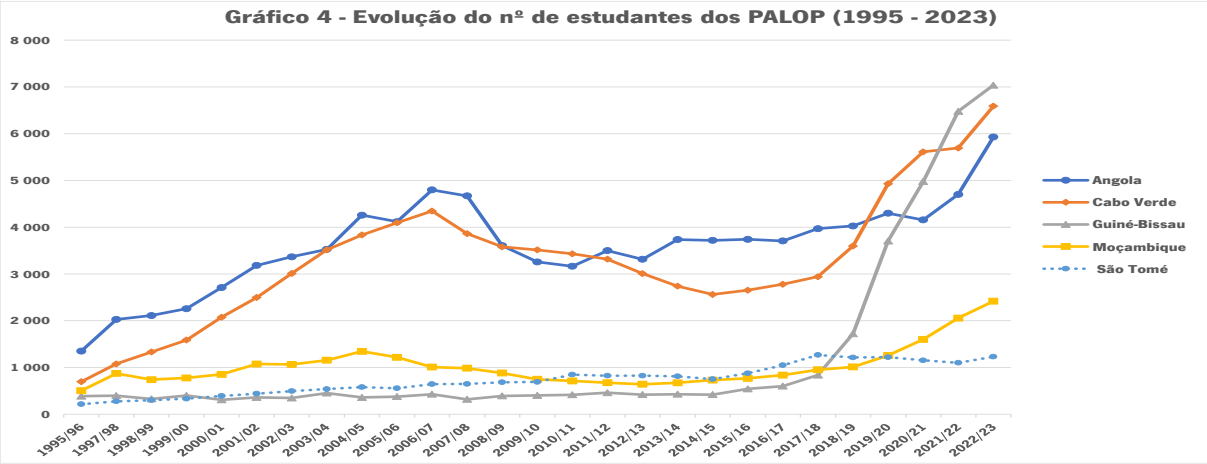
O número de nacionais dos PALOP a estudar no ES português tem vindo a crescer de modo significativo, cifrando-se, segundo estatísticas da DGEEC (2024a), em 21 816 em 2023/24 (4,9% do total de inscritos; 28,2% dos estudantes estrangeiros), dos quais 20 834 (95,5%) são estudantes em mobilidade internacional de grau (DGEEC, 2024b). Vários estudos têm procurado mapear esta evolução,

porém o facto de o RAIDES, para além da nacionalidade, só ter começado a incluir o levantamento de informação sobre o local de formação secundária a partir de 2012, implica que as séries históricas constituídas a partir dos dados estatísticos da DGEEC até essa data não permitem diferenciar os 'estudantes em mobilidade internacional de grau' de entre o conjunto mais amplo dos 'estudantes estrangeiros'. Por essa razão, os estudos tendem a basear-se na nacionalidade dos estudantes, incluindo não só os que se deslocam especificamente para continuação de estudos superiores, que constituem o público-alvo preferencial do presente estudo, mas também outros estudantes que se encontram no país na situação de imigrantes de primeira ou segunda geração. Essa distinção é importante, porque os dois grupos de estudantes, ainda que apresentem aspetos em comum, podem ter motivações e enfrentar problemas diferentes. Assim, apesar de as análises a seguir apresentadas tomarem como referência, por norma, o conceito de estudante estrangeiro, procurar-se-á, sempre que possível, discriminar os que estão em mobilidade internacional de grau.

Segundo dados recolhidos por Pedreira (2013), numa série histórica de 16 anos (1995/96 a 2011/12) sobre estudantes oriundos da CPLP (excluindo os estudantes em mobilidade internacional de crédito), é possível concluir que em 1995 estavam inscritos no ES português 6 532 estudantes estrangeiros (2,1% do total de inscritos), sendo 4 036 (61,8%) naturais de países da CPLP, dos quais 3 154 (48,3%) dos PALOP, correspondendo a 1,3% e 1,0% do total de inscritos, respetivamente. Por países, havia predominância de Angola (1 350), seguida de Brasil (881) e Cabo Verde (696). Ao longo do período de década e meia em análise verificou-se uma subida acentuada do número de estudantes de Angola e Cabo Verde, que predominaram entre 1997 e 2007, com o grupo PALOP a atingir, nesse ano, 3,0% do total de inscritos (11 228 estudantes), a que se seguiu um ligeiro decréscimo de Cabo Verde e uma diminuição mais acentuado de Angola, descendo aquela percentagem para 2,2% em 2012. É de destacar que o peso dos estudantes PALOP em relação ao total de estudantes estrangeiros foi superior a 50% entre 1999 e 2009, com um pico de 63% em 2007, diminuindo depois para 36,4% em 2012. Considerando o conjunto mais amplo dos estudantes da CPLP, o seu peso foi, genericamente, da ordem de dois terços dos estrangeiros, com um pico de 75% em 2007, e aumentou globalmente de 1,3% para 3,8% em relação ao total de inscritos. Para este aumento contribuiu de forma decisiva o crescimento substancial do contingente de estudantes do Brasil a partir de 2005/06, que ultrapassou os números de Angola e Cabo Verde em 2008/09 e representava, em 2011/12, um quarto dos cerca de 24 000 estudantes estrangeiros então inscritos.

Complementando esta análise com duas séries de dados relativas aos períodos posteriores 2011/12 – 2019/20 (Aguiar & Sin, 2021) e 2015/16 – 2020/21 (Carvalho et al., 2023), e com dados

trabalhados diretamente da base de dados da DGEEC para os dois anos subsequentes, é possível sintetizar alguns aspetos caracterizadores da evolução do número de estudantes de nacionalidade PALOP no período de 2011 a 2023: uma quase estagnação inicial do número de estudantes de Angola, que readquiriu uma dinâmica de crescimento em 2020/21, crescendo 69% no período de 12 anos em análise; uma recuperação de Cabo Verde a partir de 2015/16, após um período de leve declínio, ultrapassando Angola em 2019/20, com um crescimento de 99%; um crescimento acelerado de estudantes da Guiné-Bissau a partir de 2017/18, com crescimento de 1 427%; um crescimento de 258% para Moçambique, que acelerou a partir de 2018/19; e um comportamento relativamente homogéneo para São Tomé e Príncipe, com um pequeno acréscimo a meio do período e um crescimento total de 50%. Globalmente, o número de estudantes estrangeiros dos PALOP aumentou 164% no referido intervalo de tempo, totalizando 23 204 estudantes em 2022/23, com predomínio da Guiné-Bissau, que ultrapassou Angola em 2019/20 e Cabo Verde em 2020/21, tornando-se no país com maior quota de estudantes estrangeiros em Portugal no conjunto dos PALOP e o segundo em termos globais, a seguir ao Brasil. No Gráfico 4 apresenta-se uma imagem dessa evolução ao longo de todo o referido período de análise, por país, que evidencia as flutuações que ocorreram e, sobretudo, o crescimento significativo deste contingente de estudantes.



Fonte: Pedreira (2013, Anexo A, p. 85), Aguiar e Sin (2021, Tabela 1, p. 494), Carvalho et al. (2023, p. 15) e DGEEC (2023c; 2023d; 2024a).

É, por conseguinte, inquestionável que os estudantes procedentes dos PALOP assumem uma dimensão muito significativa no conjunto dos estudantes estrangeiros a frequentar estudos superiores em Portugal, num contributo importante para a internacionalização das IES e também, como anteriormente referido, para a sustentabilidade financeira de alguns cursos. Neste contexto, importa compreender os fatores que levam esses estudantes a procurar as instituições portuguesas como destino preferencial para prosseguimento de estudos.

A motivação individual para estudar no estrangeiro como via de acesso a uma educação de melhor qualidade, a um diploma de prestígio e a uma experiência internacional, na expectativa de mobilidade social ascendente, ou de reprodução social no caso de estudantes de classe média e alta, já apontada a propósito dos estudantes internacionais, é naturalmente válida para os estudantes dos PALOP. Ainda a nível individual e familiar, são apontados outros fatores menos tangíveis, embora com alguma importância, como sejam o interesse em vivenciar novos valores e culturas, em adquirir emancipação, em repetir tradições ou caminhos escolares familiares em casos em que o estudante tenha ou tenha tido familiares a estudar em Portugal (Alves, 2021), ou o incentivo e apoio familiar, numa perspetiva de investimento para reforço do estatuto e capital social da própria família (Doutor & Alves, 2024). Ou ainda, em sentido inverso, a preocupação do estudante em melhorar as suas competências para providenciar apoio financeiro à sua família no futuro (*Ibidem*).

Numa outra perspetiva, são de considerar os fatores ligados a condições menos favoráveis no país de origem (que alguns autores designam de *push factors*), nomeadamente problemas de qualidade do ES no país de origem, de insuficiência de ofertas educativas e de deficientes condições pedagógicas (*Ibidem*), com a consequente falta de resposta local para suprimento das necessidades de formação de quadros (Carvalho et al., 2023), ou problemas de instabilidade e insegurança, como aconteceu no período de pós-independência em alguns destes países.

Mais importante, contudo, é a compreensão dos aspetos que contribuem para propiciar a procura preferencial de IES portuguesas por estudantes dos PALOP (os designados *pull factors*). Nos estudos sobre este tema é consensual a ideia de que Portugal tem sido o destino natural dos estudantes dos países africanos de expressão portuguesa, em razão da língua comum e dos laços históricos e culturais com as antigas colónias (Aguiar & Sin, 2021; Alves, 2021; Carvalho et al., 2023; Doutor & Alves, 2024; Pedreira, 2013; Valadas & Fragoso, 2024). Para Alves (2021), o passado colonial é mesmo a pedra angular da mobilidade destes estudantes para Portugal, pois é nessa relação histórica e cultural secular que se inserem aspetos fundamentais para a migração de estudantes para o nosso país, como sejam a manutenção de uma língua comum como língua oficial em todos estes países, o estabelecimento de acordos de cooperação que enquadram apoios e medidas facilitadoras para acesso e ingresso no ES, alguma semelhança na organização dos sistemas de ensino e do currículo escolar, ou ainda a fixação em Portugal de comunidades bem estabelecidas de cidadãos desses países, que se constituem como redes de apoio.

A língua portuguesa é, sem dúvida, um fator fundamental de atração de estudantes dos PALOP, pelo seu papel facilitador de comunicação e integração académica e social, em especial para populações

pouco fluentes em línguas estrangeiras (Doutor & Alves,2024). Alguns autores têm, no entanto, chamado a atenção para o facto de o português não ser para muitos desses estudantes a sua língua materna, pelo que a sua proficiência na variante europeia do português usada nas academias se pode revelar insuficiente, dificultando a sua integração e sucesso académico (Aguiar & Sin, 2021; Carvalho et al., 2023; Valadas e Fragoso, 2024), aspeto este a ser retomado no capítulo seguinte.

A possibilidade de inclusão em redes familiares e de amigos proporcionada pela existência de comunidades de nacionais dos PALOP estabelecidas em Portugal é também apontada como elemento importante de motivação, por facilitar a integração e constituir uma retaguarda de apoio durante a permanência, sendo de assinalar que a dimensão dessas comunidades tem sido bastante significativa: dados relativos a 2012, citados por Pedreira (2013), indicam a presença de 94 267 residentes (e 8 779 estudantes) dos PALOP em Portugal, com uma rácio média de 10,7 residentes/estudante e rácios por país a variar entre 3,4 e 38,4 residentes/estudante para Moçambique e Cabo Verde, respetivamente. Estes valores tornam-se ainda mais notórios se considerarmos apenas os estudantes em mobilidade de grau, mais relevantes para esta análise, que totalizavam 4 197 (Alves, 2021), sendo a rácio média de 22,5 residentes/estudante internacional PALOP.

Outro fator de atratividade tem a ver com as condições geopolíticas e sociais em Portugal. A integração do país na União Europeia e a sua qualidade de Estado-Membro da CPLP fazem de Portugal uma ponte natural entre os países do espaço lusófono e a Europa – um 'facilitador' nas relações Europa-África, nas palavras de Carvalho (2019). A pertença ao Espaço Europeu de Ensino Superior, que procura articular os sistemas de ES nos 48 países que aderiram ao Processo de Bolonha, torna essa ponte ainda mais interessante e atrativa para os estudantes dos PALOP por alargar horizontes e possibilidades de contacto com novas realidades culturais. Acresce a perceção, pelos estudantes PALOP, de maior proximidade cultural e melhores condições de vida em Portugal, de menor custo de vida e de despesas com os estudos em relação a destinos alternativos, de maior segurança e de condições climatéricas mais agradáveis (Doutor & Alves,2024). A perceção da boa qualidade da educação em Portugal, transmitida por familiares, amigos ou professores, é igualmente um fator determinante na escolha do local de destino. Num trabalho especificamente focado nas motivações dos PALOP para estudar em Portugal, estas autoras reportam que a maioria dos participantes no estudo invocou o prestígio das IES portuguesas e a qualidade e credibilidade dos diplomas portugueses no mercado de trabalho do seu país como razões para a sua tomada de decisão. Também num estudo de Duque (2012) sobre este tema, dois terços dos estudantes inquiridos referiram ter concorrido a uma instituição de ES portuguesa para ter acesso a uma melhor qualidade de ensino.

No processo de tomada de decisão sobre o local para prosseguimento de estudos têm ainda sido valorizadas medidas que, no âmbito da Cooperação Portuguesa, facilitam e estimulam a entrada no ES português, de que são exemplos paradigmáticos, apontados em variados estudos, o já referido regime especial de acesso para bolseiros PALOP, a simplificação na obtenção de vistos de residência temporária para efeitos de estudos ou a disponibilização de bolsas de estudo por parte do Governo português (Alves, 2021; Carvalho et al., 2023; Doutor, 2024; Mourato, 2011; Pedreira, 2013).

A este respeito, é de relevar a Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030, que aponta como marca distintiva da sua missão o contributo para o desenvolvimento humano "no respeito pela dignidade humana e sem deixar ninguém para trás" (Resolução do Conselho de Ministros, 2022, p. 46), em sintonia com os ODS da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. A área temática de educação, ciência e cultura é assumida como área central, integrada no eixo temático "Promover o desenvolvimento humano", no entendimento de que a educação, considerada na sua dupla dimensão de direito humano e de fator de desenvolvimento económico e coesão social, tem impacto na prossecução da generalidade dos ODS, muito em especial nos ODS 1 (Erradicação da pobreza), 4 (Educação de qualidade) e 5 (Igualdade de género). A atuação da Cooperação nesta área temática valoriza a língua portuguesa e inclui, como prioridade, "a prossecução de uma política integrada de bolsas de estudo, articulando as bolsas internas com bolsas de formação avançada em Portugal" (*Ibidem*, p. 62), correspondendo ao preconizado na meta 4.b do ODS 4: "expandir consideravelmente no mundo o número de bolsas de estudo disponíveis para países em desenvolvimento (...) para inscrição na educação superior (...) em países desenvolvidos ou outros países em desenvolvimento" (UNESCO, 2015, p. 52).

Em termos territoriais, a Estratégia 2030 considera os PALOP e Timor-Leste como prioridades geográficas, em continuidade, aliás, com as anteriores políticas de cooperação. Na realidade, a cooperação com os PALOP iniciou-se pouco após a sua independência, incidindo maioritariamente na área da educação com o objetivo principal de concessão de bolsas de estudo para apoio à formação de quadros superiores desses países em Portugal (Costa, 2013). A cooperação consolidou-se em finais da década de 80, com a readmissão de Portugal no Comité de Apoio ao Desenvolvimento (CAD) da OCDE como doador (Carvalho, 2019), continuando a priorizar a educação, principalmente na área do ES e na concessão de bolsas de estudo, sobretudo para frequência de escolas portuguesas (*Ibidem*; Pedreira, 2013). O número de bolsas então atribuídas foi muito considerável, tendo atingido um pico de 1 793 bolsas em 1993/94 (1 061 para ensino e 678 para formação profissional), quando o número de estudantes dos PALOP no ES em Portugal era de cerca de 3 000, *i.e.*, as bolsas apoiavam uma grande parte desses estudantes. Porém, as bolsas para pós-graduação eram de pouco mais de 3%, respeitando

apenas a estudantes de Angola e Moçambique (Carvalho, 2019). Na década de 2000, na sequência das avaliações à política de cooperação efetuadas em 2001 e 2006 pelo CAD, em que foi questionado o impacto reduzido do programa de bolsas na erradicação da pobreza (porque os beneficiários das bolsas pertenciam predominantemente às classes média e alta) e também em função do crescimento dos sistemas de ES nos PALOP, deu-se uma inversão de tendência, com a redução do número de bolsas para formação inicial, o aumento de bolsas para mestrado e doutoramento e um grande aumento percentual de 'bolsas internas' para apoiar a formação de licenciados no país de origem (*Ibidem)*, como havia, aliás, sido recomendado na Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI, no sentido de ser dada prioridade a programas de formação nos países em desenvolvimento, sem prejuízo de períodos curtos de estudo especializado intensivo no estrangeiro (UNESCO, 1998, art.º 16º). No final da década o número de bolsas externas havia diminuído de 983 em 1999/00 para 301 em 2009/10 e as bolsas internas aumentaram de 41 para 220 (Costa, 2013). Esta alteração não se refletiu nos montantes financeiros destinados às bolsas, que se mantiveram razoavelmente estáveis porque as bolsas de pós-graduação são mais dispendiosas. A tendência de queda manteve-se e em 2018/19 foram apenas concedidas 140 bolsas externas e 178 bolsas internas (Carvalho, 2019). Considerando que nesse ano havia 11 576 estudantes inscritos e que o número de candidatos pelo regime especial para bolseiros PALOP foi de 1 268 (MCTES, 2024, p. 119), conclui-se que o peso relativo dos bolseiros pelo Estado português face ao número de bolseiros e do total de estudantes dos PALOP a frequentar as IES portuguesas desceu expressivamente. É, no entanto, de realçar a recente medida de fortalecimento da cooperação de Portugal com estes países tomada pelo Governo no âmbito da revisão e atualização do sistema de acesso ao ES em 2023, com o objetivo de contribuir para a qualificação de recursos humanos através da duplicação do número de bolsas de estudo de licenciatura, mestrado e doutoramento para estudantes dos PALOP, Timor-Leste e de outros países prioritários para a Cooperação Portuguesa, passando a conceder 440 bolsas anuais numa parceria entre o Instituto Camões e o MCTES envolvendo um esforço financeiro de 19,4 milhões de Euros a quatro anos (MCTES, 2024, p. 157).

Acrescem, como fatores de atratividade de estudantes PALOP, as várias medidas legislativas já apontadas a propósito dos estudantes internacionais, nomeadamente as vias de acesso por transferência ou ao abrigo do Estatuto do Estudante Internacional, a extensão do acesso à ação social indireta, ou a facilitação e agilização de processos no reconhecimento de habilitações de acesso e ingresso, nomeadamente através de tabelas comparativas entre o sistema de ensino português e os sistemas educativos de outros países (Portarias 224/2006 e 699/2006). São ainda relevantes algumas medidas tomadas no âmbito do regime jurídico de entrada e permanência de estrangeiros, no sentido de

facilitação da obtenção de vistos de residência para estudantes, da possibilidade de prestação de trabalho em tempo parcial durante os seus estudos e de permanência no país após conclusão dos estudos para procurar emprego exceto quando a autorização de residência tenha sido emitida no âmbito de acordos de cooperação (Alves, 2021; Pedreira, 2013).

São estes fatores, no essencial, que contribuíram para que o contingente de estudantes PALOP constitua o maior grupo de estudantes estrangeiros a frequentar as IES portuguesas, com uma quota de 29,7% em 2022/23 (correspondente a 5,2% do total de inscritos). Por países, o Brasil tem, como se viu, o maior contingente (20 529 estudantes, representando 26,3% dos estrangeiros e 4,6% dos inscritos), seguindo-se a Guiné-Bissau (7 038), Cabo Verde (6 589) e Angola (5 929). Considerando apenas os estudantes em mobilidade internacional de grau (estudantes que concluíram o Ensino Secundário no país de origem), que são o grupo-alvo deste trabalho, a situação relativa é semelhante, até porque a mobilidade de grau tem vindo a ser cada vez mais a modalidade dominante entre os estudantes estrangeiros. Efetivamente, os dados relativos a 2022/23 mostram que, para o total de 78 113 estudantes estrangeiros, 72,7% (56 775) estavam em mobilidade internacional de grau, percentagem esta que sobe para 95,6% no conjunto dos estudantes dos PALOP (22 181 em 23 204), com uma variação por país entre 89,3% (Angola) e 99,9% (Moçambique), sendo residual (0,34%) o número de estudantes PALOP em mobilidade internacional de crédito.

2.4. Considerações finais

A enorme expansão da oferta de ES em número, dimensão e natureza de instituições e cursos, aliada à multiplicação de vias de ingresso orientadas a públicos-alvo diferenciados, nomeadamente a grupos desfavorecidos ou discriminados tradicionalmente sub-representados neste nível de ensino, traduziu-se num contributo inequívoco para a democratização do acesso e a correspondente diversificação e heterogeneidade dos corpos discentes. No entanto, as análises atrás expandidas mostram que a expectativa generalizada de que a massificação do ES iria reduzir de forma muito substancial as desigualdades no acesso não se concretizou na prática, sendo consensual que, apesar da inquestionável melhoria na acessibilidade, persistem desigualdades importantes no acesso em relação a estudantes oriundos de grupos socioeconomicamente vulneráveis, que continuam sub-representados globalmente no ES e, de forma mais acentuada, nas instituições e cursos de maior prestígio. Efetivamente, malgrado as diversas medidas de discriminação positiva adotadas, as questões de equidade e inclusão continuam a ser um problema na generalidade dos países, podendo afirmar-se que a classe social de um estudante continua a ser um preditor importante do seu percurso e sucesso educativos (Tavares et al., 2022). Refira-se, a propósito, o facto de, no CNA de 2023/24 referido em

2.2, mais de metade dos alunos elegíveis pelo contingente prioritário para candidatos de baixos rendimentos não se terem candidatado ao abrigo deste regime que lhes poderia facilitar, nomeadamente, o acesso a cursos de excelência (MCTES, 2024, p. 168), o que parece indiciar o receio em correr o risco de frequência de cursos mais exigentes, confirmando os resultados de estudos que relatam "um efeito de fatores de origem social, quer sobre o percurso académico dos estudantes, quer sobre as suas decisões de prosseguir ou não estudos nos pontos de transição" (Amaral, 2024, p. 28).

Igualdade, equidade, diversidade e inclusão são, por conseguinte, conceitos incontornáveis na abordagem da democratização do acesso ao ES. O facto de serem frequentemente utilizados de forma intercambiável justifica alguma reflexão. Para Claeys-Kulip et al. (2019), relatores de um estudo aprofundado conduzido pela EUA com o intuito de apoiar as Universidades no desenvolvimento de estratégias de equidade, diversidade e inclusão (Projeto INVITED), *igualdade*, neste contexto de igualdade de oportunidades, significa que todos os estudantes deverão ter o mesmo direito ao acesso, sem discriminação por razões que não tenham a ver com as capacidades e os interesses individuais de cada um. Por sua vez, o conceito de *equidade*, por vezes usado como sinónimo de igualdade, é mais abrangente, por ter em conta a necessidade de lidar com eventuais barreiras estruturais associadas aos percursos anteriores ao acesso, seja para promover a sua remoção, seja pela tomada de medidas de apoio que contribuam para nivelar a desvantagem relativa, nomeadamente através de ações de discriminação positiva. A *diversidade*, enquanto conceito multidimensional, traduz a diferença entre grupos, expressa em aspetos ou dimensões que os identificam como 'diversos', designadamente em termos de idade, raça, género, língua, crenças religiosas, identidade sexual, ou distinções económicas, culturais, sociais, de percurso educativo prévio ou derivadas de deficiências físicas. *Inclusão* significa ter em consideração esta diversidade de públicos, muitos dos quais identificados como sub-representados, desfavorecidos ou vulneráveis, e tomar medidas para os tornar parte integrante das comunidades académicas. Por outras palavras, recorrendo a uma definição proposta pela OCDE, *educação inclusiva* significa uma educação de qualidade para todos, no respeito pela diversidade dos alunos e das comunidades e pelas suas diferentes necessidades, características e expectativas de aprendizagem, sem qualquer forma de discriminação. Consequentemente, o desenvolvimento de *políticas de educação inclusiva* deverá basear-se "em políticas antidiscriminação e na identificação de mecanismos compensatórios que sejam acessíveis, aceitáveis e adaptáveis às necessidades dos alunos" (sublinhado no original) (OCDE, 2019a, p. 137).

Um dos grupos vulneráveis e particularmente heterogéneo que tem vindo a ganhar relevo no ES português respeita aos estudantes internacionais e, em especial, aos estudantes provenientes dos

PALOP, os quais, por razões aprofundadas no ponto anterior, têm desde sempre manifestado uma preferência por Portugal como país de destino para prosseguimento de estudos, constituindo uma importante fonte de recrutamento para as IES que representou em 2023/24 cerca de 38% dos estudantes estrangeiros em mobilidade de grau (20 834 em 55 300) (DGEEC, 2024b).

Apesar da atratividade do ES português, a transição destes estudantes para o ES e a sua adaptação a um novo contexto académico e social não é, muitas vezes, isenta de dificuldades, que se podem constituir como obstáculos à permanência no curso a que acederam e ao sucesso académico e conclusão da formação. Como referem Tavares e colaboradores (2022), a promoção da diversificação da população estudantil *per si*, sem o concomitantemente apoio aos estudantes não-tradicionais para poderem ultrapassar as dificuldades de adaptação e ter sucesso nos estudos, não se tem mostrado suficiente para a redução das desigualdades sociais e promoção da justiça social. Esse tema, de crucial importância, é abordado no capítulo seguinte.

CAPÍTULO 3

ESTUDANTES DOS PALOP NAS IES PORTUGUESAS: PERCURSOS E CONSTRUÇÃO DO SUCESSO ACADÉMICO

3.1 – Introdução

A crescente presença de estudantes oriundos dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa nas IES, catalisada, como anteriormente referido, por acordos de cooperação e decorrente de estratégias para a internacionalização do ES português, de que são exemplo as medidas de apoio financeiro a estes estudantes, tem impacto no ambiente cultural e académico das instituições, atendendo ao leque diversificado de experiências, perspetivas e contextos culturais destes estudantes (Alves, 2013; Aguiar & Sin, 2021; Mauritti et al., 2023). Segundo Aguiar e Sin (2021), ao considerar a multiplicidade étnica, cultural e linguística dos estudantes dos PALOP as IES fomentam uma maior valorização da diversidade no seio da comunidade académica, incentivando uma abordagem mais inclusiva na sua integração e reconhecendo o seu inequívoco papel no processo de internacionalização do ES português. A este propósito, Oliveira et al. (2024) reforçam a necessidade de as IES progredirem no sentido de melhor acomodar as necessidades da sua população estudantil, cada vez mais diversificada. Por outro lado, como foi já salientado, torna-se importante para as IES a compreensão dos motivos que concorrem para a escolha do ES português por parte dos estudantes PALOP, uma vez que constituem um público-alvo de grande relevância pelo peso que têm na captação de estudantes internacionais neste sistema de ensino (Tavares & Ferreira, 2012).

No capítulo anterior foram analisadas em detalhe as razões subjacentes ao processo da tomada de decisão dos estudantes dos PALOP relativamente à frequência do ES em Portugal. Sintetizando os principais aspetos motivacionais que poderão estar na base dessa decisão, relevantes para a compreensão e análise dos processos de transição, adaptação e sucesso académico destes estudantes, são de relembrar, designadamente, a existência de ligações históricas e culturais entre os países, a procura de melhores oportunidades e recursos educativos e a menor preocupação com barreiras linguísticas, uma vez que têm o português como língua oficial nos seus países de origem (Wilks & Neto, 2016), a que acresce o papel, muitas vezes determinante, das redes de apoio social constituídas por familiares e amigos a viver em Portugal (Carvalho et al., 2023), refletindo, de facto, tanto fatores de proximidade cultural quanto de oportunidades percebidas de mobilidade social (Tavares & Ferreira, 2012).

A investigação sobre os processos de adaptação académica e sucesso escolar dos estudantes no ES tem vindo a apontar no sentido da convergência de variáveis pessoais e contextuais (sociais,

académicas e institucionais) na construção e implementação dos percursos dos estudantes, bem como nos níveis de sucesso por eles alcançado (Canal & Almeida, 2023; Marinho-Araujo et al., 2024a; Tavares et al., 2024). Pela sua particularidade para a compreensão e apoio ao percurso académico dos estudantes dos PALOP nas IES portuguesas, é essencial explorar a convergência destes fatores nas suas experiências educativas, focando quer a especificidade dos desafios enfrentados por estes estudantes, quer a sua capacidade de resiliência e agência e as possibilidades de desenvolvimento psicossocial que emergem das suas vivências académicas num contexto distinto daquele do qual são provenientes.

A abertura do estudante à diferença e a proatividade na adaptação ao novo meio, salvaguardada a sua identidade, são também fatores do seu desenvolvimento pessoal e de expansão da sua competência intercultural (Pacheco, 1996; Pires, 2001). Na realidade, como referido por Carvalho et al. (2023), os estudantes dos PALOP deparam-se com oportunidades para expandir as suas perspetivas culturais e académicas, à medida que experienciam o processo de ajustamento e aculturação ao novo contexto. No entanto, apesar de os acordos de cooperação facilitarem o seu acesso, estes estudantes podem sentir dificuldade na progressão académica devido a uma formação prévia insuficiente para fazer face aos níveis de desafio académico com que se passam a deparar, aliada a competências deficitárias em domínios fundamentais como o português, o inglês ou as tecnologias digitais (Doutor & Alves, 2020; Pires, 2000). Nesse sentido, os desafios acrescidos que estes estudantes enfrentam na transição e adaptação aos contextos académico, social e cultural do país de acolhimento têm implicações tanto para os estudantes como para as IES por eles frequentadas (Mauritti et al., 2023). A este propósito, num estudo sobre as estratégias utilizadas por duas IES portuguesas para integrar estudantes internacionais, nomeadamente dos PALOP, bem como as perceções destes sobre a sua integração social e académica, Sin et al. (2019) concluíram ser fundamental a criação de uma estrutura institucional dedicada exclusivamente a esses estudantes para melhor responder às suas necessidades de uma forma consistente e contínua em todo o seu percurso na instituição.

Na caracterização do percurso académico destes estudantes interessa, por conseguinte, considerar os diferentes momentos com que se deparam desde a tomada de decisão de ir estudar para uma IES portuguesa – o momento da chegada ao país de acolhimento, os desafios ao longo do trajeto, as vivências adaptativas, a conclusão do seu projeto académico e a consequente gestão das suas expectativas em relação à vida ativa e empregabilidade, em particular quanto à decisão do regresso, ou não, aos seus países de origem. Estas fases, que orientam a lógica de construção do presente capítulo, serão recuperadas na parte empírica do estudo, designadamente ao nível do guião dos grupos focais realizados e dos conteúdos decorrentes dos mesmos.

3.2 – Transição, adaptação e aculturação: A chegada a um novo contexto

3.2.1 – Desafios e obstáculos iniciais

É consensual na literatura que a frequência do ES em países que não o de origem complexifica as vivências académicas dos estudantes, requerendo que estes desenvolvam estratégias para a interação com os elementos do país de acolhimento, a adaptação a novos fatores sociais e culturais, o ajuste a um sistema de ensino com que não estão familiarizados, a comunicação numa língua não nativa e, muitas vezes, a necessidade de adaptação emocional face a sentimentos de saudade e solidão (Shadowen et al., 2019; Tran & Vu, 2016; Zhang & Goodson, 2011). Efetivamente, os estudantes em mobilidade internacional enfrentam o grande desafio da aculturação a um país estrangeiro e do estabelecimento de novas redes sociais, num contexto de separação da família, dos amigos e das suas comunidades de pertença (Imai & Imai, 2019), que poderá mesmo conduzir a comportamentos de isolamento e de desconexão, com impacto negativo nos seus níveis de saúde mental e de bem-estar psicológico (Gaitán-Aguilar et al., 2022; Zheng et al., 2023).

Reportando-nos ao caso específico dos estudantes dos PALOP, é inquestionável que a chegada ao contexto português constitui uma fase de transição significativa, com vivências e exigências muito distintas das experienciadas no contexto dos países de origem. Efetivamente, este processo de adaptação não se restringe apenas ao contexto universitário, mas envolve também a sua integração cultural, social e emocional, à medida que tentam equilibrar as suas expectativas e necessidades pessoais com as exigências de um novo ambiente, requerendo uma profunda transformação nos hábitos e na forma como se relacionam com os outros (Andrade & Teixeira, 2009; Ferreira & Gomes, 2018), até porque, tal como os demais estudantes em mobilidade internacional, os PALOP experimentam frequentemente um sentimento de exclusão da plena cidadania cultural nos países de acolhimento, por se sentirem percecionados como estranhos ou lhes ser atribuído um estatuto social inferior, o que pode afetar a sua experiência global e o seu sentimento de pertença (Daniels, 2014; Neto & Barros, 2000).

A aculturação ao contexto social do novo país é, por conseguinte, um aspeto central do processo de adaptação (Rodrigues, 2016). Segundo a autora, à medida que os estudantes dos PALOP se vão inserindo na cultura portuguesa torna-se necessário que aprendam a lidar com novos códigos sociais e culturais, nem sempre imediatos ou fáceis de compreender. Esse processo de adaptação cultural envolve a aprendizagem e negociação de valores e de práticas culturais, enfrentando estes estudantes o desafio de encontrar um equilíbrio entre a manutenção da sua identidade cultural e a aceitação das novas práticas culturais do país de acolhimento, no qual, enquanto alguns estudantes conseguem incorporar elementos da nova cultura, outros procuram manter as suas práticas culturais originais. Assim, o

surgimento de uma identidade multicultural decorre do equilíbrio dinâmico entre a adaptação e a preservação da identidade cultural de origem, face à integração e negociação dos valores e práticas do país de acolhimento com os do seu país (*Ibidem*). Este é um processo desafiante para os estudantes, uma vez que envolve lidar com normas e expectativas sociais que lhes eram desconhecidas, aumentando a complexidade no estabelecimento de interação com o contexto e com os pares, o que pode gerar sentimentos de insegurança e retrair os estudantes no seu processo de interação, com um potencial agravamento dos comportamentos de isolamento e sentimentos de solidão atrás referidos (Adegbola et al., 2018).

Segundo Silva e Morais (2012), o tempo passado no país de acolhimento e a nacionalidade dos estudantes influenciam os padrões de socialização e aculturação alcançados, constatando-se que enquanto alguns estudantes se consideram em diáspora, outros preferem ser reconhecidos como estrangeiros. Por outro lado, o próprio contexto geográfico específico das cidades portuguesas, com ambientes mais ou menos diversificados culturalmente, poderá contribuir para um maior ou menor grau de aculturação e adaptação inicial por parte dos estudantes estrangeiros. Por exemplo, cidades mais pequenas podem apresentar um ambiente cultural e socialmente mais homogéneo, o que poderá dificultar a integração inicial dos estudantes dos PALOP, caso a presença de outros estudantes internacionais seja pouco significativa (Wilks & Neto, 2016). Deste modo, a criação de momentos de interação com a comunidade local e com estudantes nacionais, quer de forma presencial, quer por recurso a redes sociais, poderá desempenhar um papel relevante no processo de integração cultural e de identificação social destes estudantes (Gaitán-Aguilar et al., 2022).

O processo de aculturação e sentido de pertença pode, no entanto, ser afetado por um outro desafio com que estes estudantes acabam, frequentemente, por se deparar, que é a questão do preconceito racial e do racismo. Embora, segundo Pinto (2013), as relações históricas e culturais entre Portugal e os PALOP gerem a expectativa de Portugal como país propenso ao acolhimento, o preconceito racial e as atitudes discriminatórias de hostilidade e racismo podem ser uma realidade para muitos estudantes provenientes de países africanos, quer no contexto da comunidade, quer no ambiente universitário (Duque, 2012), decorrentes de aspetos como legados coloniais persistentes, estereótipos globais e representações sociais negativas (Daniels, 2014), com repercussões desfavoráveis na autoestima dos estudantes, comprometendo a sua adaptação e integração académica e afetando os seus níveis de bem-estar e de desempenho escolar (Doutor & Alves, 2023; Jaccoud & Beghin, 2002; Grier-Reed & Wilson, 2016). Situações concretas de entraves provocados por fenómenos de preconceito racial são relatados, por exemplo, em estudos de Liberato Filho et al. (2019) sobre o processo adaptativo de

estudantes africanas numa universidade brasileira, e de Correia-Zanini et al. (2021) a propósito da crença de autoeficácia de estudantes universitários autodeclarados negros ou pardos, nos quais se destaca o impacto negativo dos fenómenos de racismo na perceção de autoeficácia dos estudantes negros.

De acordo com Oliveira et al. (2024), a experiência de discriminação racial entre universitários é uma realidade ainda pouco discutida na sociedade, sendo imprescindível a consciencialização sobre esta temática dentro e fora das IES, no sentido de minimizar a vulnerabilidade em que coloca os estudantes que sofrem atitudes discriminatória por razões étnicas. A este respeito, é paradigmática a apreciação de Müller e Silva (2016) quanto à realidade brasileira:

> De modo geral, funcionários públicos, professores e colegas de curso pouco ou nada sabem sobre a realidade da África e reproduzem as perceções estereotipadas sobre o continente, circunstância incómoda para os estudantes rotineiramente interpelados por perguntas e questionamentos que apontam ignorância sobre seu continente de origem. Oficialmente, a aproximação brasileira dos PALOP é impulsionada pela solidariedade fundamentada em vínculos históricos, linguísticos e culturais. Porém, a prática das relações entre os estudantes e os brasileiros, seja nas relações sociais ou em âmbito institucional, é marcada também pelo racismo, discriminação e preconceito racial. No Brasil, sabe-se muito pouco sobre os países africanos e os estudantes passam a conviver com olhares enviesados, que os discriminam em função da cor." (p. 68)

Esta apreciação crítica, a ajuizar pela afirmação de Valadas & Fragoso (2024, p. 68) de que "teimosamente considerando-se como não-racistas ou antirracistas, (as comunidades e os cidadãos portugueses) exibem, no entanto, comportamentos tão racistas como os típicos de um número assustador de sociedades", poder-se-á igualmente aplicar à realidade portuguesa.

Na adaptação cultural dos estudantes PALOP ao novo contexto social podem ainda surgir outros desafios em aspetos práticos do dia-a-dia com impacto no seu bem-estar, como sejam o próprio ajuste à gastronomia e padrões alimentares do país de acolhimento ou a adaptação ao clima local (Doutor et al., 2016; Liberato Filho et al., 2019; Mohamed, 2020; Campos et al., 2019).

Passando ao plano da adaptação académica, é comum que os estudantes, na sua transição para o ES, elaborem expectativas sobre o novo contexto em função das vivências e experiências no seu percurso escolar anterior, nomeadamente quanto à competência dos professores, conteúdos académicos, níveis de apoio e de acolhimento institucional, ambiente académico e infraestruturas disponíveis, e ainda sobre se terão, ou não, as competências necessárias para superar os novos desafios e também sobre as oportunidades de que poderão passar a usufruir (Almeida, 2015). O ajuste a um sistema educativo diferente do dos seus países de origem não é, contudo, isento de dificuldades para os estudantes dos PALOP, que se veem confrontados com novas práticas pedagógicas e métodos de

avaliação e com diferenças entre a nova estrutura curricular e a estrutura da formação académica anterior, o que lhes requer um esforço adaptativo adicional (Carvalho et al., 2023; Doutor & Alves, 2020; Haverila, et al., 2020; Nada et al., 2023; Pires, 2000; Wilks & Neto, 2016). Estes estudantes enfrentam, assim, desafios acrescidos quer de âmbito pessoal, quer no contexto institucional, perante a interação com estudantes nacionais, com diferentes hábitos e costumes, tornando necessária a ativação de estratégias adaptativas e de gestão de expectativas, bem como o ajuste de antigos hábitos no confronto com as novas regras, metodologias de trabalho e estratégias de aprendizagem (Oliveira, 2013), que se poderão agravar quando estiverem em causa estilos de ensino com foco em metodologias ativas e avaliação contínua (Aguiar e Sin, 2021) ou surjam problemas de aceitação cultural por parte dos colegas de turma (Pereira et al., 2017). Adicionalmente, a falta de bases do ensino secundário face às competências académicas exigidas pelas universidades portuguesas, percecionadas como mais exigentes que nos países de origem, constitui um desafio acrescido ao qual estes estudantes terão que fazer face para uma inserção académica de sucesso (Doutor & Alves., 2020), designadamente no que concerne a carências de formação no domínio de competências linguísticas de português e inglês, de interpretação de textos e consulta de bibliografia, e de competências específicas nas áreas da matemática e das tecnologias de informação e comunicação (Carvalho et al., 2023; Mauritti et al., 2023).

Em súmula, apesar de medidas legislativas e institucionais catalisadoras do acesso ao ES português por parte de estudantes dos PALOP, no momento da chegada ao novo contexto é frequente surgir dissonância entre as elevadas expectativas que haviam sido elaboradas e o confronto com a nova realidade tanto social como académica, que acarreta uma série de desafios específicos no que concerne ao processo de aculturação e adaptação académica (Mauritti et al., 2022, 2023). A gestão de expectativas assume-se, assim, como fator importante de ajustamento, existindo uma correlação entre expectativas mais realistas e melhores níveis de adaptação académica (Soares et al., 2021).

Um outro aspeto que surge referenciado na literatura como um obstáculo com que estudantes dos PALOP se deparam na chegada ao contexto académico português são as dificuldades no domínio da língua portuguesa e das suas variantes. Com efeito, apesar do conhecimento prévio da língua portuguesa por se tratar da língua oficial do país de origem, os estudantes confrontam-se com a necessidade de comunicar num idioma que, não sendo a sua língua materna, de modo geral dominam apenas a um nível básico suficiente para fazer face a situações do quotidiano, aspeto este agravado pelas variações linguísticas e culturais entre os países de origem e Portugal, bem como pelas diferenças no uso do português em contextos formais e informais. Estas dificuldades linguísticas podem gerar mal-entendidos e constrangimentos quer no contexto estritamente académico, quer ao nível da comunicação

pessoal com falantes nativos de Portugal (Carioca, 2015; Doutor et al., 2016; Fehn, 2019; Iorio & Nogueira, 2019; Mauritti et al., 2022), tornando-se particularmente críticas na comunicação com os professores em contexto de sala de aula, que requer um domínio específico da língua de maior complexidade (Campos et al., 2019), podendo colocar entraves acrescidos aos níveis de sucesso académico destes estudantes em termos de uma integração social e académica bem-sucedida (Doutor & Alves, 2020; Sin et al., 2019).

Na transição dos estudantes dos PALOP para o ensino em Portugal há ainda a considerar a persistência de algumas dificuldades de natureza burocrática, logística e financeira, relacionadas, designadamente, com os vistos de estudo e autorização de permanência, o alojamento e as condições económicas, que podem influenciar negativamente a sua adaptação tanto académica como social. Na realidade, apesar de a legislação portuguesa relativa à entrada e permanência de estrangeiros contemplar medidas de facilitação da obtenção de vistos de residência para estudantes (como referido no capítulo anterior), a frequente morosidade na obtenção de vistos de estudo junto das Embaixadas nos países de origem tem como consequência um atraso no início das atividades letivas, comprometendo as interações iniciais que são fundamentais para o ajustamento psicossocial dos estudantes, afetando consequentemente a sua integração e adaptação ao contexto escolar e académico (Carvalho et al., 2023; Doutor, 2024; Doutor et al., 2016, 2018; Yunusa-Vakkai et al., 2020). As dificuldades burocráticas no acesso aos serviços públicos para renovação do visto e da autorização de residência ou para recorrer aos serviços de saúde, e as dificuldades de aluguer de uma casa ou de um quarto por vezes sentidas por estes estudantes por razões de etnia, são também referidas como barreiras à integração (Doutor et al., 2016). Por sua vez, as dificuldades financeiras com que alguns estudantes dos PALOP se deparam, fruto designadamente de atrasos nos pagamentos das bolsas, constituem outro obstáculo significativo com impacto direto nas suas vivências académicas, na medida em que limitam o acesso a atividades culturais e académicas e a recursos essenciais para a aprendizagem e o desempenho académico (e.g., fotocópias, livros e recursos tecnológicos) e contribuem para um maior isolamento social, tornando o seu processo de integração mais complexo tanto no ambiente universitário quanto na comunidade local (Ambrosio et al., 2017; Mauritti et al., 2023).

3.2.2 – Fatores facilitadores da integração

Apesar dos desafios acrescidos enfrentados, a literatura aponta também para a existência de fatores facilitadores da integração dos estudantes dos PALOP em Portugal. A presença de familiares e amigos já estabelecidos no país de acolhimento é um dos elementos mais importantes nesse processo, facultando suporte emocional e apoiando o processo de conhecimento das novas normas, rotinas e

aspetos práticos do quotidiano, ajudando os estudantes a lidar com as dificuldades iniciais (Carvalho et al., 2023; Duque, 2012; Neto, 2021; Novo et al., 2020). Estas redes de apoio social, fundamentais para a adaptação ao novo contexto social e académico, para além do apoio proporcionado pelas comunidades locais englobam ainda o estabelecimento de conexões com outros estudantes internacionais (Kasese-Hara & Mugambi, 2021). Os estudantes que possuem essa rede de contatos têm, com efeito, maior possibilidade de sucesso na adaptação, uma vez que podem contar com pessoas que conhecem bem as nuances do país e da cultura (Mabjaia, 2022). No que concerne à tipologia, estas redes poderão ser monoculturais, quando focadas apenas na relação com os seus pares africanos, ou de carácter multicultural, quando estendidas a colegas nacionais, professores e demais elementos da comunidade académica e envolvente (Pacheco, 1996). A este respeito, Campos et al. (2022) observam que, no envolvimento em grupos sociais diversos, os estudantes dos PALOP adquirem uma maior compreensão da cultura portuguesa, podendo compartilhar, também, as suas vivências culturais. Deste intercâmbio cultural, quer com colegas portugueses, quer de outras nacionalidades, resulta um processo adaptativo mais completo e inclusivo.

Como fator protetor de um processo de transição e adaptação bem-sucedido é de referir também a relevância da participação em e da pertença a associações estudantis que, segundo Carris e Borges (2019), assumem um importante papel na inclusão social e cultural dos estudantes, na medida em que constituem espaços de encontro que possibilitam trocas de experiência e apoio mútuo, facilitando, desta forma, o processo de adaptação ao novo contexto. A participação em organizações estudantis de base étnica em contexto de populações discentes racialmente diversas, ao facultar a oportunidade de cultivar e aprofundar o conhecimento da cultura e da comunidade de origem de estudantes de background comum, é também referida por Museus (2014) como um dos parâmetros promotores de ambientes culturalmente envolventes no *campus*. A colaboração de estudantes em tarefas remuneradas no *campus* pode constituir igualmente uma experiência educativa enriquecedora e contribuir para minimizar dificuldades financeiras sentidas, proporcionando, ainda, um sentido de pertença institucional e um maior conhecimento do contexto universitário (Hu & Kuh, 2003).

A participação em programas de mentoria por pares é também mencionada como um bom elemento de resposta institucional às necessidades dos estudantes africanos em mobilidade internacional, face ao seu impacto positivo na integração destes estudantes e na superação de barreiras sociais e raciais em contexto académico (Carvalho et al., 2023; Merisotis & McCarthy, 2005), em especial quando desenhados especificamente para a integração de estudantes de minorias étnicas (Green et al., 2017). Numa abordagem mais abrangente, Haverila et al. (2020), reconhecendo as dificuldades

acrescidas dos estudantes internacionais no seu processo adaptativo ao contexto académico, relevam a importância da implementação de medidas de acolhimento e acompanhamento que contemplem, designadamente: (i) a organização de atividades recreativas e culturais, com o intuito de reforçar a sua integração sócio cultural; (ii) a implementação de programas de desenvolvimento de competências transversais (académicas e de gestão do tempo); (iii) a criação de programas de tutoria pedagógica e de mentorias por pares, facultando orientação e aconselhamento; (iv) a organização de atividades de formação e de sensibilização para o multiculturalismo e para a aceitação da diferença; (v) o proporcionar de condições adequadas de alojamento a estes estudantes.

Num outro sentido e versando a realidade dos estudantes internacionais, Inouye et al. (2023) referem que as interações com novos ambientes académicos, culturais e sociais nas IES dos países de acolhimento não constituem necessariamente uma barreira para o sucesso, mas antes um catalisador para a manifestação de comportamentos de agência e promoção do sucesso académico.

Para uma melhor compreensão do modelo de integração académica destes estudantes, e dada a analogia entre os processos, é relevante considerar o estudo efetuado por Cerna (2019) com foco em aspetos promotores da integração de estudantes refugiados nos sistemas educativos, que relaciona fatores individuais, interpessoais e académicos dos estudantes com as suas necessidades específicas, atendíveis através das políticas e práticas em vigor nos países da OCDE para apoiar a integração destes estudantes, a partir do qual concebeu um modelo holístico da sua integração no contexto educativo dos países de acolhimento.

Efetivamente, dados da literatura apontam para a partilha de algumas características e desafios semelhantes, entre refugiados e imigrantes. Desde logo, o processo de aculturação, resultante de mudanças adaptativas que decorrem do contacto com uma cultura diferente (Berry, 2017). Por outro lado, devido a estas diferenças culturais, étnicas ou de religião, uns e outros acabam por se deparar, muitas vezes, com situações de discriminação e racismo (McBrien, 2005). Acresce que, no processo dinâmico de preservação da sua identidade cultural com a integração dos aspetos culturais do país de acolhimento, quer os imigrantes, quer os refugiados são confrontados com processos de negociação da identidade (Gu, 2009; Rodrigues, 2016). De focar, ainda, o facto de os três principais pilares do modelo holístico de Cerna (as necessidades identificados na Figura 1) e os fatores individuais, interpessoais e académicos que as determinam serem muito semelhantes aos encontrados no processo de adaptação educativa de estudantes internacionais, embora a prioridade relativa dessas necessidades possa variar – no caso dos estudantes migrantes a principal prioridade será atender às necessidades de aprendizagem, seguindo-se as necessidades sociais e emocionais (Cerna, 2019; OCDE, 2018b).

O modelo holístico de Cerna (2019), esquematizado na Figura 1, postula que a adaptação ao contexto educativo ocorre quando forem satisfeitas as necessidades sociais, emocionais e de aprendizagem específicas dos estudantes, cuja prevalência depende de fatores individuais, interpessoais e académicos. Por sua vez, a tomada de medidas políticas e práticas específicas podem moldar esses fatores, favorecendo a integração dos estudantes no contexto académico.



Figura 1 - Modelo holístico para a integração educacional (adaptado de Cerna, 2019: 34)

Neste modelo, as *necessidades de aprendizagem* dizem respeito à língua do país anfitrião, à recuperação de conteúdos curriculares e à adaptação a um novo sistema educativo; as *necessidades sociais* têm a ver com a comunicação, o desenvolvimento de um sentido de pertença e ligação com a comunidade, e a criação de uma nova identidade pessoal; as *necessidades emocionais* são relativas ao sentimento de segurança e à capacidade de lidar com a separação ou trauma que possam estar a experienciar. As necessidades elencadas dependem de uma variedade de fatores, que podem ser de diferente natureza: (i) *individuais* (proficiência linguística, saúde física e mental); (ii) *interpessoais* (conexões com os pares, redes de apoio familiar e social); (iii) *académico*s (ambiente de aprendizagem, comprometimento escolar, interações estabelecidas entre professores e alunos, métodos de avaliação, atividades extracurriculares e envolvimento da família na comunidade escolar). Para garantia de que essas necessidades são atendidas, torna-se necessário implementar políticas e práticas específicas visando o acolhimento e a integração dos estudantes no novo contexto. Quando bem-sucedidas, estas práticas concorrem para a adequada resposta às necessidades destes estudantes, possibilitando, consequentemente, a sua integração educativa.

O modelo defende um processo bidirecional de adaptação mútua entre os recém-chegados e a sociedade no contexto de acolhimento, em que ambas as partes fazem ajustamentos para facilitar a integração, numa ótica de educação inclusiva. Trata-se de reconhecer a diversidade e as diferenças individuais e de as valorizar como oportunidades de enriquecimento, visando proporcionar oportunidades de aprendizagem iguais a todos os estudantes, independentemente da sua proveniência geográfica (Cerna, 2019).

Em termos de modelos para o estudo do processo de adaptação de estudantes do ES ao contexto académico é de referir, também, o Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU), desenvolvido por Soares et al. (2006) com base na revisão da literatura e dos estudos nesta área. O modelo defende que a interação entre *fatores pessoais* dos estudantes, como as suas características demográficas, académicas e desenvolvimentais à chegada ao ES, com *fatores contextuais de natureza institucional*, como a qualidade das IES, os seus recursos, infraestruturas e serviços de apoio, constitui um aspeto fulcral a considerar no processo de ajustamento universitário.

Em jeito de síntese, cita-se o estudo elaborado por Wilks e Neto (2016) sobre o processo de adaptação de estudantes de Cabo Verde ao ES português, em que este processo é interpretado como uma jornada dinâmica e multifacetada que engloba as dimensões da adaptação académica, pessoal e social. Os autores mencionam que, em contraste com o modelo de curva em U, geralmente seguido em perspetivas tradicionais sobre o processo adaptativo, em que é sugerido que os indivíduos experimentam uma fase inicial de grande entusiasmo, seguida por um período de ajuste caracterizado por dificuldades e um retorno a um estado estável de adaptação, perspetivas mais recentes enquadram a adaptação como um processo complexo e prolongado no tempo, englobando a adaptação psicológica, associada a construtos como a autoestima, o bem-estar e a adaptação sociocultural respeitante à integração no contexto de acolhimento. Acrescentam, ainda, que para o processo adaptativo destes estudantes concorrem fatores como a proficiência linguística, o apoio social percebido e recebido, aspetos culturais e características individuais dos próprios estudantes, como a resiliência e a motivação, concluindo que os participantes no estudo adquiriram um sentimento de força e de autoconfiança, tornando-se mais independentes e adquirindo novas competências pessoais ao longo do processo, encarando a experiência de estudar em Portugal como um processo potenciador do autoconhecimento e do desenvolvimento pessoal, à medida em que vão superando as dificuldades iniciais e progredindo nos seus níveis de adaptação académica.

3.3 – Vivência académica: O percurso

O percurso académico dos estudantes dos PALOP em Portugal representa uma experiência singular, repleta de desafios, mas também de oportunidades de crescimento pessoal e académico. Para além das exigências inerentes aos estudos superiores, estes estudantes enfrentam um conjunto de obstáculos que inclui a adaptação a um novo contexto cultural, social e educativo, requerendo novas competências cognitivas. Apesar de desafiante, este processo promove o *desenvolvimento de competências pessoais* como resiliência, autonomia e agência, que são essenciais para uma vivência bem-sucedida do percurso académico (Bergano et al., 2020, Duque, 2012). É referido na literatura, a este propósito, o impacto positivo de ultrapassar desafios, inerentes à transição e à adaptação ao ES, nos níveis de sucesso académico e de desenvolvimento psicossocial alcançados pelos estudantes (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Polydoro & Primi, 2004; Silva & Ferreira, 2009).

Também o aperfeiçoamento do domínio das competências linguísticas ao longo do tempo de permanência em Portugal constitui um aspeto essencial no percurso académico destes estudantes, atendendo ao papel fulcral da comunicação na experiência de interação com professores e colegas, bem como na possibilidade de acesso aos recursos académicos, sendo, portanto, um fator determinante para o sucesso académico e para a uma integração cultural e social bem conseguida (Pires, 2000; Mauritti et al., 2022).

A integração, adaptação e vivência num país com aspetos culturais distintos requer compreensão das normas sociais, usos e costumes locais, essenciais no processo de interação com colegas e professores portugueses. A propósito destas interações e como referido no ponto anterior, existem relatos de episódios de discriminação racial e cultural em contextos académicos, sociais e residenciais, com impacto nos níveis de bem-estar emocional dos estudantes dos PALOP (Mabjaia, 2022). A discriminação, frequentemente manifestada através de situações de exclusão, pode gerar sentimentos de isolamento, sentido de não pertença e desmotivação, aumentando o risco de insucesso e desajuste académico (Sue et al., 2008). Adicionalmente, longos períodos de permanência em Portugal para a frequência de um grau académico podem agravar a experiência de solidão e o sentimento de saudades de casa decorrente da separação das famílias e das redes de apoio nos países de origem. A vivência de uma experiência bem-sucedida requer, por conseguinte, que estes estudantes desenvolvam *processos de autonomia e gestão emocional* que lhes permitam lidar de uma forma adaptativa com as exigências académicas, pessoais e sociais ao longo do seu percurso (Panta & Silva, 2024). Paralelamente, é de destacar, neste processo, o *papel das estratégias institucionais* para a promoção de um ambiente acolhedor e inclusivo, essencial para o bem-estar e sucesso académico destes estudantes (Kuh & O´Donnell, 2013). Analisam-

se, neste ponto, esses aspetos relativos ao desenvolvimento de competências pessoais, ao contexto académico e ao papel dos apoios institucionais no percurso académico dos estudantes do ES, com especial foco nos oriundos dos PALOP.

3.3.1 – Desenvolvimento de habilidades e competências pessoais

3.3.1.1 – Resiliência

Ao longo do seu percurso os estudantes deparam-se com o desafio de ter de gerir as crises com que se confrontam, sendo necessária quer a ativação, quer o desenvolvimento, de variáveis pessoais para uma vivência académica bem-sucedida. O estabelecimento de relações interpessoais com outros estudantes, bem como o ajuste a um ambiente educacional distinto em termos de metodologias e expectativas, é fortemente condicionado pelas estratégias de integração ao ambiente académico e pelos níveis de resiliência dos estudantes (Ferreira & Gomes, 2018). Num estudo com estudantes universitários, Tross et al. (2000) concluíram que os traços de personalidade, nomeadamente os padrões de resiliência, constituem um importante preditor de sucesso ao longo do percurso académico.

O conceito de *resiliência* traduz a capacidade humana de prevenir, minimizar ou superar os efeitos da exposição a situações adversas (que podem ser encaradas como ameaças ou como oportunidades), num processo ativo de resistência, reestruturação e desenvolvimento em resposta à crise e ao desafio, do qual o indivíduo consegue sair fortalecido ou transformado (Angst, 2009; Bonanno, 2004; Walsh, 2020; Yunes, 2003). Um indivíduo resiliente tem, por conseguinte, a capacidade de enfrentar situações adversas, mantendo a persistência e a motivação para o sucesso e valorizando o processo de prosseguir rumo aos seus objetivos apesar das contrariedades (Francisco, 2021; Francisco et al., 2022). A este propósito, Soares (2023) concluiu que os estudantes que conseguem adotar uma atitude resiliente têm maior probabilidade de superar dificuldades associadas a discriminação, solidão e barreiras culturais, alcançando consequentemente maiores níveis de sucesso académico.

Fergus & Zimmerman (2005) postulam que o desenvolvimento humano ocorre na presença de fatores de proteção ou de risco fortemente associados ao processo de resiliência. Não fará, aliás, sentido falar em pessoas não resilientes, mas sim em diferentes estados de resiliência que decorrem da interação entre fatores de risco – que dificultam reações adaptativas, de que são exemplo aspetos como a depressão, a ansiedade, a baixa autoestima e o isolamento social – e fatores protetores que potenciam reações adaptativas, como sejam um autoconceito positivo, o estabelecimento de interações significativas ou a existência de redes de suporte e de apoio social e familiar(Silva et al., 2020). Estes autores, no seu trabalho sobre a relação entre estratégias de *coping* e resiliência numa população de

estudantes universitários portugueses, concluíram ainda que a resiliência tem um impacto positivo na capacidade de resistência dos estudantes face às dificuldades académicas, potenciando, portanto, o seu sucesso académico. Também Pidgeon et al. (2014), num estudo com 214 estudantes do ES, encontraram evidências de que, quando os estudantes se confrontam com alturas de maior pressão académica, a sua capacidade de resiliência facilita o recurso a estratégias de *coping*, o que lhes permite lidar de um modo positivo com a exigência da situação.

Uma atitude resiliente pode manifestar-se, na prática, em estratégias diversas, como o estabelecimento de relações interpessoais com outros estudantes em situações semelhantes, a inserção em redes de apoio e a procura de recursos institucionais (Rahat & İlhan, 2016). Num estudo sobre o processo de resiliência na trajetória de estudantes negros numa IES do Brasil, efetuado por Bello (2011), verificou-se, por exemplo, que os entrevistados manifestavam estratégias de resiliência através da sucessiva superação de desafios (como separação dos familiares, situações de preconceito e racismo de que eram alvo, limitados recursos financeiros com implicações negativas nas vivências académicas por limitarem o acesso a atividades de lazer e de interação social com colegas), mantendo o foco no seu objetivo de concluir a formação superior e a motivação para concretizarem os seus sonhos, acabando por se tornar mais resistentes através do processo de reestruturação e desenvolvimento pessoal em resposta às dificuldades quotidianas.

3.3.1.2 – Fé e religiosidade

O papel da fé e das práticas religiosas tem sido também apontado como um elemento central no fortalecimento da resiliência em estudantes dos PALOP, funcionando como uma fonte de conforto emocional e motivação para enfrentar adversidades (Brito, 2009). A espiritualidade é um conceito vital do ser humano, que o personaliza e humaniza (Catré et al., 2024), podendo ser definida pelo sentimento de esperança e de fé em si mesmo, nos outros ou numa entidade superior, e pela necessidade de a pessoa encontrar um sentido de vida, estando a religiosidade associada aos espaços de culto, rituais e práticas religiosas (Fleck et al., 2003). A fé e a crença humana em algo transcendente são processos interiores e intrínsecos com um profundo impacto quer na forma como cada pessoa concebe a sua vida, quer na sua visão e valorização do ser humano e do mundo (Duque, 2022). Catré et al. (2014) caracterizam a Fé como uma medida absoluta resultante de um encontro com um Ser Superior mas também da crença em "algo" e nos outros, no sentido de uma vivência comunitária e no respeito e amor ao próximo, referindo, ainda, no que respeita à religião, aspetos quotidianos como hábitos alimentares, práticas de abstinência/jejum, participação em cultos, práticas de preparação espiritual e o impacto dos

mesmos nas diversas dimensões de vida (pessoal, familiar e educativa), com contributos para os níveis de bem-estar e qualidade de vida. A fé, o sentido de unidade, o sentido de vida, a preparação moral e espiritual, a liberdade religiosa e de pensamento, o aspeto relacional do ser humano com uma entidade divina, são, por conseguinte, aspetos que influenciam fortemente a vida da pessoa e a sua interação com os outros, assumindo as questões da espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais um papel transcultural que é preponderante na qualidade de vida das pessoas (Catré et al., 2014; Craft & Kohl, 2012; Luna & MacMillan, 2015; O'Connell & Skevington, 2010; Roming & Howard, 2019). A este respeito, Fife et al. (2011) consideram que o apoio social e o compromisso religioso são preditores significativos de satisfação com a vida entre estudantes universitários, acrescentando que se trata de uma realidade consistente independentemente da raça ou género dos estudantes.

O conceito de qualidade de vida tem a ver com a perceção do sujeito sobre a forma como está na vida, ao seu sistema de crenças e valores, às inter-relações que estabelece com o contexto social e cultural em que se insere, no que concerne aos seus objetivos e expectativas, padrões comportamentais e responsabilidades, mediadas por aspetos como a sua saúde física e psicológica, o seu nível de autonomia e nível de independência (Canavarro et al., 2009). A literatura aponta para uma relação positiva entre a espiritualidade e religiosidade e a qualidade de vida dos estudantes universitários (Anye et al., 2013), no sentido de a um maior bem-estar espiritual corresponder uma melhor qualidade de vida e saúde, sendo o otimismo, a força interior, a paz, a felicidade e a esperança as facetas da espiritualidade mais influentes nesta relação (Borges et al., 2021). As IES devem, por conseguinte, ter esta dimensão espiritual e religiosa em consideração aquando da implementação de programas de apoio à melhoria de qualidade de vida dos estudantes (Anye et al., 2013), especialmente em relação aos estudantes internacionais, dado o seu contributo enquanto ferramenta relevante para lidar com os níveis de dificuldade e stress gerados pelos desafios adicionais com que estes estudantes se confrontam (Hsien-Chuan Hsu et al., 2009).

Num outro sentido, da influência da frequência do ES na prática religiosa, um estudo de Bryant et al. (2003) sobre o impacto da frequência do primeiro ano do ES na vida espiritual e religiosa de estudantes universitários provenientes de contextos raciais, étnicos e religiosos diversos constatou que, numa fase inicial do seu percurso académico, os estudantes tendiam a ficar menos ativos na prática religiosa, mas mais comprometidos em integrar ativamente a espiritualidade nas suas vidas.

3.3.1.3 – Sentido de agência

Numa revisão de literatura sobre o conceito de agência em estudantes internacionais, Inouye et al. (2023) referem que estes se constituem como um contexto importante para a compreensão dos mecanismos de agência desenvolvidos pelos estudantes, dada a necessidade de lidarem ativamente com mudanças geográficas, socioculturais e académicas associadas à frequência do ES num país diferente e, por esse motivo, com maior exigência ao nível da ativação de recursos adaptativos. Para estes autores, o sentido de agência assume um papel fulcral na compreensão das trajetórias internas e processos de desenvolvimento pessoal desses estudantes e também da forma como interagem e se ajustam ao contexto académico.

A agência pode ser definida como um determinante do comportamento humano que reflete a capacidade de um indivíduo exercer controlo sobre a sua vida, composto por características como a intencionalidade, a antecipação, a autorreflexão e a autorregulação (Bandura, 2001). O conceito de autorreflexão envolve o conhecimento dos desejos internos, aquilo que é necessário para que os alunos tomem ações intencionalmente, assumindo-se como agentes do seu próprio processo de desenvolvimento ao longo da sua trajetória (Kudo et al., 2020; Marginson, 2014; Tran & Vu, 2018) e, por sua vez, a autorregulação do comportamento constituí uma função da agência que engloba o processo de ajustamento ao contexto e à apropriação, pelos estudantes, de um sentido de identidade nos países que os acolhem (Yu & Leveske-Bristol, 2020). Por outras palavras, o recurso à função autorreflexiva e autorreguladora da agência potencia, nos estudantes internacionais, o crescimento pessoal e desenvolvimento de uma nova identidade (Cotterall, 2015).

O desenvolvimento e a negociação de estratégias para superar os desafios que acompanham o percurso académico numa universidade estrangeira são manifestações do sentido de agência, envolvendo mecanismos de resistência, exploração, aceitação, mudança e alteração do seu ambiente (Tran & Vu, 2018). A agência, vista como uma capacidade mediada por fatores sociais e culturais, encontra expressão na forma como os estudantes internacionais negoceiam ativamente estruturas sociais, como ambientes de aprendizagem, contextos de vida e relações interculturais, com base nas suas competências, valores, aspirações, capital cultural e recursos pessoais e nas diferentes possibilidades proporcionadas pelos ambientes que encontram nos países de acolhimento, que lhes exigem um novo reportório comportamental (Baxter, 2019; Kudo et al., 2020; Marginson, 2014).

Na expressão interna e externa do sentido de agência os estudantes revelam competências de *coping* e controlo sobre as situações com que se deparam, manifestando autonomia e uma ação intencional sobre os seus pensamentos e ações, escolhas e tomadas de decisão, refletindo e regulando

o ambiente que os rodeia e assumindo-se, simultaneamente, enquanto agentes na construção do seu próprio ambiente (Inouye et al., 2023).

Ryan e Deci (2000) consideram que a teoria da autodeterminação constitui uma abordagem à motivação humana, que foca o papel da ativação dos recursos internos no desenvolvimento da personalidade e na autorregulação do comportamento humano, tendo em vista a satisfação de três necessidades psicológicas inatas, relativas ao desenvolvimento da competência, do sentido de inter-relação e da autonomia. A satisfação destas necessidades promove a motivação intrínseca e o funcionamento ideal da pessoa, constituindo aspetos essenciais no desenvolvimento, integração, bem-estar social e pessoal (Deci & Ryan, 2015). A teoria parte do pressuposto de que os seres humanos são inerentemente curiosos, auto motivados e orientados para o desenvolvimento, e possuem a capacidade de regular as suas vidas de uma forma autónoma de acordo com as suas necessidades internas, motivos, objetivos e valores; e procura identificar condições contextuais que contribuem para o desenvolvimento e bem-estar do ser humano (Martela, 2020). Neste sentido, trata-se de uma teoria ecológica, que avalia o sujeito em função da sua interação com o meio ambiente, influenciado por condições socioculturais e biológicas, mas, simultaneamente, capaz de alterar o contexto em que se insere. A teoria distingue entre a motivação intrínseca, referente aos comportamentos realizados em função do interesse e prazer que proporcionam e que possibilitam o desenvolvimento pessoal e bem-estar pessoal, como o estabelecimento de relações com os pares, e a motivação extrínseca, em que o sujeito é movido por fatores externos, como recompensas, punições e pressão social (Assor et al., 2009).

A autodeterminação engloba um conjunto de comportamentos e habilidades que dotam a pessoa da capacidade de se assumir como agente causal do seu futuro, manifestando intencionalidade nos seus comportamentos. Para ser autodeterminado, um comportamento necessita de ser autónomo, autorregulado, decorrente do fortalecimento psicológico e permitir a autorrealização. Um contexto que suporte a autonomia tem um impacto positivo nos níveis motivacionais, contribuindo para a internalização de valores e regras que propiciarão às pessoas maiores níveis de autodeterminação (Appel-Silva et al., 2010). Segundo Ryan & Deci (2000), o desenvolvimento humano ótimo requer aspetos como a propensão para o autodesenvolvimento, um ambiente que apoie a autonomia, a aquisição de valores socioculturais, a definição de metas e objetivos de vida, a capacidade de autodeterminação e a vivência de momentos de satisfação e bem-estar e de autorrealização, paralelamente à reformulação contínua de objetivos pessoais em interação com o contexto.

Quando aplicada ao contexto educativo, a teoria da autodeterminação procura compreender os processos pelos quais agentes do contexto académico como, por exemplo, os professores, consideram

ou frustram as necessidades psicológicas básicas dos estudantes, afetando deste modo os seus níveis de motivação (Appel-Silva et al., 2010), dado que a satisfação dessas necessidades é crucial para a mediação da relação entre as práticas educativas e a motivação intrínseca para a aprendizagem, com contributos positivos para o processo de adaptação académica, num processo em que o desenvolvimento psicossocial, o grau de competência adquirida e a formação identitária se assumem como fortes preditores da motivação académica dos estudantes universitários (Goldman et al., 2017). A crença no próprio potencial e a determinação para alcançar objetivos e metas escolares constituem-se, pois, como fulcrais para as vivências académicas dos estudantes, na medida em que esta motivação intrínseca lhes possibilita o desenho de estratégias adequadas para lidar com os obstáculos com que se deparam, com ganhos ao nível do desenvolvimento pessoal que, por sua vez, se traduzem numa maior confiança nas suas capacidades e na tomada de decisão autónoma e informada (Prates et al., 2011).

Numa pesquisa sobre a aplicação da teoria da autodeterminação às vivências de estudantes universitários internacionais, Tan et al. (2019) encontraram dados que correlacionam positivamente ambientes de aprendizagem favoráveis à autonomia e culturalmente responsivos e os níveis de envolvimento e inter-relação dos estudantes internacionais com o contexto. Por sua vez, Zak-Moskal e Garrison (2020) referem a importância da intencionalidade, por parte das IES, na criação de ambientes que atendam às necessidades de autonomia, competência e relacionamento interpessoal dos estudantes internacionais, afirmando que a atenção a essas três necessidades psicológicas básicas, previstas pela teoria da autodeterminação, se traduz em maiores níveis de persistência académica destes estudantes.

Segundo Guay et al. (2008), a teoria da autodeterminação fornece um importante enquadramento para a compreensão e o apoio da motivação e do sucesso académico dos estudantes internacionais no ES, sendo os estudantes regulados por motivações autónomas (intrínsecas e autoidentificadas) mais bem-sucedidos em termos académicos, designadamente no que concerne a aspetos comportamentais, cognitivos e emocionais, com impacto ao nível da persistência escolar, do desempenho académico, das abordagens à aprendizagem, da profundidade dessa aprendizagem, da criatividade e do bem estar subjetivo.

Num estudo sobre o impacto da raça/etnia como variável moderadora da relação entre motivação e resultados académicos em estudantes de ES, Guiffrida et al. (2013) encontraram dados que distinguem a motivação para a frequência universitária de estudantes de raça negra em relação aos seus colegas nacionais, designadamente no que respeita ao desejo de retribuição à comunidade de origem, mais presente nos estudantes de cor. Os autores referem que os estudantes negros que indicaram estar motivados para a frequência universitária numa instituição estrangeira, como forma vir a contribuir para

o desenvolvimento dos seus países, revelavam maiores índices de persistência académica do que os seus colegas nacionais, entendendo a sua formação académica como uma forma de poder vir a apoiar financeiramente os seus familiares, de usar sua formação para o desenvolvimento nas suas comunidades de origem e para elevar o status das mesmas através da obtenção de um grau académico. Os autores acrescentam que a motivação dos estudantes para a frequência de um grau académico como uma forma de satisfazer as suas necessidades intrínsecas de autonomia e de competência leva a uma propensão para um desempenho escolar superior e para intenções de persistência académica mais fortes.

Analisando o impacto do apoio às necessidades psicológicas básicas, percebidas por estudantes universitários nacionais e internacionais, nos seus níveis de motivação intrínseca, autorregulação e grau de profundidade nas abordagens à aprendizagem, Chue e Nie (2016) concluíram que os estudantes internacionais manifestavam níveis mais altos de motivação autodeterminada, recorrendo a abordagens de aprendizagem mais profundas em comparação com os seus colegas locais.

Um estudo com estudantes universitários internacionais sobre a relação entre a satisfação das necessidades psicológicas e sociais e a sua motivação para o sucesso encontrou uma correlação positiva e estatisticamente significativa entre estes fatores, concluindo os autores que, dado o contributo da satisfação dessas necessidades para os níveis de motivação para o sucesso escolar entre os estudantes universitários, é importante que as IES atendam às necessidades psicológicas e sociais dos estudantes internacionais para potenciar os seus níveis de motivação e de sucesso académico (Al-Ghefeili et al., 2024).

3.3.1.4. – Desenvolvimento psicossocial (autonomia e identidade)

A teoria dos vetores do desenvolvimento psicossocial, desenvolvida por Chickering e Reisser (1993), defende que o período de frequência académica no ES corresponde a uma fase fundamental no desenvolvimento psicossocial dos indivíduos, durante a qual ocorre o desenvolvimento da estabilidade, da autonomia, do sentido de competência, da identidade e da interdependência intrapessoal, baseado numa sequência de etapas progressivas, ou vetores de desenvolvimento, que envolve ciclos de diferenciação e de integração paulatinamente mais complexos, ocorrendo o desenvolvimento quando ocorrem situações de congruência entre motivações internas e solicitações externas – sociais, culturais e institucionais (Seco et al., 2005). A teoria considera sete vetores, relativos aos seguintes aspetos: (i) desenvolvimento da competência (cognitiva, de destreza física e manual, e interpessoal); (ii) desenvolvimento e gestão das emoções (equilíbrio entre o autocontrolo e a expressão das emoções); (iii) desenvolvimento da autonomia em direção à interdependência (independência emocional,

independência instrumental e reconhecimento da interdependência); (iv) desenvolvimento das relações interpessoais (no contexto académico); (v) desenvolvimento da identidade (cuja construção está dependente dos vetores anteriores); (vi) desenvolvimento do sentido de vida; e (vii) desenvolvimento da integridade (no sentido de opção por valores que resultam de escolhas pessoais e procurando a sua congruência com os comportamentos manifestados) (Marinho-Araujo et al., 2024b). As características associadas aos três primeiros vetores tendem a desenvolver-se nos anos iniciais do curso, sendo as competências associadas aos restantes vetores mais frequentemente encontradas em estudantes de anos mais avançados (Almeida & Casanova, 2019). Soares et al. (2006) consideram, por sua vez, que o desenvolvimento psicossocial dos estudantes nos dois primeiros anos de frequência é influenciado positivamente pelos níveis de autonomia revelados à entrada neste ciclo de estudos, continuando esta habilidade a ser desenvolvida ao longo da totalidade do percurso académico.

O desenvolvimento psicossocial do estudante do ES resulta quer de características pessoais, quer de fatores institucionais, tendo o sentido de pertença e o sentimento de que são alvo de reconhecimento e de valorização por parte da instituição impacto na autoestima dos estudantes e na sua na capacidade de gerirem de forma autónoma e eficaz os desafios que lhes são colocados pelo contexto (Ferreira et al., 2020). Estes autores, num estudo visando a compreensão do impacto de variáveis pessoais e contextuais no desenvolvimento da autonomia, enquanto dimensão do desenvolvimento psicossocial, encontraram dados que apontam para ganhos de autonomia relacionados com sentimentos de independência emocional e instrumental e de autoconfiança nas suas capacidades, decorrentes do seu envolvimento académico (mais focado, no estudo em causa, no envolvimento em atividades curriculares), e com os níveis de suporte social percebidos pelos estudantes. Os autores referem ainda existir uma relação positiva entre, por um lado, o apoio social percebido, o sentimento de pertença à instituição e a avaliação do ambiente institucional como estimulante e, por outro, os níveis de autonomia, de perceção pessoal das competências cognitivas e de relacionamento interpessoal alcançados pelos estudantes (*Ibidem*). Almeida e Casanova (2019) consideram, por sua vez, que o deixar de residir com a família e o afastamento de amigos de infância contribui para a aquisição de maiores níveis de autonomia instrumental, associada à necessidade de execução de tarefas quotidianas como, por exemplo, cozinhar e passar a assegurar a gestão de aspetos financeiros e burocráticos, com ganhos ao nível da capacidade de autorregulação e da perceção de autoeficácia dos estudantes universitários. É ainda referido que a capacidade de autonomia decorrente da aceitação e o reconhecimento da interdependência relacional com demais elementos do novo contexto têm, nos estudantes universitários, um impacto positivo no desenvolvimento de competências como a reciprocidade relacional, o

compromisso e a responsabilidade, quando se tornam capazes de diferenciar situações em que necessitam de ajuda daquelas em que possuem os necessários recursos para avançar autonomamente (*Ibidem*). Casanova et al. (2018a) acrescentam que as perceções de autoeficácia dos estudantes, assim como a sua confiança na definição de metas e objetivos escolares, se relacionam com o envolvimento académico e com as estratégias de gestão das tarefas, designadamente com os mecanismos de autorregulação associados ao desenvolvimento de competências de autonomia.

Em termos da influência da idade, um estudo realizado por Campira et al. (2016) sobre o autoconceito em estudantes universitários de Moçambique aponta para uma diferenciação nas dimensões sociais e académicas do autoconceito a favor dos estudantes mais velhos, o que pode ser explicado pela aquisição de maiores níveis de autonomia e maturidade ao longo da trajetória escolar, com implicações positivas no processo de envolvimento académico.

3.3.1.5 – Identidade racial

Embora as teorias que focam o desenvolvimento dos estudantes universitários tendam a assumir que o desenvolvimento da identidade é um processo que decorre de modo análogo entre estudantes, independentemente da sua raça ou etnia (Pascarella & Terenzini, 2005), no caso dos estudantes internacionais o desenvolvimento da identidade contempla a integração dos aspetos culturais do país de acolhimento, em interação com a manutenção da própria identidade cultural (Nakeyar et al., 2018). De acordo com Adegbola et al. (2018), no caso dos estudantes africanos, à medida que vão interagindo e estabelecendo relações interpessoais com estudantes nacionais, enfrentam um processo de negociação de identidade que envolve dúvidas nos processos de identidade, autoestima, personalidade e pode levar a relações restritas com os estudantes nacionais. Assim, segundo Pires (2001), para a compreensão do desenvolvimento de estudantes dos PALOP no ES é necessário considerar diferenças culturais e étnicas, face aos estudantes tradicionais, na progressão entre estádios de desenvolvimento, acrescentando que é enganoso acreditar que todos os estudantes de raça negra partilhem as mesmas crenças, atitudes e experiências. Efetivamente, para esses estudantes o desenvolvimento da *identidade racial* é uma parte crítica do desenvolvimento psicossocial e está associado à adaptação ao contexto académico, ao estabelecimento de relações interpessoais, aos níveis de saúde mental e ao desempenho académico (Miller-Cotto & Byrnes, 2016). A este propósito, Burrell-Craft e Eugene (2021) referem a relevância da teoria do desenvolvimento da identidade racial de Cross no bem-estar social e académico e na vivência do espaço educativo.

O modelo de Cross sobre a formação da identidade em pessoas de raça negra define esse processo como a conexão psicológica (formação do autoconceito e do sentido de pertença) com um grupo de referência e não como uma mera identificação da cor da pele (Cross, 1971, 1994). Segundo este autor, o processo de formação da identidade nestas pessoas ocorre pela sucessão de 5 estádios de desenvolvimento (Cross, 1991): *Estádio do pré-encontro* (pré-descoberta da identidade racial, em que persiste uma forte assimilação e aceitação do mundo branco e uma dependência relativamente ao grupo maioritário, com pouca consciência sobre as diferenças e rejeição da própria cultura); *Estádio do encontro* (tomada de consciência das diferenças entre os grupos maioritário e minoritário, através de vivências que permitem a compreensão da sua pertença à raça negra, eventualmente acompanhado por mudanças de crenças e sentimentos de discriminação; contempla a etapa do encontro, quando ocorre um evento que molda a forma como a pessoa se vê a si e à sua raça, e a etapa da personalização, quando a pessoa age em função do impacto que o evento provocou na sua visão do mundo); *Estádio da imersão* (emergência de uma nova identidade decorrente de um processo de identificação com o grupo minoritário, com um sentimento de pertença e de valorização do seu grupo racial, ficando a pessoa imersa na cultura negra); *Estádio da internalização* (conforto individual com a identidade racial, com uma maior autoconsciência do significado de pertença ao grupo racial e capacidade de interações interculturais eficazes; caraterizado por um sentimento de segurança interna e satisfação com o próprio, abertura a diálogo e à reflexão sobre ideias, elaboração de planos, mas ainda sem compromisso com a ação); *Estádio de internalização e compromisso* (nível mais alto de desenvolvimento da identidade negra, em que a pessoa demonstra envolvimento nos princípios que defende, atinge um nível de autoconceito e está confortável com sua identidade e comprometida em transcender o racismo e em enfrentar todas as formas de opressão cultural).

Estudantes com uma identidade racial mais desenvolvida e com sentimentos e atitudes positivas sobre a sua raça conseguem maiores focos de atenção no seu percurso académico, com menores níveis de stress associados a questões raciais, e conseguem por este motivo atingir maiores níveis de adaptação ao contexto e um melhor desempenho académico (Miller-Cotto e Byrnes, 2016). A forma como a pessoa se sente, pensa e age em relação ao seu grupo étnico-racial constitui uma componente determinante na formação da identidade racial, sendo que o processo de assumir este sentimento de pertença aumenta a tomada de consciência da pessoa sobre o seu valor e também a sua capacidade crítica relativamente a representações sociais que a desvalorizem (Nogueira, 2007; Oliveira, 2013). Por outras palavras, a exploração das questões da identidade racial nos contextos educativos promove, nos estudantes pertencentes a diferentes raças ou etnias, o sentido de orgulho racial e de aceitação de si mesmos como

povo e como comunidade, criando espaço para uma melhor compreensão de como o desenvolvimento da identidade influencia os seus comportamentos, escolhas e processos de tomada de decisão (Burrell-Craft & Eugene, 2021).

3.3.2 – Desenvolvimento de competências e contexto académico

3.3.2.1 – O papel dos espaços educativos (formais e não formais)

Para a compreensão do papel desempenhado pelo contexto académico no desenvolvimento dos estudantes universitários importa considerar modelos de impacto, dada a sua enfase nas interações entre estudantes e o ambiente em que se movem, como o Modelo de "Envolvimento" desenvolvido por Astin (1985, 1999) o Modelo de "Integração vs Abandono" desenvolvido por Tinto (1975, 1987, 1993) e o Modelo "Institucional" proposto por Pascarella e Terenzini (1991).

O modelo de "Envolvimento" dos estudantes foca a relevância da quantidade e qualidade da energia física e mental que o estudante investe na vida e experiência académicas. Este grau de compromisso, ou envolvimento académico, pode traduzir-se em aspetos como a dedicação ao trabalho académico, a aprendizagem, o desenvolvimento da carreira, a participação em atividades extracurriculares, associativas, culturais, recreativas e desportivas ou o compromisso institucional, observável pelo grau de utilização dos espaços e equipamentos do *campus* e pelo nível de interação com os serviços, os docentes e outros elementos da instituição (Araújo, 2017; Seco et al., 2016; Tinto, 2012). O modelo considera que um estudante altamente envolvido investe uma grande percentagem do seu tempo quer no processo de aprendizagem, quer nas dinâmicas da vida no *campus*, assume um papel ativo em grupos de estudantes e comunica frequentemente com os colegas e com os docentes, ou seja, tende a ter mais contato e a ser mais comprometido com o ambiente universitário, sendo, consequentemente, postulado que a adaptação dos estudantes ao contexto académico decorre desse envolvimento, através de um investimento motivacional ponderado pelas características do estudante e da tarefa a que se propõe (Astin, 1985). É da qualidade e quantidade desse envolvimento que resultam a aprendizagem e o nível de desenvolvimento pessoal dos estudantes (*Ibidem*, 1999). O autor refere, por exemplo, que os estudantes envolvidos em atividades extracurriculares manifestam maiores níveis de persistência académica, uma vez que essa participação contribuí para fortalecer o seu sentido de pertença, acrescentando que aspetos como morar numa residência universitária, frequentar o espaço do *campus* universitário e recorrer às suas estruturas (salas de aula, cantinas, bares, bibliotecas, serviços) facilitam o desenvolvimento de relações interpessoais com pares, docentes e funcionários (Astin, 1984). A relação positiva entre a participação em atividades extracurriculares, incluindo a prática

desportiva, e os níveis de permanência e persistência académica, é também destacada por Wha et al. (2022).

Na análise do impacto do envolvimento no sucesso académico dos estudantes, o modelo de Astin considera três dimensões: *input*, relativa à origem demográfica e características pessoais, educacionais e socioculturais dos estudantes à chegada ao contexto académico; *environment*, correspondente ao ambiente universitário em que os alunos estão envolvidos através quer da interação com os pares, funcionários e docentes, quer da participação em sala de aula e em outros programas educacionais ou curriculares, no qual ocorrem experiências e práticas educativas e programas de apoio ou de intervenção junto dos estudantes com impacto nas suas aquisições e desenvolvimento; e *outputs*, resultantes da exposição ao ambiente ao longo do percurso académico, que acontecem a nível pessoal, cognitivo, social, psicológico e afetivo (Ferreira & Fernandes, 2015; S. Silva et al., 2014), de que são exemplo aspetos como a personalidade, o autoconceito, as crenças, atitudes e valores, os padrões de comportamento, o desenvolvimento cognitivo e académico, o desenvolvimento da carreira e a satisfação com o ambiente académico.

Como implicação prática do modelo na organização e funcionamento das IES, as instituições, quer na definição de políticas institucionais e práticas pedagógicas (e.g., calendários letivos, horários, programas curriculares, regulamentos académicos, distribuição do serviço docente, atendimento, orientação e estruturas de apoio aos estudantes), quer na gestão das infraestruturas do *campus* (e.g., localização de bibliotecas, cantinas e bares, residências, pavilhões desportivos, associações recreativas e culturais e associações de estudantes; regras de acesso e utilização dos espaços; oportunidades de emprego no *campus*; número e tipo de atividades extracurriculares e respetivos regulamentos; frequência, tipo e custo de eventos culturais; políticas de ajuda financeira; atratividade relativa das unidades alimentares dentro e fora *campus*), deverão ter em conta o impacto do contexto na forma como os estudantes investem o seu tempo e energia física e psicológica nas atividades académicas (Wha et al., 2022).

Apesar do seu importante contributo para a compreensão do papel do envolvimento estudantil nos seus processos de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal, são apontadas limitações ao modelo do envolvimento, nomeadamente pelo facto de as variáveis que se presume influenciarem o ambiente, os mecanismos pelos quais essas variáveis se relacionam ou a natureza precisa do processo pelo qual o desenvolvimento ocorre, não serem explicitadas (Pascarella & Terenzini, 2005), e pela insuficiente atenção que é dada às populações estudantis internacionais, uma vez que o modelo foi usado principalmente para estudar o impacto a nível universitário e a experiência académica de estudantes

brancos e tradicionais (Pang e Smith, 2024). Este tema será retomado adiante, a propósito dos ambientes culturalmente relevantes.

Quanto ao modelo de Integração do Estudante, Tinto (1975) destaca a integração académica e social do estudante como fator preditor de permanência académica e do grau de conclusão do curso, considerando que a decisão de abandono escolar ou de permanência académica resulta da interação recíproca entre características pessoais dos estudantes, características formais e informais das instituições e as características da comunidade em que se insere. Assim, o modelo prevê que, para a persistência académica, é necessária uma integração bem-sucedida a nível formal (desempenho académico) e informal (interações com os professores, os funcionários e as interações com os pares), bem como o envolvimento em atividades extracurriculares. Neste modelo, as variáveis consideradas influenciam o estudante de uma forma sequencial e podem aproximá-lo da decisão de permanência ou de abandono escolar (Tinto, 1993). Para Tinto, o conceito de integração está associado ao alinhamento entre (i) as atitudes e valores dos estudantes, (ii) a componente relacional das suas vivências académicas, designadamente no que concerne à relação com os pares, corpo docente e funcionários e (iii) os objetivos institucionais da universidade. À medida que a integração aumenta, aumentam também os objetivos pessoais que ligam o aluno à instituição; de um modo inverso, as experiências negativas contribuem para o afastamento do estudante da comunidade académica e social da instituição, reduzindo os seus níveis de compromisso com objetivos compartilhados. Deste modo, no modelo, a persistência é uma função da integração académica e social, mediada por compromissos de metas (Schreiber et al., 2014).

A teoria de Tinto considera, pois, que as características que os estudantes possuem quando ingressam no ES (pessoais, familiares, académicas) influenciam quer o seu comprometimento inicial com a instituição, quer os seus objetivos e metas pessoais, contribuindo para uma integração social e académica mais ou menos conseguida, fator que se relaciona com os níveis de persistência académica dos estudantes. Estas condições, por sua vez, interagem com as características da instituição, as suas normas, estrutura organizacional, cultura e políticas, originando distintos níveis de integração e inerentes graus de compromisso com a instituição. Assim, o compromisso com o objetivo de obter um grau académico e de o alcançar numa dada IES é diretamente influenciado pelos níveis de ajustamento académico e social conseguidos pelos alunos, verificando-se uma maior probabilidade de persistência escolar quando os estudantes se envolvem em atividades extracurriculares no *campus* e desenvolvem um sentido de pertença à comunidade académica, investindo no desenvolvimento de relacionamentos interpessoais agradáveis (Santos, 2001).

Pascarella e Terenzini (1991) apontam, no entanto, como limitação ao modelo o facto de este não tomar em consideração a necessidade de compreensão quer da natureza dos esforços realizados pelos estudantes para se integrarem no ambiente académico, quer da intensidade das interações entre o estudante e o contexto académico. Assim, focalizando-se na avaliação do impacto dos ambientes universitários na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo do estudante, o Modelo Institucional desenvolvido por estes autores postula que o desenvolvimento psicossocial dos estudantes decorre, para além dos fatores de natureza pessoal, da interação entre os estudantes e o contexto académico, sendo o impacto do contexto nos estudantes moldado quer pelas características especificas da instituição (como os padrões de qualidade dos cursos que levam ao desenvolvimento de aprendizagens e competências específicas, as metodologias de ensino e o contexto de aprendizagem, a dimensão e o tipo de IES, os recursos materiais e financeiros, a cultura organizacional e institucional, o corpo docente), quer pelas vivências académicas dos estudantes dentro da instituição que englobam aspetos como a tipologia de residência universitária, a interação estabelecida entre os pares e o grau de envolvimento em atividades extracurriculares. Neste modelo, a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do estudante universitário são concebidos como uma função das suas características pessoais (estatuto socioeconómico e cultural), da qualidade das interações estabelecidas com os principais agentes socializadores do contexto universitário (pares e outros elementos da comunidade universitária) e, ainda, da qualidade dos esforços desenvolvidos pelo estudante nesse processo, sendo a influência das características estruturais da instituição sobre o mesmo especialmente de natureza indireta (*Ibidem*).

O modelo Institucional especifica, por conseguinte, o impacto das características estruturais e organizacionais das instituições e do papel do empenho individual dos estudantes no seu próprio processo de mudança e de desenvolvimento, realçando a influência indireta dos aspetos culturais no desenvolvimento dos estudantes, mediada pelo ambiente geral da instituição, pela qualidade do esforço dos estudantes e pelas interações com os pares e com os demais elementos da instituição (Ferreira & Fernandes, 2015). A integração social e académica no contexto universitário descreve, assim, o grau em que o estudante comunga das normas, regras, atitudes e valores da instituição em que está inscrito, bem como dos seus níveis de adesão às estruturas sócio académicas formais e informais (Pascarella & Terenzini, 1991).

Numa perspetiva focalizada na intencionalidade das práticas de participação dos estudantes em atividades estimulantes com propósito educativo, e a propósito da influência das IES no sucesso académico dos seus estudantes, Kuh et al. (2005) referem a importância de abordar o desenvolvimento dos estudantes de uma forma holística, sendo fulcral que as instituições reconheçam o seu papel

enquanto elemento catalisador do processo de obtenção de resultados académicos por parte dos estudantes, designadamente através da criação de ambientes académicos eficazes que proporcionem níveis de desafio proporcionais aos níveis de suporte e de apoio facultados. Os autores acrescentam que uma cultura institucional forte e coerente, que valorize o desenvolvimento de habilidades e competências pessoais e cognitivas, bem como o respeito e acolhimento da diferença e da diversidade, tem um impacto positivo no sucesso académico conseguido pelos estudantes. Segundo Kuh et al. (2006), o estudo do impacto da experiência universitária no sucesso académico dos estudantes requer olhar para os seus níveis de adaptação académica, tendo em conta as características pessoais, educativas, sociodemográficas, culturais, familiares e académicas que os estudantes trazem consigo, as características da IES que os acolhem, a reciprocidade na interação entre as variáveis pessoais e contextuais deste processo adaptativo e o nível de envolvimento dos estudantes no contexto académico, designadamente no que concerne à participação em atividades curriculares e extracurriculares e ao grau de interação que estabelecem com os elementos do contexto académico, como colegas, professores e pessoal administrativo. De acordo com Hu e Kuh (2003), sendo o envolvimento dos estudantes diretamente proporcional à qualidade e quantidade de energia que despendem na utilização dos recursos e instalações da instituição, assume particular relevância que as IES sejam *intencionais* na organização dos seus espaços e recursos de forma a facilitar o investimento dos estudantes em atividades académicas. Os autores referem, ainda, ser essencial a reflexão sobre práticas educativas capazes de estimular a participação e a promoção da aprendizagem dos estudantes quer em contextos formais (dentro da sala de aula), quer em contextos informais (atividades extracurriculares), competindo às IES assegurar a definição de programas curriculares e serviços de apoio consistentes com a sua missão e adequados aos interesses dos estudantes, bem como a criação de um ambiente universitário favorável e ajustado às necessidades e objetivos académicos dos estudantes.

Diversos estudos sobre o impacto da experiência académica no desenvolvimento, integração e sucesso dos estudantes no ES debruçam-se especificamente sobre casos de públicos não-tradicionais, designadamente estudantes internacionais e, mais em particular, estudantes africanos. Por exemplo, Haverila et al. (2020), focando diferenças nos níveis de permanência académica entre estudantes nacionais e internacionais a frequentar uma universidade canadiana, constataram que a correlação positiva existente entre a participação em atividades extracurriculares e os níveis de permanência académica era mais significativa junto do grupo de estudantes internacionais, concluindo que este resultado poderia ser explicado pelo facto de, ao participar nessas atividades, os estudantes internacionais aumentarem a sua interação com colegas de outras nacionalidades com interesses

comuns aos seus, bem como o seu vínculo com a instituição, e este facto constituir um aspeto relevante para o seu processo de integração cultural, social e académica, com impacto na intenção de permanência dos estudantes. Dois outros estudos envolvendo estudantes afro-americanos concluíram que as características pré-universitárias desses estudantes, os seus objetivos e nível de envolvimento institucional e as suas perceções sobre o ambiente universitário e experiências académicas se assumem como importantes preditores dos níveis de permanência (Strayhorn, 2012). A propósito da intencionalidade institucional na retenção de estudantes negros no ES, Credle e Dean (1991) sugerem que as instituições comprometidas com a permanência de estudantes afro-americanos deverão adotar medidas específicas para o efeito, designadamente "a) examinar a filosofia e a missão da instituição; b) avaliar a capacidade da instituição para trabalhar com estudantes negros; c) avaliar a prontidão académica e social dos estudantes negros; d) agendar visitas antecipadas às instituições; e) ter práticas de interação com estudantes negros; f) ajudar os estudantes negros a aprender a trabalhar dentro da estrutura organizacional; g) desenvolver programas de mentoria por curso; h) auxiliar estudantes negros no processo de exploração vocacional e de carreira; e i) ajudar os estudantes negros a preparar-se para o mundo do trabalho" (p. 160). No contexto nacional, um estudo de Nada et al. (2018) sobre o papel da vivência académica no processo de aprendizagem e de adaptação de estudantes internacionais constatou que a maioria desses estudantes, de entre os quais os dos PALOP, referiu ter interações positivas com colegas nacionais e experiências de aprendizagem multicultural significativas, que originaram processos de crescimento e desenvolvimento pessoal, resultando em aprendizagens para além dos espaços educativos formais com um impacto positivo no contexto de aprendizagem formal.

No entanto, e embora globalmente a literatura aponte para uma inter-relação entre o grau de adaptação e o sucesso alcançado por estudantes que se envolvem em atividades académicas em contexto não formal, há que ter em atenção que o investimento em atividades extracurriculares, quando excessivo, poderá ter um impacto nocivo nos níveis de aprendizagem e no desempenho escolar dos alunos. Deste modo, a ativação de estratégias de autorregulação e de gestão do tempo e a planificação equilibrada de envolvimento em atividades de aprendizagem quer em contextos não formais, quer em contextos formais, traduzir-se-ão em ganhos ao nível do sucesso académico alcançado pelos estudantes (Kudo et al., 2020; Kuh et al., 2005; Kuh et al., 2006).

3.3.2.2 – O papel dos professores

Um estudo da OCDE (2019a) sobre a educação como via para a integração de migrantes, realçando que os públicos cada vez mais diversificados nas salas de aula exigem uma forte capacidade

dos professores para adaptar as suas práticas de ensino a esta nova realidade, elege o reforço da capacitação dos professores para lidar com a heterogeneidade dos seus estudantes como um dos pilares fundamentais para a eficácia da conceção e implementação de políticas educativas adequadas à situação. O estudo salienta o papel importante das interações positivas entre aluno e professor na integração de alunos com origem imigrante, referindo, designadamente, que a prestação de feedback regular dos professores pode melhorar a resiliência académica e social dos estudantes imigrantes, mas que essa resiliência poderá ser afetada em caso de tratamento injusto por parte dos professores. É, por conseguinte, advogado que os corpos docentes das instituições possam refletir a composição do corpo estudantil e disponham de oportunidades de formação e desenvolvimento profissional e de apoio sistémico para estarem habilitados a responder às necessidades específicas dos imigrantes e adaptar as suas práticas de ensino a salas de aula mais diversificadas. Embora o estudo esteja essencialmente dirigido a alunos dos ensinos básico e secundário, as recomendações feitas não deixam de ser relevantes no ensino pós-secundário.

A preocupação em que a composição do corpo docente de uma instituição possa espelhar a diversidade dos corpos estudantis é explicitamente assumida, por exemplo, nos USA pelas chamadas Instituições ao Serviço das Minorias (*Minority Serving Institutions: Historically Black Colleges and Universities; Tribal Colleges and Universities; Hispanic Serving Institutions; e Asian American and Native American Pacific Islander Serving Institutions*), que preenchem um nicho de oferta para alunos de baixos rendimentos provenientes de grupos étnicos sub-representados. Estas instituições, que já recrutam uma parcela substancial dos estudantes destes grupos no país, ostentam corpos docentes e de funcionários diversificados que se constituem como modelos de referência ("role models") de várias origens raciais e étnicas, apresentando abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem (Gasman & Conrad, 2011). No conjunto das *Historically Black Colleges and Universities* 57% do corpo docente identifica-se como negro, enquanto a nível nacional os negros representam apenas 5,5% do corpo docente do ES, e idêntica preocupação é expressa em relação aos corpos docentes nas instituições ao serviço dos demais grupos étnicos (*Ibidem*).

No Espaço Europeu de Ensino Superior, o novo paradigma de organização do ensino induzido pelo Processo de Bolonha, que enfatiza as aprendizagens (em contraste com o ensino magistral) e centra a formação no estudante como elemento primordial e ativo do processo de formação, veio dar uma nova orientação e sentido ao papel dos professores, com implicações na relação professor-aluno, em que se espera que os professores sejam, essencialmente, facilitadores das aprendizagens e não meros transmissores de conhecimentos, e que os estudantes sejam agentes ativos da sua própria

aprendizagem. Ou seja, para ensinar não basta o domínio das competências técnicas (Ferreira et al., 2020), são exigidas metodologias de "aprendizagem ativa", através de abordagens e estratégias orientadas à criação de experiências significativas de aprendizagem que facilitem o desenvolvimento das competências dos estudantes (Mesquita & Lima, 2024). Contudo, como é sublinhado por Almeida e Casanova (2019), a mudança para práticas pedagógicas inovadoras não é um processo fácil, exigindo um esforço de mobilização e empoderamento por parte dos docentes, em particular para os que lecionam matérias de 1º ano, "já que, de forma consciente ou não, são intervenientes diretos na adaptação e no sucesso académico dos estudantes" (*Ibidem*, p. 121).

Neste novo enquadramento, as questões de língua e cultura académica dos estudantes são fatores importantes a ter em consideração na construção dos ambientes de aprendizagem quando estão em causa relações professor-aluno de natureza transcultural (Bai & Wang, 2022), como é o caso da integração dos estudantes dos PALOP no ES em Portugal.

Segundo Bryson e Hand (2007), citados por Ferreira et al. (2020), ambientes de aprendizagem intelectualmente desafiantes e com expectativas elevadas por parte dos professores, em que estes se mostrem facilmente acessíveis para o acompanhamento do progresso académico dos estudantes, tendem a contribuir para a motivação e envolvimento mais ativo destes, com efeitos positivos no seu desenvolvimento cognitivo e psicossocial e na melhoria das aprendizagens. Brito (2009) observa, a este respeito, que a integração em grupos de estudo ou em projetos de grupo representa uma oportunidade para os estudantes dos PALOP aprenderem a valorizar diferentes perspetivas e a desenvolver uma comunicação eficaz, superando barreiras culturais, o que acaba por ajudar na integração e socialização destes alunos, diminuindo assim sentimentos de solidão, e contribui para a aquisição de competências sociais e interculturais, promovendo o respeito pela diversidade e a construção de uma rede de apoio entre os estudantes. Estas experiências são especialmente significativas para estes estudantes, que podem beneficiar do apoio e da orientação dos professores e colegas para mais rapidamente se conseguirem adaptar ao contexto académico português (Doutor & Alves, 2020).

Thomas (2022), reportando resultados de um programa sobre permanência e sucesso dos estudantes no Reino Unido, refere que uma interação significativa entre professores e estudantes é um dos fatores importantes para o envolvimento e sentimento de pertença por parte destes, que por sua vez são nucleares à promoção da permanência e sucesso académico. Bai e Wang (2022) consideram, igualmente, que uma boa relação entre professor e estudantes pode facilitar a motivação destes e a aquisição de sentimento de pertença, com contributo positivo na permanência académica e na melhoria dos resultados de aprendizagem. Estes autores, num estudo sobre experiências vividas por estudantes

chineses na Austrália a frequentarem um programa conjunto organizado por uma instituição chinesa e uma australiana (2 anos em cada instituição), concluíram que a diferença de valores culturais na forma como é encarada a relação dos professores com os estudantes – mais próxima e amigável, nas universidades chinesas, e mais formal e focada na prevenção de riscos, na Austrália – jogou um papel importante na sua adaptação. O maior problema reportado pelos estudantes foi de alguma frustração nas comunicações, face ao código de conduta dos professores nas universidades australianas, que desaconselha a aproximação física ou emocional com os estudantes e o estabelecimento de contactos pelas redes sociais e por telefone ou email privado, sendo todas as comunicações efetuadas por email institucional, o que torna a obtenção de resposta mais demorada. Face à disparidade verificada entre as expectativas dos estudantes e as práticas no contexto do ES australiano em relação às formas de relacionamento e de comunicação com os professores, é sugerido que as universidades de acolhimento devam proporcionar indução aos estudantes internacionais para consciencialização e compreensão sobre a cultura local de relacionamento professor-aluno (*Ibidem*).

A questão das dificuldades de compreensão da cultura académica na instituição hospedeira é também considerada crítica por Hussein e Schiffelbein (2020) num estudo sobre as perspetivas de professores universitários norte-americanos em relação às dificuldades de natureza linguística e académica sentidas por estudantes internacionais, no qual concluem que, para além da limitada proficiência verbal em inglês por parte de muitos desses estudantes, com repercussão negativa no seu sucesso, os estudantes internacionais têm uma compreensão inadequada da cultura de sala de aula americana quanto a aspetos como a frequência regular e participação ativa nas aulas e em estudo em grupo, a honestidade académica (parafrasear e fazer citações; plágio), pensamento crítico (leitura critica, análise e avaliação de ideias) e responsabilidade pela própria aprendizagem. A maioria dos professores que participaram no estudo recomenda que a instituição hospedeira faculte formação sobre a cultura educativa a nível universitário (questões de comunicação com o corpo docente, participação dentro e fora da sala de aula, conduta académica), tendo alguns participantes sugerido ainda a realização de atividades de desenvolvimento profissional para os próprios professores (e.g., workshops, grupos de foco ou sessões de discussão), com vista a habilitar o corpo docente para trabalhar adequadamente com alunos com origens culturais e educacionais diversas.

Com efeito, o ónus da integração de estudantes internacionais no ambiente académico não deve recair exclusivamente sobre os estudantes em si, mas também sobre a instituição hospedeira e os professores. Como refere Ram (2020), os professores com turmas multiculturais, nos seus esforços para criar ambientes de aprendizagem em que tanto os alunos internacionais como os nacionais possam

aprender, não só necessitam de recorrer a estratégias pedagógicas adequadas como são chamados a revelar elementos de competência intercultural, aspetos estes que, em termos do papel dos professores, se encontram necessariamente interligados. Esta autora, a partir de um estudo sobre a experiência de professores universitários que trabalham com estudantes internacionais na África Subsaariana, considera que a definição de estratégias pedagógicas adequadas a lidar com a interculturalidade envolve, designadamente, a assunção de uma visão estratégica (face ao potencial e às fragilidades das experiências dos estudantes internacionais), a aprendizagem progressiva de como tirar partido da diversidade, o uso de exemplos internacionais (perspetivas alternativas nos países de origem dos estudantes), o recurso a trabalho de grupo e questões tutoriais a discutir extra classe em pequeno grupo no tempo de contacto destinado a tirar dúvidas. Por sua vez, o conceito de professor culturalmente competente implica, para a autora, a capacidade de ver os estudantes internacionais como especiais e compreender as suas origens culturalmente diferentes, de criar um ambiente de sala de aula amigável e conquistar a confiança dos estudantes através de um apoio empenhado e de uma aprendizagem intercultural contínua a partir de experiências interculturais anteriores (*Ibidem*).

As oportunidades de interação entre professores e estudantes não se deverão, porém, restringir ao contexto da sala de aula, em especial no que respeita aos estudantes dos PALOP (e demais estudantes internacionais). Efetivamente, como se referirá adiante (ponto 3.3.2.4) a propósito da criação de ambientes culturalmente envolventes nas IES, dois dos indicadores propostos por Museus (2014) com potencial efeito influenciador do sucesso académico entre populações racialmente diversas de estudantes do ES respeitam à "familiaridade cultural", no sentido de que os estudantes têm oportunidades de estabelecer fisicamente contacto com professores, funcionários e colegas com quem partilham origens comuns nos seus respetivos campi ou que, mesmo sendo de diferentes raças, partilhem e compreendam a sua formação ou experiências individuais, e a "ambientes educativos humanizados", em que os professores se comprometem e estabelecem relações significativas com os estudantes.

Na realidade, a interação entre professores e estudantes para além da sala de aula traduz-se em benefícios para os estudantes, designadamente em termos de aquisição de conhecimentos e resultados escolares e de desenvolvimento de habilidades de persistência, adaptação e integração social, os quais variam conforme o tipo de interação, sendo mais acentuados no caso de interações com foco substantivo do que para os contactos mais casuais, ou seja, a finalidade e qualidade das interações relevam mais do que a sua frequência, em especial quando se focam no desenvolvimento dos estudantes e reforçam o ethos académico do *campus* (Cox et al., 2010). Este autor, num estudo extensivo sobre fatores que

influenciam a frequência e o tipo de interação entre docentes e estudantes fora da sala de aula, que envolveu 2 845 professores em 45 campi americanos, concluiu, contudo, que são poucos os professores que praticam esses contactos de forma regular ou frequente. Mais especificamente, a maioria não tem praticamente contactos com estudantes do 1.º ano fora da sala de aula e as interações substantivas são muito menos frequentes do que os contactos mais casuais. Em termos de características individuais (de sexo, vocação pedagógica e regime de contrato) verificou-se uma interação mais frequente com os estudantes por parte dos professores do sexo masculino, dos professores que lecionam unidades curriculares do 1.º ano por opção própria e dos docentes em regime de tempo integral (*Ibidem*).

3.3.2.3 – O impacto do contexto no desenvolvimento e na aprendizagem

De acordo com Renn e Arnold (2003), para a compreensão do processo de desenvolvimento dos estudantes universitários ao longo do seu percurso em contexto académico pode ser útil considerar a teoria ecológica e sistémica de Urie Bronfenbrenner (1988, 1992, 2001), dada a sua natureza abrangente na consideração do desenvolvimento humano. Na realidade, como é salientado por Renn (2003), enquanto os modelos do desenvolvimento da identidade estão mais direcionados para os resultados (por exemplo, as identidades raciais) do que focados nos processos que levam a esses resultados, a teoria ecológica e sistémica combina os resultados e o conteúdo dos processos, o que lhe confere relevância acrescida no estudo dos percursos e das práticas educativas. De facto, efetuar o estudo do desenvolvimento da pessoa em contexto permite a observação de influências dentro e fora do *campus*, incluindo as políticas institucionais, nacionais e internacionais, o que torna esta abordagem útil para a compreensão do impacto das IES no desenvolvimento e aprendizagem dos estudantes.

No seu modelo de desenvolvimento humano, Bronfenbrenner enfatiza o conteúdo de processos psicológicos, como a motivação, o pensamento e a aprendizagem, focando a forma como o sujeito os percebe, encara, de que modo reflete sobre eles e como os adquire, em função da sua interação e exposição ao meio ambiente (Bronfenbrenner, 2001). A perspetiva ecológica entende a pessoa como um agente ativo do seu desenvolvimento, defendendo que as características pessoais reagem e, simultaneamente, criam impacto no contexto. Aspetos como a personalidade e o caráter, enquanto produto da interação recíproca entre a pessoa e o ambiente, não terão, pois, o mesmo significado psicológico em diferentes culturas (*Ibidem*, 1992). Para o equilíbrio do processo de desenvolvimento concorrem simultaneamente o sistema biopsicossocial, ao nível da pessoa, e o sistema social, económico e político, ao nível do ambiente (*Ibidem*, 1988). Numa revisão posterior do trabalho, Bronfenbrenner acrescenta ao modelo uma dimensão temporal, inserindo a noção de que o desenvolvimento ocorre

através de processos de estabilidade e mudança nas características biopsicológicas dos seres humanos, com influência mútua entre ambiente e pessoa, numa linha de tempo que engloba vivências passadas e presentes, durante o curso das suas vidas e através de gerações (*Ibidem*, 2001).

Segundo o autor, o modelo contempla, como principais dimensões: *o processo* (formas de interação bidirecionais entre o ambiente e o indivíduo); *a pessoa* (características pessoais que o indivíduo traz para as suas interações); *o contexto* (meio em que a pessoa está inserida e onde ocorrem processos de desenvolvimento); *o tempo* (cronossistema, que respeita ao vetor temporal do desenvolvimento da pessoa, moderador da mudança ao longo do ciclo de vida, contemplando os níveis *microtempo*, *mesotempo* e *macrotempo*, correspondentes, respetivamente, ao momento de um evento da vida da pessoa, à periodicidade de episódios ao longo de intervalos de tempo maiores e ao tempo sócio histórico que engloba o conceito de tempo entre gerações). No contexto dos estudantes em mobilidade internacional no ES, poderá ser exemplo de microtempo a idade de mudança de país, e de macrotempo o período do COVID-19, que afetou a sociedade (Renn & Smith, 2023).

O contexto abrange desde os ambientes mais imediatos em que a pessoa vive (os *microssistemas*) até aos ambientes mais remotos, onde a pessoa nunca esteve mas que se relacionam e têm o poder de influenciar o curso de desenvolvimento humano (*macrossistemas*), passando pelos níveis intermédios de *meso* e *exossistemas* (Bronfenbrenner, 1993). No caso dos estudantes do ES, poder-se-ão considerar como exemplos de microssistemas as suas famílias de origem, os colegas de quarto, de residência universitária e de turma, as interações na sala de aula e nas organizações estudantis, equipas desportivas, grupos de amigos ou empregos dentro e fora do *campus*, na medida em que constituem configurações proximais em que as interações ocorrem diretamente (Renn & Arnold, 2003; Renn, 2003). Por sua vez, são exemplos de mesossistemas (relações sinergéticas entre microssistemas) os contextos académicos, sociais e culturais dos estudantes (Renn, 2003), e.g., as inter-relações e influências múltiplas entre família e o ES (Silva & Ferreira, 2009); de exossistemas (ambientes que afetam o indivíduo, mas nos quais ele não está diretamente colocado), os decisores políticos a nível institucional, nacional e internacional (Renn & Smith, 2023); e de macrossistemas (nível mais distal de influência ambiental), as influências ambientais que há um século limitavam o acesso ao ES a percentagens diminutas da população e que entretanto mudaram para uma abertura do sistema educativo que se tornou exponencialmente mais abrangente (*Ibidem*).

As quatro dimensões do modelo representam, em conjunto, a ecologia do desenvolvimento humano, explicando as características pessoais, os níveis de envolvimento com o contexto e os aspetos ambientais que provocam, melhoram ou restringem o desenvolvimento (Renn, 2003), o qual acontece

face a exigências ambientais gradualmente mais complexas, quando compatíveis com as competências da pessoa para lidar com os desafios com que se depara inerentes a novas responsabilidades e papéis de vida (Renn & Smith, 2023; Silva & Ferreira, 2009).

3.3.2.4 – A influência de ambientes culturalmente envolventes

Numa revisão extensiva de modelos e instrumentos de avaliação relativos às experiências de populações de estudantes racialmente diversas, Museus (2014) concluiu que um corpo substancial de investigação empírica comprova a influência das realidades raciais e culturais dentro dos ambientes académicos nas experiências e resultados dessas populações. Este tema sensível revestia-se de particular relevância nos USA porque, no contexto da reduzida eficiência formativa verificada nas IES americanas, em que, segundo estatísticas oficiais, pouco mais de metade dos estudantes admitidos em programas pós-secundários de quatro anos concluíam os cursos no período de seis anos após a entrada, a situação era ainda mais crítica em algumas etnias, com taxas de conclusão em seis de anos de 40% nos estudantes de raça negra, 39% nos índio-americanos e nativos do Alasca e 50% nos hispânicos, sendo de 62% no grupo maioritário de estudantes de raça branca. Perante as graves consequências pessoais e societais desta circunstância, a justificar o aprofundamento de estudos sobre como maximizar o sucesso entre populações de estudantes racialmente diversas, o autor propôs-se apresentar um novo modelo, numa perspetiva holística mais sensível ao ponto de vista racial e cultural, para melhor refletir as experiências dessas populações, a ser construído a partir de uma apreciação crítica abrangente das teorias predominantes na investigação sobre retenção e abandono e de estudos críticos já existentes sobre as mesmas.

Para o efeito, começou por se debruçar sobre a teoria de Tinto (1975, 1987, 1993) relativa ao abandono, já anteriormente mencionada, realçando os seus importantes contributos para a discussão do abandono, mas salientando, simultaneamente, as suas limitações na explicação do (in)sucesso entre populações estudantis racialmente diversas. Na sua análise, Museus (2014), sem colocar em causa o valor da teoria, sistematiza as principais críticas formuladas na literatura ao modelo de Tinto em quatro grandes áreas: (i) os *fundamentos culturais*, por desfavorecerem os estudantes de cor de forma desproporcional, designadamente quanto à expectativa de que eles se desvinculem da sua herança cultural; (ii) a *autodeterminação*, face à grande ênfase colocada nas responsabilidades dos estudantes quanto ao sucesso, sem reconhecer adequadamente a responsabilidade das instituições na promoção do sucesso destes alunos; (iii) a *viabilidade da integração*, pelas dúvidas sobre a validade dos construtos 'integração académica' e 'integração social' como preditores viáveis do sucesso destes estudantes, visto

que muitas das medidas de integração social contempladas na utilização do modelo não incluem modos de participação social que são comuns entre os alunos de cor; (iv) a *dimensão psicológica*, que não tem em conta as perceções dos estudantes sobre a qualidade das suas ligações com as culturas dos respetivos campi, que podem ser tão importantes como o número dessas ligações.

Numa breve referência a duas outras teorias tradicionais para explicar comportamentos que facilitam o sucesso académico – o modelo de envolvimento de Astin (1984, 1993) e o conceito de participação proposto por Kuh et al. (2005) – ambas já explanadas em 3.3.2.1 conjuntamente com a teoria de Tinto, o autor conclui que as mesmas padecem das limitações atrás referidas, por não refletirem suficientemente as realidades raciais e culturais enfrentadas pelos estudantes de cor no ensino pós-secundário, nem as responsabilidades das instituições na promoção do sucesso (Museus, 2014). Mais especificamente, embora o conceito de envolvimento ou de participação dos estudantes implique, por exemplo, segundo essas teorias, que a frequência das interações entre professores e alunos contribui positivamente para a sua experiência e sucesso, se essas interações sinalizarem aos estudantes, de forma consistente, a desvalorização das suas identidades culturais ou do seu estatuto social (fazendo-os sentir-se cidadãos de segunda) ou o desinteresse dos professores pelo seu sucesso, tais experiências dificilmente exercerão uma influência positiva na sua experiência ou desempenho (*Ibidem*, p. 201).

É neste contexto que Museus apresenta o seu modelo de "Ambientes de *Campus* Culturalmente Envolventes" (*Culturally Engaging Campus Environments*) focalizado no sucesso entre populações diversas (*modelo CECE*) que, segundo o autor, tem em consideração as críticas e limitações apontadas às teorias predominantes, "incorpora as vozes reais de populações diversas na sua explicação do sucesso na faculdade" e "oferece um modelo teórico que pode ser quantificado e testado quanto à sua aplicabilidade a populações de estudantes universitários racialmente diversas; examinado quanto ao seu poder de explicar o sucesso na faculdade; e (in)validado" (Museus, 2014, p. 207).

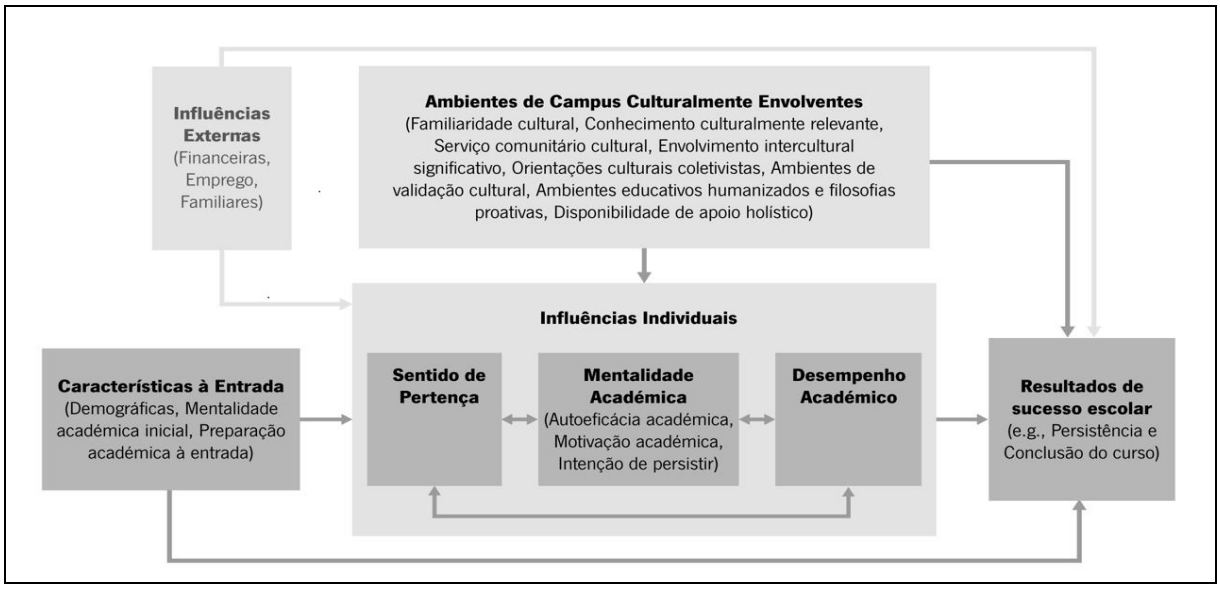


Figura 2 – Modelo de Ambientes de *Campus* Culturalmente Envolventes (adaptado de Museus, 2014: 207)

O modelo CECE, esquematizado na Figura 2, considera os seguintes construtos como preditores/fatores de sucesso académico entre populações estudantis racialmente diversas: (i) as *Influências Externas* (fatores financeiros, emprego durante a formação, encorajamento e apoio familiar) e as *Características à Entrada* (fatores demográficos, como idade, raça, estatuto socioeconómico, género e educação dos pais, de mentalidade académica inicial e de preparação académica à entrada do ES), que além de preditores de sucesso vão ainda influenciar o construto "influências individuais"; (ii) as *Influências Individuais*, i.e., fatores académicos e psicossociais (o *sentido de pertença*, em alternativa aos conceitos de integração académica e integração social de Tinto; a *mentalidade académica* desenvolvida pelos alunos ao longo do percurso escolar, traduzida em confiança nas suas próprias capacidades intelectuais para terem sucesso académico, motivação académica, intenção de persistir e de se formar; o *desempenho académico*, em termos de transição e classificações), que se influenciam mutuamente, impactando o sucesso nas populações racialmente diversas; e (iii) os *Ambientes de Campus Culturalmente Envolventes*, focalizado na medida em que os ambientes do *campus* envolvem as identidades culturais de populações estudantis racialmente diversas e refletem as necessidades desses estudantes.

Em síntese, o modelo postula que: (i) as influências/fatores individuais (sentido de pertença, mentalidade académica, desempenho académico) são impactadas e moldadas quer pelas características dos estudantes à entrada, quer pelas influências externas, e estão associadas positivamente a uma maior probabilidade de permanência e conclusão entre populações de estudantes do ES racialmente diversas, i.e., são fatores preditores de sucesso ; (ii) e, como ponto focal do modelo, as *influências ambientais*

exercidas por ambientes de *campus* culturalmente envolventes impactam positivamente sobre as influências individuais e sobre o sucesso académico dos estudantes, ou seja, os estudantes que encontram esse tipo de ambientes no *campus* têm maior probabilidade de exibir um maior sentimento de pertença, mentalidades académicas mais positivas e melhores níveis de desempenho académico e, em última análise, maior probabilidade de persistir até à graduação.

Para a operacionalização do modelo torna-se importante identificar os parâmetros que permitem caracterizar um ambiente de *campus* como culturalmente envolvente. Para o efeito, Museus definiu nove indicadores da capacidade do *campus* para envolver as origens culturais e as identidades racialmente diversas dos estudantes, refletir as suas necessidades à medida que prosseguem nos estudos e facilitar o seu sucesso académico, no sentido de a instituição facultar oportunidades de : *familiaridade cultural* em relação a pessoas com quem possam partilhar origens e experiências comuns, *conhecimento culturalmente relevante* para a sua cultura e comunidade de origem e prestação de *serviço comunitário cultural* como forma de retribuir e transformar positivamente as suas comunidades culturais; *envolvimento intercultural significativo* através de interação positiva e intencional com pares de origens culturais distintas; *orientações culturais coletivistas* (por oposição a individualistas) em *ambientes de validação cultural* em que os educadores validam e valorizam as origens e identidades culturais dos estudantes; *ambientes educativos humanizados* e *filosofias proativas*, em que os agentes institucionais se preocupam, comprometem e desenvolvem relações significativas com os estudantes, empenhando-se verdadeiramente em providenciar informação e apoio com vista a maximizar a probabilidade de sucesso dos estudantes; *disponibilidade de apoio holístico* acessível em redes de apoio mais amplas nos campi, onde os estudantes poderão garantidamente obter a informação que procuram, a ajuda necessária ou uma ligação à informação ou apoio de que necessitam (Museus, 2014).

O modelo CECE focaliza-se, assim, nos fatores ambientais que promovem o sucesso entre as populações estudantis culturalmente diversas, e não nas pressões ambientais negativas que podem dificultar o sucesso ou conduzir ao abandono desses estudantes, sendo, no entanto, certo que não deixam de contabilizar indiretamente os aspetos potencialmente negativos do ambiente do *campus* (*Ibidem*).

3.3.2.5 – Outras variáveis contextuais

As vivências e experiências académicas dos estudantes no seu percurso no ES podem ser ainda influenciadas por outras variáveis contextuais associadas a situações imprevistas, como foi o caso paradigmático da pandemia Covid 19.

A situação de confinamento durante a pandemia, ao introduzir fortes limitações na interação social, nomeadamente a falta de contacto com os pares, os familiares e os professores, intensificou o sentimento de isolamento e solidão nos estudantes em mobilidade internacional, gerando situações de tensão e níveis de ansiedade acrescidos (Zheng et al., 2023), muito em especial entre os estudantes negros, que se viram confrontados com esses e outros desafios, como trauma racial, precariedade económica e agravamento na sua qualidade de vida e de saúde física e mental (Arday & Jones, 2022; Carrion et al., 2023; Ford et al., 2023; Mitchell & Easton-Brooks, 2022; Molock & Parchem, 2022). Na realidade, foram documentadas desigualdades raciais e étnicas significativas quanto ao impacto da pandemia nos níveis de hospitalização e mortalidade por COVID-19, verificando-se uma incidência da doença e taxas de mortalidade por COVID-19 nos USA duas vezes maiores entre afro-americanos do que entre as populações brancas (Gallon & Johnson, 2023).

Adicionalmente, a pandemia impactou significativamente as aprendizagens no ES, em especial entre os estudantes em situação socioeconómica mais fragilizada, dada a necessidade de transição para uma modalidade de ensino remoto menos acessível para esses estudantes (Wilson & Martin, 2023), nomeadamente em termos do acesso a recursos informáticos adequados, como um computador com a capacidade suficiente que lhes permitisse a ligação à rede, uma efetiva comunicação a distância e a consulta de materiais de apoio às aulas, aspeto este que constituiu um fator determinante e diferenciador na perceção dos estudantes universitários sobre os seus níveis de aprendizagem e de desempenho académico durante a pandemia (West, 2022). O efeito conjugado de alguma incapacidade das IES para lidar com os obstáculos acrescidos no sucesso estudantil dos alunos negros durante a pandemia (Kezar, 2022) e da referida desproporcionalidade do impacto da pandemia em termos de saúde e qualidade de vida (Sloss, 2024) poderá ter contribuído para a maior incidência de abandono escolar verificada nos estudantes africanos durante o período de ensino a distância, comparativamente aos estudantes brancos (*Ibidem*).

Apesar deste cenário globalmente desfavorável, um estudo efetuado por Themane e Mabasa (2022) concluiu que o uso de abordagens culturalmente apropriadas e o apoio aos estudantes negros por parte de professores e de IES auxiliou os estudantes a enfrentar estes desafios, através do desenvolvimento de estratégias de colaboração, de flexibilização curricular e de apoio social, que lhes permitiram superar os obstáculos causados pela situação pandémica e ter sucesso nos seus estudos. Em relação à questão mais específica do ensino *online*, Vieira e Ribeiro (2022), num estudo sobre as vivências académicas por parte de estudantes negros no ES, referem que embora a maioria tenha sentido dificuldades em acompanhar as aulas, essencialmente pela falta de socialização e de apoio dos pares,

alguns estudantes reportaram ter conseguido uma adaptação positiva ao ensino a distância, mencionando vantagens em termos da gestão do tempo e de conveniência.

3.3.3 – O papel dos apoios e das infraestruturas

3.3.3.1 – Medidas de apoio institucional

As responsabilidades das IES quanto à democratização do ES não se esgotam no alargamento do acesso e a sua extensão aos estudantes não tradicionais. Elas iniciam-se nesse ponto de entrada, que é condição necessária para a igualdade de oportunidades para todos, mas deverão prosseguir ao longo do percurso educativo do estudante em termos de apoio à sua integração social e académica, à permanência com sucesso e à integração profissional (Lopes, 2015). Com efeito, a massificação do ES e a correspondente heterogeneidade dos corpos discentes torna indispensável que as instituições sejam mais inclusivas, capazes de responder às necessidades de públicos com motivações, interesses e experiências diferentes, assumindo-se "como um espaço de cultura de aprendizagem ao longo da vida" (Soares, 2016, p. 35). A responsabilidade pelo sucesso em todo o percurso académico, que tradicionalmente tinha recaído exclusivamente sobre os estudantes, passou, assim, a ser partilhada também pelas próprias IES.

A responsabilidade social do ES é um tema que tem vindo a ganhar destaque nas dinâmicas impulsionadas pelo Processo de Bolonha, tanto pelas vozes dos estudantes (Fragoso e Valadas, 2018) como das IES. Com efeito, num documento em que é expressa uma visão ambiciosa do papel das universidades europeias para 2030, a EUA (2021) assume, como elemento central à missão das IES, o seu empenho na conceção de ambientes de aprendizagem capazes de acomodar as necessidades de um corpo estudantil diversificado, adequados à centragem da aprendizagem no aprendente, num processo colaborativo que envolva toda a comunidade académica. Esta posição surge alinhada com as conclusões da Conferência Ministerial de Paris (Paris Communiqué, 2018), em que, no âmbito das preocupações com a equidade no acesso e sucesso, é reconhecida a necessidade de reforçar a dimensão social do ES, sendo adotado o compromisso de melhorar o acesso e conclusão por parte de grupos sub-representados e vulneráveis, de modo a que o corpo estudantil que ingressa e se gradua no ES reflita a diversidade de populações da Europa. Teve igualmente em consideração o documento "Princípios e Orientações para Reforçar a Dimensão Social do Ensino Superior no EEES" (Rome Communiqué, 2020, Annex II) aprovado na Conferência Ministerial de Roma, no qual os países signatários do Processo de Bolonha se comprometem a assumir, de forma coordenada, a dimensão social como elemento central das estratégias (a nível sistémico e institucional) para a conceção, organização e funcionamento de

programas de estudos que tenham em consideração a diversidade das necessidades dos estudantes, em especial dos mais vulneráveis, de modo a apoiar a sua participação e conclusão com sucesso. É, designadamente, remetida às IES a responsabilidade de criar ambientes de aprendizagem e culturas institucionais inclusivos, capazes de responder às necessidades de corpos discentes e docentes mais diversos. A este propósito, Araújo e Almeida (2019) referem ser fundamental para a promoção do sucesso académico que as IES conheçam os seus estudantes — a sua demografia, expetativas, competências, fragilidades académicas, estilos de aprendizagem, interesses e dificuldades — dando particular atenção à diversidade dos estudantes proveniente de grupos específicos (Araújo & Almeida, 2019).

Nesta linha de pensamento, Lopes (2015), num repto lançado à academia[4] sob a epígrafe "perscrutar a sala de aula" a partir de "um olhar *de dentro*", apresenta uma reflexão extensiva sobre tipos de mecanismos institucionais de integração social e académica relevantes para orientação e apoio "ao mundo que se passa na sala de aula" (p. 10), os quais, pela sua abrangência, merecem ser lembrados:

> gabinetes de acompanhamento e aconselhamento, quer psicológico, quer pedagógico, quer ainda profissional; (...) momentos de receção aos novos estudantes; (...) guias do estudante, cruciais quando vários estudos colocam a ênfase no 1º ano como tempo de todas as transições e clímax do abandono (...); observatórios de diagnóstico e avaliação de processos pedagógicos e de sistemas integrados de qualidade (...); boas práticas de apoio social, como bolsas e prémios; (...) unidades de inserção na vida ativa; (...) gabinetes de apoio aos estudantes com necessidades especiais; (auscultação e integração de) opiniões e participações. (p. 11)

A literatura sobre os processos de transição e adaptação académica dos estudantes é, aliás, consensual quanto às responsabilidades das IES no sentido da referida necessidade de adoção de estratégias e medidas de intervenção para a promoção do sucesso académico. A intervenção deverá incidir prioritariamente na aprendizagem e desenvolvimento global do estudante e no apoio às transições (não só à entrada, mas também na transição para o mercado de trabalho ou para prosseguimento de estudos), atuando de forma precoce de modo a apoiar os alunos desde o seu ingresso, com enfoque na prevenção de potenciais problemas de adaptação académica, comportamental e psicológica que os estudantes possam sentir na fase de transição (Araújo, 2017; Brites et al., 2011; Soares et al., 2006), tendo em consideração os níveis de desenvolvimento psicossocial dos estudantes no momento do ingresso (Tomás et al. 2014), ou seja, numa ótica mais preventiva do que remediativa, designadamente

[4] Oração de sapiência na Universidade do Porto, 13 de novembro de 2014.

através de serviços de aconselhamento psicológico, para procurar maximizar potencialidades e minimizar fatores de risco dos estudantes (Seco et al., 2005). As medidas de apoio deverão, por sua vez, traduzir respostas diferenciadas, em especial para os estudantes em situação de maior vulnerabilidade social, emocional ou cognitiva, tais como estudantes com défice escolar prévio, deslocados da família ou com dificuldades financeiras (Almeida & Casanova, 2019; Seco et al., 2005).

A responsabilidade institucional será, consequentemente, acrescida no caso de estudantes em mobilidade internacional, com maiores problemas na sua adaptação. Nesse sentido, a formação de redes de suporte psicopedagógico que incluam sessões de orientação, atividades de integração e workshops sobre temas como adaptação cultural e gestão de conflitos poderão contribuir para o bem-estar e sucesso académico destes estudantes e para o desenvolvimento de habilidades de resiliência, autonomia e comunicação, promovendo uma experiência académica mais enriquecedora e equilibrada (Brito, 2009). Outras sugestões de estratégias institucionais de suporte académico a esses estudantes respeitam, designadamente, a iniciativas que fomentem o sentido de pertença dos estudantes internacionais à academia (Marangell & Baik, 2022), o conhecimento e a compreensão das diferenças entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento (Yeh & Inose, 2003), a preparação prévia dos estudantes (Alharbi & Smith, 2018), a criação de uma nova rede de relações sociais (Zhang & Goodson, 2011) ou, mais especificamente, a implementação de programas de transição cultural, a atribuição de alojamento em residências universitárias juntando estudantes internacionais com estudantes nacionais, a oferta de atividades conjuntas visando criar laços de proximidade e a divulgação dos serviços de apoio existentes e da forma de acesso aos mesmos (Penman et al. 2021; Roberts & Dunworth, 2012), podendo os referidos programas de transição cultural assumir, por exemplo, a forma de workshops com foco no fortalecimento de competências linguísticas, técnicas e culturais facilitadoras da integração destes estudantes (Briggs & Ammigan, 2017; Brunsting et al., 2018; Goodwin et al., 2016; He et al., 2012).

Num plano mais conceptual, Deuchar (2023), num estudo em que salienta o enfoque quase exclusivo da investigação sobre estudantes internacionais nos desafios que eles enfrentam enquanto grupo considerado vulnerável, chama a atenção para a necessidade de uma reconceptualização da forma de considerar estes estudantes por parte das IES, que tome também em consideração o seu sentido de agência, as relações interpessoais que são capazes de estabelecer e a emergência de redes de suporte social e académico que, por norma, acabam por criar. De igual modo, Lomer e Mittelmeier (2021), em relação ao próprio processo de ensino e aprendizagem, consideram ser fulcral uma mudança de paradigma, deixando cair a visão negativa dos estudantes internacionais enquanto alunos com dificuldades acrescidas, nomeadamente a nível cognitivo, e com uma postura passiva face à

aprendizagem, e passar a entendê-los como agentes ativos no seu processo de aquisição de conhecimento. Para o efeito, Lubinski e Benbow (2000) advogam um maior enfoque dos docentes no desenvolvimento das capacidades dos seus estudantes, envolvendo-os em tarefas motivadoras e desafiantes, ao invés de se centrarem nas suas fragilidades cognitivas.

Esta maior ênfase na agência dos estudantes não significa, contudo, que a existência de bases curriculares e competências académicas deficitárias por parte de um número significativo de estudantes em mobilidade internacional de grau, designadamente quanto a conhecimentos em áreas-chave como a língua do país de acolhimento, a matemática e as tecnologias de informação e comunicação, não deva ser objeto de consideração e atuação por parte das instituições de acolhimento. Neste sentido, algumas IES facultam o acesso a aulas de nivelamento para facilitar a adaptação dos estudantes à nova realidade académica através da sua capacitação (Matta et al., 2017; Sitóe, 2014).

Em súmula, os estudantes internacionais, incluindo os africanos, partilham experiências comuns relacionadas com a adaptação cultural, a negociação da identidade, a potencial discriminação e a necessidade de sistemas de apoio à medida que prosseguem os seus estudos no estrangeiro. Estes fatores contribuem para um complexo processo de capacitação e de adaptação aos países de acolhimento (Kasese-Hara & Mugambi, 2021), que deve ser compreendido, facilitado e apoiado pelas instituições de acolhimento como aspeto importante na assunção das suas responsabilidades sociais. Marinho-Araujo et al. (2024a) chamam, no entanto, a atenção para o facto de esse apoio dever ser orientado mais à diferenciação do que à homogeneização de medidas e procedimentos, através de práticas diferenciadas em função da diversidade de novos públicos e das suas características e necessidades, abrangendo os níveis "promocional do bem-estar e desenvolvimento, preventivo dos fatores de risco ou insucesso antecipados, e remediativo de dificuldades que ocorram apesar das medidas anteriores" (*Ibidem*, p. 237).

3.3.3.2 – A Residência enquanto espaço promotor do sucesso académico

Um estudo longitudinal desenvolvido por Lacerda et al. (2023) com 283 estudantes residentes de uma universidade brasileira integrados no Programa de Moradia Estudantil (residência gratuita para estudantes de universidades federais, em situação de vulnerabilidade socioeconómica) concluiu que o contexto de residência estudantil, para além de ampliar as oportunidades académicas e de envolvimento social, parece favorecer uma melhoria do desempenho escolar com potenciais efeitos de igualização do desenvolvimento académico de todos os estudantes e atenuação de desigualdades de oportunidades.

Na realidade, a vida numa residência universitária representa uma experiência enriquecedora, que promove o desenvolvimento académico dos estudantes, bem como a adaptação a um novo contexto sociocultural, particularmente importante para grupos vulneráveis, designadamente os estudantes dos PALOP, na medida em que oferecem um espaço de convivência que pode facilitar a integração e fortalecer as redes de apoio social e estabelecimento de amizade com colegas de diferentes cursos e proveniência, importantes para os níveis de permanência, persistência e sucesso académico dos estudantes (Banks & Dohy, 2019; Brito, 2009; Brooms, 2023; Wha et al., 2022). De facto, sendo, frequentemente, o primeiro espaço de socialização para os estudantes dos PALOP, a convivência em espaços partilhados pode assumir um papel central na sua integração académica, oferecendo oportunidades para o desenvolvimento de competências como empatia, respeito pelas diferenças e capacidade de adaptação. Estas experiências promovem o sentido de pertença e ajudam a construir relações de apoio mútuo, de especial importância para os níveis de bem-estar emocional e de sucesso académico conseguido pelos residentes (Mabjaia, 2022).

A criação de laços de amizade e a cooperação entre estudantes residentes poderá ainda contribuir para facilitar o acesso a recursos informais, como a troca de materiais e a partilha de estratégias de estudo, permitindo que os estudantes beneficiem de uma rede de apoio que lhes proporciona orientação no cumprimento dos requisitos académicos e na resolução de problemas práticos (Soares, 2023), nomeadamente quanto a um acesso mais facilitado a documentos formais e legais, o que, segundo relatos de estudantes, reduz a complexidade para obtenção de comprovativos de residência que são exigidos para a regularização da estadia em Portugal (Brito, 2009; Mabjaia, 2022). As associações estudantis criadas dentro do contexto das residências universitárias, de que são exemplo as comissões de residentes, desempenham, também, um papel relevante na promoção de atividades que fortalecem a coesão e o sentido de pertença entre os residentes, bem como orientação sobre regulamentos e normas das residências, da IES frequentada e de acesso a aspetos práticos da vivência no país de acolhimento, como cidadania e direitos dos estudantes estrangeiros (Jardim, 2013).

As residências universitárias proporcionam também um contexto favorável para a convivência intercultural, permitindo que estudantes dos PALOP interajam quer com estudantes internacionais de diversas nacionalidades, quer com estudantes portugueses. Ao ampliar o contato com diferentes culturas, esta interação facilita o desenvolvimento de habilidades interpessoais e interculturais essenciais para uma integração completa no contexto académico português, facultando, ainda, uma rede de suporte entre colegas que compartilham desafios e vivências, o que é especialmente importante para estudantes migrantes que se debatem com saudades de casa ou dificuldades de adaptação ao contexto académico

(Almeida et al., 2002). Segundo Wha et al. (2022), a vivência numa residência universitária aumenta ainda a propensão para o envolvimento em atividades extracurriculares, nomeadamente de liderança académica e no âmbito desportivo.

O alojamento em residência dos Serviços de Ação Social nacionais constitui, pois, um valioso recurso a nível académico e social, mas representa igualmente um recurso fundamental a nível financeiro, sendo sinalizado por estudantes dos PALOP como um fator muito positivo nas suas vivências e experiência académica (Jardim, 2013). Este suporte económico é especialmente importante para os (muitos) estudantes PALOP que enfrentam desafios financeiros significativos na mudança para Portugal, visto que o custo reduzido em relação ao alojamento privado lhes liberta mais recursos para suas necessidades académicas e de adaptação, reforçando o seu sucesso e estabilidade no novo ambiente (Mabjaia, 2022).

Apesar do contributo positivo de morar em residências, também é necessário reconhecer que este ambiente pode, em algumas situações, gerar desafios e riscos. Entre os principais problemas enfrentados pelos estudantes dos PALOP estão o racismo e a discriminação, que, segundo Brito (2009), são vivências comuns em contextos académicos e residenciais. A discriminação, seja por parte de colegas, de funcionários ou da comunidade envolvente, pode afetar negativamente o bem-estar psicológico dos estudantes, levando-os a sentimentos de exclusão e dificultando o seu processo de adaptação ao contexto residencial, académico e social (Cabecinhas, 2002). Embora as residências universitárias constituam um contexto por excelência para a promoção da socialização entre estudantes, as diferenças culturais e as experiências de discriminação e racismo podem, em alguns casos, limitar a criação de laços, resultando numa vivência isolada e numa maior dificuldade em lidar com as saudades de casa (Mabjaia, 2022). Paralelamente, reações por parte de grupos menos representados, como a criação de "guetos" ou grupos fechados entre estudantes da mesma nacionalidade, coloca entraves a uma integração plena e à interação com estudantes portugueses e de outras nacionalidades, limitando a capacidade de os estudantes desenvolverem competências interculturais e reduzindo as oportunidades de aprendizagem mútua, essenciais para uma integração efetiva no ambiente académico e na sociedade (Duque, 2012).

A adoção de políticas e estratégias adequadas para o acolhimento e acompanhamento destes estudantes é assim fundamental para garantir que as residências universitárias se constituam como espaços acolhedores, capazes de favorecer a inclusão e a convivência multicultural, evitando que se possam transformar em ambientes de exclusão, agravando sentimentos de isolamento (Mabjaia, 2022).

3.4 – Conclusão do percurso: A saída

3.4.1 – Perceção pessoal de sucesso académico

A determinação dos níveis de sucesso dos estudantes, numa visão holística do impacto que o ES tem sobre eles, deverá ter em consideração quer as suas expectativas quer os níveis do seu envolvimento na vida universitária, bem como a interação entre as características dos estudantes e as das IES por estes frequentadas, não se limitando ao sucesso nas unidades curriculares (Soares et al., 2010). Na realidade, a noção de sucesso académico é um conceito complexo, multifacetado e de índole subjetiva que transcende o conceito de sucesso escolar, abarcando as dimensões tanto da aprendizagem como do desenvolvimento psicológico dos estudantes, e integrando necessariamente um conjunto diversificado de competências, atitudes e valores imprescindíveis para a realização dos objetivos pessoais e de melhoria de vida, a empregabilidade, o desenvolvimento da responsabilidade individual e a preparação para o exercício da cidadania (Cavalcante & Ferreira, 2024; Lázaro et al., 2020, 2023; Marinho-Araujo et al., 2024a; Mossini & Ferreira, 2024; Paulo, 2021; Perna & Thomas, 2006; A. P. Soares et al., 2006; A. M. Soares et al., 2015; Tavares & Huet, 2001), ou seja, é responsabilidade das IES formar as novas gerações não só em competências científicas e técnicas, mas também em competências humanas e culturais, assim como em competências transversais que são essenciais para o exercício de uma cidadania ativa (Almeida & Casanova, 2019; Araújo, 2017). Como se tem vindo a explanar ao longo deste capítulo, as formas de organização das variáveis associadas a fatores promotores ou preditores do sucesso académico na sua visão abrangente são muito variadas (Brites et al., 2011).

No caso específico dos estudantes dos PALOP em IES portuguesas, a sua perceção de sucesso, sendo, como se viu, influenciada por um conjunto de variáveis pessoais e contextuais que podem definir as suas trajetórias e desejos profissionais e modelada por diversos fatores, como a adaptação cultural, os desafios sociais e académicos e a visão sobre o retorno ao país de origem, ultrapassa inquestionavelmente a simples conclusão do curso e obtenção de um diploma, abrangendo, designadamente, preocupações com a integração na vida profissional, seja no país natal, em Portugal ou até mesmo noutros países (Semedo, 2010). Efetivamente, são múltiplos os fatores que podem contribuir para o sucesso destes estudantes, considerado na sua dimensão holística. A sua vivência académica, sendo enriquecida pela exposição a novas culturas, métodos de ensino distintos e redes de contatos mais alargadas, é também marcada por desafios ao nível do processo de adaptação a esse novo contexto (Mabjaia, 2022), como exposto em secções anteriores. Esses desafios poderão, numa fase inicial, afetar negativamente o desempenho académico mas, na realidade, acabam por constituir também uma oportunidade para o desenvolvimento de competências académicas e de gestão de expectativas

(Mabjaia, 2022). A título de exemplo, poder-se-á citar o caso do uso de plataformas de aprendizagem *online* e recursos de pesquisa digital, que inicialmente se poderá revelar difícil para alguns estudantes dos PALOP, mas constitui uma oportunidade para o desenvolvimento de competências de proficiência digital que são fulcrais tanto no percurso e desempenho académicos como para a inserção na vida ativa (Silva et al., 2024). Ou seja, na medida em que vão lidando com as mudanças, barreiras (como racismo e preconceito) e desafios com que se deparam e na presença de uma reação adaptativa à experiência académica, os estudantes dos PALOP desenvolvem habilidades académicas importantes, designadamente de resiliência, autonomia e capacidade de autorregulação e de gestão de tempo, que lhes permitem construir estratégias eficazes para ultrapassar as referidas dificuldades (Barbier, 1996; Duque, 2012). Em síntese, a realização académica é percebida pelos estudantes dos PALOP de forma ampla, incorporando o sucesso nos estudos, a adaptação social e cultural e a possibilidade de transformar as suas experiências em Portugal em oportunidades para contribuir nos seus países de origem (Nhachengo & Almeida, 2021).

No caso dos estudantes bolseiros, a sua perceção de realização académica pode ser afetada pela pressão do compromisso de retorno ao país de origem após a conclusão do curso superior, uma vez que muitos sentem que o seu potencial poderia ser mais bem aproveitado em contextos onde haja uma melhor valorização das competências adquiridas. Efetivamente, para muitos estudantes dos PALOP a perceção de sucesso não se esgota na obtenção do diploma, estende-se também à capacidade de aplicação do conhecimento de maneira significativa (Duque, 2012), estando, portanto, intimamente relacionada com o desenvolvimento de uma identidade que inclua tanto a adaptação ao contexto do país de acolhimento quanto a possibilidade de utilizar as qualificações obtidas no âmbito de um contexto global (Banks & Dohy, 2019).

Em súmula, o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e da autonomia na aprendizagem dos estudantes de ES durante a sua experiência internacional é um fator essencial tanto para os seus níveis de sucesso académico como para a integração e sucesso profissional nos seus países de origem para aqueles que retornem. Estas competências, desenvolvidas e aprimoradas ao longo do percurso académico, permitem que os estudantes enfrentem com maior confiança os desafios que surgem no retorno às suas comunidades (Tran & Vu, 2016).

3.4.2. – Expectativas futuras

Aquando da conclusão do percurso académico no ES os estudantes dos PALOP são confrontados com o impacto das experiências vividas durante o tempo que se mantiveram longe do país de origem, as suas expectativas em relação à vida ativa e à empregabilidade, bem como os desafios específicos a

enfrentar no regresso a casa (Andrade & Teixeira, 2009). Contudo, embora muitos desses estudantes encarem a formação em Portugal como uma oportunidade para melhorar as suas perspetivas profissionais com uma formação de excelência, na procura por vantagens competitivas no mercado de trabalho, o regresso ao país de origem pode não oferecer um contexto profissional alinhado com a aplicação prática das qualificações obtidas, dadas as características de um mercado de trabalho e vida social frequentemente distinto do encontrado durante os estudos no exterior, podendo envolver ainda desafios relacionados com o reconhecimento de diplomas e a adaptação às expectativas locais (Brito, 2009; Mauritti et al., 2023; Tavares & Ferreira, 2012). Assim, embora a perspetiva de sucesso para muitos estudantes dos PALOP inclua a capacidade de transportar conhecimentos e habilidades de forma significativa para os seus países, a concretização dessa expectativa, ligada à ideia de retribuição social e de desenvolvimento local, só será exequível mediante a adoção de políticas de integração profissional nos países de origem que facilitem o aproveitamento das qualificações obtidas em Portugal (Campos et al., 2022; Figueiredo, 2005).

Neste contexto, Mourato (2011) refere a obrigatoriedade de retorno ao país de origem após a conclusão dos estudos para os bolseiros de programas de cooperação como uma situação paradoxal, pois embora a experiência em Portugal seja enriquecedora, a eventual falta de estruturas adequadas para a aplicação do conhecimento nos seus países poderá limitar as possibilidades de sucesso profissional, levando muitos graduados a considerar alternativas, como a procura de oportunidades noutros países. Essa contradição reflete-se na perceção de sucesso como algo que não é limitado pelo contexto nacional, mas que se estende a uma visão mais ampla de realização pessoal e profissional (Brito, 2009). Nesse sentido, muitos estudantes adotam estratégias de mobilidade transnacional para superar as barreiras encontradas no retorno ao país de origem, nas quais veem o grau obtido em Portugal como uma porta de acesso à Europa, uma vez que acreditam que a formação académica proporcionada pelas IES portuguesas será mais valorizada em outros países europeus que a formação académica obtida no seu país de origem (Gaitán-Aguilar et al., 2022), encarando a experiência académica enquanto estudantes em mobilidade como um trampolim para carreiras internacionais (Brito, 2009). Para alguns estudantes, no entanto, a perceção de sucesso está intrinsecamente ligada à expectativa de continuidade de estudos, como o acesso a programas de mestrado e de doutoramento em áreas consideradas estratégicas para o desenvolvimento dos seus países, visando a aquisição de competências avançadas nesses domínios (Araújo et al., 2016; Figueiredo, 2005).

É de referir ainda que as expectativas profissionais dos estudantes dos PALOP são frequentemente moldadas por fatores contextuais, como políticas migratórias, acesso a redes de contacto

e reconhecimento de diplomas em mercados estrangeiros, podendo a dificuldade em conciliar essas variáveis levar à necessidade de um reajuste das expectativas iniciais (Azevedo & Faria, 2001). Por sua vez, a criação de redes e a integração em grupos de estudo e em projetos colaborativos durante a experiência académica internacional são muito relevantes na construção de perspetivas futuras destes estudantes, uma vez que permitem desenvolver competências interpessoais que são altamente valorizadas no mercado de trabalho global, a que acresce o facto de a convivência em ambientes multiculturais ser útil para o ampliar de perspetivas quanto às possibilidades de atuação profissional em contextos diversos (Casa-Nova, 2005).

Em síntese, a perceção de sucesso para os estudantes dos PALOP no ES português está ligada às suas expectativas em relação à vida ativa e à inserção profissional. Através das suas experiências académicas e de adaptação cultural em Portugal, estes estudantes visam alcançar uma formação que permita o início de uma vida profissional quer no país de origem quer num destino geográfico mais global, contribuindo para o desenvolvimento e para a sua realização profissional. Contudo, as dificuldades por vezes existentes, aquando do retorno ao país de origem, na possibilidade de aplicação das competências adquiridas nos seus estudos pode limitar a sua perceção de sucesso, levando alguns a procurar uma carreira internacional como alternativa. Assim, o sucesso para esses estudantes não é apenas uma conquista académica, mas uma construção complexa de identidade, integração cultural e realização profissional em múltiplos contextos (Vinagre, 2017).

CAPÍTULO 4
METODOLOGIA

4.1 – Introdução

Na primeira parte da tese foi apresentada a revisão da literatura no que concerne (i) a uma breve análise de contexto em relação à evolução da organização do sistema escolar em Portugal, com foco em aspetos que condicionam ou influenciam a democratização do acesso ao ES; (ii) à caracterização da emergência de novos públicos no ES, designadamente os relacionados com a internacionalização do corpo discente, com destaque para os provenientes de países em desenvolvimento e, especificamente, os estudantes oriundos dos PALOP; e (iii) ao percurso e sucesso académico destes estudantes, em termos da identificação de variáveis pessoais e contextuais que contribuem para a sua construção. Prossegue-se, agora, com a descrição da metodologia geral usada na parte empírica do estudo.

Desta forma, serão explicitados os objetivos e questões que orientam a investigação desenvolvida, bem como os instrumentos de recolha de dados. Em seguida descrevem-se os procedimentos de recolha e análise dos dados, onde se definem o plano de investigação e os procedimentos éticos que orientaram a realização do estudo e se justifica a opção metodológica de recolha de informação por recurso a grupos focais, passando-se, finalmente, à caracterização socio demográfica e do perfil dos participantes no estudo. Dada a natureza qualitativa do presente estudo, será apresentado o guião utilizado na realização dos grupos focais, assim como o índice de acordo entre dois avaliadores independentes na categorização de um conjunto de excertos da transcrição dos testemunhos recolhidos nos grupos focais.

4.2 – Objetivos e questões de investigação

A temática proposta para o presente estudo acompanha a atual preocupação política e institucional quanto à intervenção na promoção do sucesso académico dos estudantes do ES, de que é exemplo o "Programa de Promoção de Sucesso e Redução de Abandono no Ensino Superior" atualmente em curso, lançado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior a 28 de outubro de 2022 durante o Seminário "Sucesso Académico e Prevenção do Abandono no Ensino Superior" que decorreu na UMinho. Deste modo, a investigação desenvolvida partiu da análise retrospetiva de elementos sobre o percurso académico de estudantes não tradicionais da UMinho, com foco nos estudantes internacionais provenientes de países africanos de língua oficial portuguesa e que se encontram alojados nas Residências Universitárias (RU) desta IES. A análise considerou o percurso desde o momento de tomada de decisão de estudar em Portugal e de ingresso no ES português, até à fase do curso que os estudantes

estão a frequentar, no sentido de se apurar, por um lado, quais os aspetos pessoais relatados pelos estudantes na construção do seu percurso que lhes permitiram ser bem-sucedidos no seu projeto académico e, por outro, quais as medidas contextuais que percecionaram como promotoras da igualdade de oportunidades de sucesso.

Em suma, tendo como ponto de partida aspetos de destaque na revisão da literatura efetuada e assumindo uma metodologia de carácter eminentemente qualitativo, é objetivo deste estudo compreender em profundidade e extensão (i) os processos de *coping*, resiliência e superação protagonizados e identificados por estes estudantes face aos desafios com que se deparam ao longo da sua trajetória académica; (ii) as suas perceções relativamente às relações existentes entre fatores pessoais e contextuais; e (iii) o seu processo de construção do sucesso académico.

Deste modo, com a presente investigação pretende-se obter resposta à seguinte questão geral: "Quais as condicionantes pessoais e contextuais percecionadas pelos estudantes dos PALOP como mais determinantes para o os seus níveis de sucesso académico ao longo da sua trajetória académica, considerada desde o momento de tomada de decisão de ingresso no Ensino Superior português?"

Especificando, com o presente estudo pretende-se aprofundar e encontrar resposta para as seguintes questões: Quais os aspetos destacados pelos estudantes dos PALOP como fatores de atratividade para a frequência académica no sistema de ES português?; Quais os fatores de risco identificados por este perfil de estudantes no que concerne à sua adaptação académica?; Quais os mecanismos de *coping* (emocionais; cognitivos; sociais; comportamentais) avaliados pelos estudantes dos PALOP como potenciadores de respostas mais resilientes e que lhes permitem a superação das adversidades encontradas ao longo do seu percurso no ES?; Quais as condições institucionais apontadas pelos participantes como necessárias para a promoção de fatores de sucesso académico?; e, Quais as expectativas futuras e perceções dos estudantes PALOP sobre o sucesso académico conseguido?"

4.3 – Instrumentos de recolha de dados

A recolha de informação sobre a trajetória académica dos participantes, os principais desafios por eles enfrentados e as suas estratégias de superação, implementadas quer por recurso a abordagens pessoais quer através do envolvimento no contexto e do recurso a infraestruturas e apoios institucionais, foi efetuada por recurso a metodologia qualitativa. Esta opção surge por se considerar que permite explorar as vivências dos participantes de um modo mais contextualizado e integrado, permitindo escutar a sua voz (Amado, 2017).

O estudo recorreu à metodologia do grupo focal, orientado por um guião temático com o objetivo de induzir o levantamento das questões centrais à investigação, mas sem coartar a espontaneidade no

emergir das opiniões e comentários nem condicionar o discurso dos participantes a alternativas padronizadas. A escolha da metodologia de recolha de dados por recurso à constituição de grupos focais partiu da necessidade de um conhecimento aprofundado das perceções dos estudantes dos PALOP sobre as suas vivências pessoais e contextuais e níveis de sucesso conseguido ao longo da sua trajetória académica, para procurar resposta às questões de investigação definidas. O potencial dos grupos focais para a compreensão das experiências, perceções e vivências de grupos com características específicas, com vista a permitir captar interações entre os participantes e explorar perceções sobre a vivência de um contexto comum, possibilitando ainda a adaptação do guião temático ao discurso que emerge da troca de ideias entre os participantes, é referido na literatura por autores como Alonso et al. (2021, Silva & Pegoraro (2022) e Silva et al. (2014). De destacar, ainda, o papel catalisador das dinâmicas que se estabelecem na reflexão em torno das partilhas dos demais participantes, permitindo a apropriação do resultado da interação entre os participantes como parte integrante do processo de recolha de informação que, deste modo, se torna mais rica e possibilita o acesso quer a respostas cognitivas, quer a respostas emocionais (Rodriguez et al., 2011; Silva et al., 2014; Van Hattum-Janssen et al., 2016).

O guião com as questões orientadoras foi estruturado de forma a cobrir as temáticas sistematizadas na Tabela 1, referidas na literatura como relevantes para a compreensão da trajetória académica dos estudantes dos PALOP no ES português e fundamentais para a definição das questões de investigação (Adegbola et al., 2018; Aguiar & Sin, 2021; Alves, 2015; Alves, 2021; Carvalho et al., 2023; Campos et al. 2019; Campos et al., 2022; Doutor & Alves, 2020; Duque, 2012; Ferreira & Gomes, 2018; Mabjaia, 2022; Mauritti et al., 2023; Mourato, 2011; Museus, 2014; Neto, 2021; Neto & Barros, 2000; Novo et al., 2020; Pedreira, 2013; Pires, 2000; Rodrigues, 2016; Tavares & Ferreira, 2012; Valadas & Fragoso, 2024; Vinagre, 2017; Wilks & Neto, 2016).

Tabela 1 – Tópicos a considerar no guião temático

Aspetos pessoais	**Aspetos institucionais**
- Tomada de decisão quanto à escolha do curso (motivações, objetivos, critérios utilizados na escolha do curso, opção frequentada). - Redes/agentes/mecanismos de suporte à tomada de decisão. - Expectativas em relação ao curso (correspondidas/ não correspondidas).	**De contexto:** - Perceções face ao curso (conteúdos, capacidade pedagógica dos docentes, processos de avaliação, relação com os docentes e com a turma). - Apoios disponíveis (apoios institucionais proporcionados/conhecidos/necessários). - Ambiente institucional (literacia organizacional, apoio à integração na comunidade académica e na cidade).

- Níveis de motivação experienciados ("altos" e "baixos" ao longo da frequência do curso e fatores associados). - Dificuldades na transição/ adaptação/ percurso académico (principais dificuldades e motivos subjacentes). - Intenção de abandono ou desistência (estratégias motivacionais utilizadas para a permanência). - Aspetos positivos no percurso académico (implicações pessoais, familiares, sociais, profissionais, no bem-estar físico e psíquico).	- Vida académica (atividades extracurriculares/não formais/ informais, rituais académicos, momentos e espaços de convívio). - Residência universitária (adaptação ao contexto, sentimento de pertença; relação com colega de quarto, residentes nacionais e internacionais, seguranças e funcionários; perceção das condições estruturais e logísticas e o impacto no bem-estar físico, psicológico e no rendimento escolar). **Académicos:** - Atitudes e comportamentos académicos (métodos de trabalho/ estudo, abordagens à aprendizagem, processos de autorregulação, confronto com tarefas/ UCs mais exigentes). - Rendimento académico (perceções sobre a relação investimento/ resultados obtidos). - Satisfação com os níveis de desempenho. - Expectativas de sucesso e de carreira.

O guião temático foi, consequentemente, desenvolvido a partir dos tópicos elencados na Tabela 2, possibilitando a condução de grupos focais realizados através das correspondentes linhas orientadoras.

Tabela 2 – Estrutura do guião temático

Tópico 1 – Processo de escolha do curso Gostaria que comentassem como foi o processo da escolha do curso que estão a frequentar, mencionando qual o percurso escolar anterior, o que os motivou a escolher Portugal e a UMinho, quais as vossas motivações, objetivos, critérios utilizados na escolha do curso.
Tópico 2 - Apoio na decisão de estudar em Portugal Gostaria de vos ouvir sobre o apoio que tiveram para tomar a decisão de sair do vosso país e vir estudar para Portugal e de saber, também, quais os principais elementos de suporte ao longo da vossa trajetória académica (por exemplo família, atribuição de apoio económico, ...).
Tópico 3 - Expectativas iniciais em relação ao curso Gostaria agora de ouvir o grupo sobre o tema das expectativas. Neste momento, atendendo ao que já fizeram desde que entraram no curso que frequentam e até a data de hoje, o curso corresponde às vossas expectativas iniciais? Aquilo que esperavam do curso corresponde à realidade do que estão a viver?
Tópico 4 – Perceção sobre o curso Gostaria que me falassem da vossa perceção sobre o curso que estão a frequentar (e.g. conteúdos, capacidade pedagógica dos docentes, processos de avaliação, relação com os docentes e com a turma, sentimento de suporte social por parte dos colegas).
Tópico 5. Dificuldades enfrentadas Gostaria de vos escutar sobre os momentos de maior dificuldade, até agora, no vosso percurso, caso tenham existido. Como foi, por exemplo, a vivência da pandemia COVID-19? Qual o impacto na vossa experiência enquanto estudantes?
Tópico 6. Permanência e motivação académica O próximo tema relaciona-se com a decisão de permanência no curso e a motivação para a sua conclusão. O que gostariam de comentar sobre esta temática?
Tópico 7 - Investimento pessoal vs. resultados académicos Gostava que me falassem sobre a relação entre o investimento que fazem no curso e os resultados académicos que conseguem.
Tópico 8 - Abordagens à aprendizagem e estratégias de estudo

Gostaria agora de vos ouvir relativamente aos vossos comportamentos face às tarefas e exigências académicas, métodos de trabalho, abordagens à aprendizagem e estratégias de estudo.
Tópico 9 - Recursos/ condições/ infraestruturas disponibilizadas pela Universidade Gostaria, agora, de escutar o grupo sobre a relação entre os apoios e infraestruturas da Universidade e a qualidade da aprendizagem que é proporcionada.
Tópico 10 - Vivência em contexto de Residência Universitária Gostaria de vos escutar sobre o processo de adaptação ao contexto da residência universitária (e.g. sentimento de pertença, tipologia de quarto, relação com colega de quarto e demais residentes, relação com seguranças e funcionários, condições existentes em termos de serviços e infraestruturas).
Tópico 11 - Envolvimento na comunidade Gostaria de vos escutar sobre o vosso envolvimento na comunidade (e.g. na RU, na Universidade, na cidade, pertença a grupos, participação em atividades extracurriculares).
Tópico 12. Sucesso académico Gostaria de vos escutar quanto às vossas perceções sobre o sucesso. Qual é o vosso conceito de sucesso académico?
Tópico 13. Expectativas futuras Gostava de vos escutar sobre a vossa motivação para a conclusão do curso que frequentam e quais as expectativas futuras de carreira (regresso ao país de origem, mudança para outro, permanência no país de acolhimento).

Tendo como ponto de partida a revisão de literatura sobre o tema, o guião temático foi previamente validado junto de alguns estudantes com caraterísticas próximas às dos participantes neste estudo para garantia da sua adequabilidade, procurando designadamente perceber se as questões formuladas seriam suficientemente abrangentes face à realidade a explorar e também se a linguagem e termos utilizados seriam claros e percetíveis, atendendo à especificidade de aplicação a um público em que o português é língua oficial mas não nativa.

Em momento prévio ao da aplicação do guião temático, foi efetuado um questionário presencial (Anexo I) visando a obtenção de dados de caracterização do perfil e da realidade sócio demográfica dos estudantes dos PALOP alojados em contexto de residência universitária na UMinho, com o objetivo de obter uma recolha mais próxima e detalhada dos dados em estudo dentro deste universo de estudantes, como forma de apoiar o processo de seleção dos participantes nos grupos focais. Adicionalmente, e tendo em vista a recolha de informação relevante para a construção do guião temático, o questionário englobou, ainda, um conjunto de questões referentes a aspetos como motivos para a tomada de decisão de estudar no ES português, razões que contribuíram para o ingresso na UMinho, curso frequentado, ano de inscrição e número de matrículas, perspetiva de conclusão do curso frequentado, sentido de pertença, segurança, ambiente de estudo e de descanso, relacionamentos interpessoais estabelecidos em contexto de alojamento em residência universitária, redes de apoio disponíveis, envolvimento em atividades de tempos livres, pertença a órgãos estudantis e académicos e envolvimento em atividades de voluntariado.

4.4 – Procedimento de recolha dos dados

A fase inicial do processo de recolha de dados foi precedida pela submissão do projeto de investigação à Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas da UMinho. Obtida esta aprovação (Anexo 2), houve lugar ao contacto com os Serviços de Ação Social da Universidade do Minho (SASUM) no sentido de dar a conhecer o enquadramento e objetivos do estudo e de solicitar a colaboração na criação de condições de acesso aos potenciais participantes, tendo os SASUM indicado que contavam com um total de 76 estudantes dos PALOP alojados em duas das suas quatro residências (uma em Braga e outra em Guimarães) e manifestado interesse em apoiar o estudo e conhecer os seus resultados.

Salvaguardados estes aspetos, foi estabelecido um primeiro contacto com esses estudantes com o propósito de partilhar os contornos e objetivos do estudo e de auscultar a sua disponibilidade para resposta ao questionário de recolha de dados de caracterização do seu perfil e realidade sócio demográfica. Dado que a maioria dos contactados (64) se mostrou disponível para responder ao questionário, numa primeira fase aplicou-se o questionário em espaços indicados pelos SASUM em cada uma das referidas residências, tendo sido garantidas aos participantes condições de privacidade, silêncio e de não interrupção do processo de resposta ao questionário. Antes de iniciar o preenchimento dos questionários, os estudantes foram recordados quanto à natureza e aos objetivos do projeto de investigação, sendo assegurada a confidencialidade da informação recolhida No decurso desta conversa de enquadramento inicial foi, ainda, partilhado que o objetivo de posterior recolha de informação através da realização de grupos focais visava conhecer melhor o trajeto e vivências dos estudantes participantes para, desse modo, ser possível dar voz aos estudantes dos PALOP na definição de estratégias e políticas de apoio ao seu acolhimento e integração na UMinho, no sentido de uma aproximação das práticas institucionais às reais necessidades sentidas por esta população estudantil.

Definido este critério de negociação no sentido de apelar à participação dos estudantes nos grupos focais, foi indicado aos participantes que no final do questionário encontrariam um campo, destacável, no qual seriam indagados quanto à sua disponibilidade e concordância para a participação posterior enquanto elementos de um grupo focal. Com base nas respostas assim obtidas foram construídos dois grupos focais, um com estudantes dos PALOP residentes numa RU em Braga e outro numa RU em Guimarães com, respetivamente, 12 e 9 participantes, números dentro dos parâmetros recomendados para a dimensão de um grupo focal (Lopes, 2015; Rodriguez et al., 2011; Trad, 2009). Face ao número de estudantes disponíveis para participar no estudo, não foram aplicados critérios de exclusão, tendo a seleção dos participantes sido efetuada por amostragem de conveniência,

considerando a sua disponibilidade para integrar o estudo e o critério de representatividade do universo de estudantes proveniente dos cinco países africanos de língua oficial portuguesa, inscritos na UMinho em cursos de 1º e de 2º ciclo, com percurso escolar anterior efetuado nos países de origem e alojados nas residências universitárias dos SASUM, salvaguardando-se, deste modo, o critério de uniformidade entre os participantes. Segundo Rodriguez et al. (2011), a partilha de características, experiências e identidades entre os participantes de um grupo focal favorece o processo de recolha de dados, no pressuposto de que a identificação com o grupo tende a promover um maior à vontade entre os participantes, a aumentar a sensação de segurança, conforto e confiança, e a possibilitar a expressão mais espontânea das suas perspetivas.

Dado o elevado número de tópicos do guião temático desenhado (13) e face à dimensão dos grupos focais definidos, foi necessário conduzir o grupo focal da RU em Braga ao longo de três sessões. O grupo focal da RU em Guimarães decorreu ao longo de duas sessões, não só pelo menor número de participantes, mas também face às suas caraterísticas de maior síntese na comunicação.

Na primeira sessão de cada um dos grupos foi facultada a cada um dos participantes uma declaração de consentimento informado (Anexo 3) explicitando os objetivos do estudo e garantindo-se a salvaguarda das questões da confidencialidade e do carácter voluntário da participação, recolhendo-se também, no mesmo documento, a autorização prévia para o registo áudio dos grupos focais efetuados, de modo a facilitar a recuperação integral e fidedigna da informação. Paralelamente, e de forma a possibilitar a futura identificação do participante associado a cada partilha, o moderador procedeu ao registo escrito, num bloco de notas, da sequência de nomes associados a cada uma das intervenções, com o cuidado posterior de transformar nomes reais em nomes fictícios para permitir rastrear o contributo de cada participante, mas não a sua identificação.

As sessões dos grupos focais, com uma duração que variou entre um mínimo de 90 e um máximo de 120 minutos, decorreram em espaços das residências universitárias que garantiram adequadas condições de isolamento sonoro, conforto, temperatura, iluminação e ventilação, a disposição de cadeiras em círculo de forma a permitir o contacto visual entre todos os participantes, bem como a privacidade necessária à salvaguarda da confidencialidade das partilhas efetuadas. Os espaços em que se realizaram as sessões dos dois grupos focais foram organizados espacialmente de forma a estarem disponíveis mesas de suporte com salgadinhos ou doces e água, acessíveis ao círculo de participantes mediante a definição prévia de uma regra de acesso às mesas de forma organizada, por um participante de cada vez e sem interrupção da partilha dos restantes elementos do grupo nem gerar conversas paralelas. O agendamento das diversas sessões teve o cuidado de procurar garantir a disponibilidade de

presença de todos os participantes, tendo sido criado, para o efeito, um sistema de votação para escolha de entre várias datas e horários disponibilizados para cada sessão. O facto de a realização das sessões ser efetuada no local de residência dos participantes e em horários que englobavam dias não úteis e horários após o jantar funcionou como elemento facilitador na conciliação de diferentes disponibilidades.

O procedimento de recolha de dados implementado teve em atenção a salvaguarda de todos os princípios éticos de informação, participação voluntária e confidencialidade dos dados recolhidos.

4.5 – Participantes

Tomando as respostas ao questionário para caracterização do perfil e da realidade sócio demográfica dos estudantes dos PALOP alojados em contexto de residência universitária na UMinho e recorrendo ao programa de análise estatística *SPSS*, versão 29.0, obteve-se a caracterização da amostra de 64 residentes dos PALOP que responderam ao questionário, sintetizada na Tabela 3.

Tabela 3 – Caracterização sociodemográfica dos estudantes dos PALOP em RU na UMinho.

Género	Masculino – 36/64	Feminino – 28/64		
Idade	Min. – 18	Max. – 47	Média – 24,6	DP – 5.3
Nacionalidade	Guiné Bissau – 17/64 São Tomé – 9/64	Angola – 13/64	Moçambique – 13/64	Cabo Verde – 12/64
Área de estudos	Ciências Sociais, Jurídicas e Económicas – 32/64 Ciência e Tecnologia – 16/64 Letras, Artes e Humanidades – 10/64 Ciências da Saúde – 6/64			
Ciclo de estudos	Licenciatura – 54/64	Mestrado – 10/64		
Anos em Portugal	Média – 3,1	DP – 1.3		

Quanto às respostas obtidas no questionário relativas às perceções sobre o alojamento no contexto das Residências Universitárias, os dados recolhidos apontaram para elevados níveis de satisfação com a convivência com outros residentes (58/64), de sentido de pertença e de comunidade (49/64), de respeito mútuo entre as pessoas (58/64), de existência de ambiente de silêncio propício ao estudo/descanso (52/64) e de sentido de segurança (60/64). Por sua vez, no que respeita à perspetiva de conclusão do curso, a grande maioria dos participantes (60/64) indica pretender concluir o curso, um manifesta a intenção de mudar de curso e três respondem pretender abandonar a frequência universitária. Sobre o número de horas por norma dedicadas ao estudo, os resultados indicaram que os sujeitos da amostra estudavam, em média, 20 horas por semana em altura de avaliações (mín. 2, máx. 60, DP 20,3) e 13 horas por semana fora da época de avaliações (mín. 0, máx. 40, DP 11,4).

Uma vez recolhida essa informação e considerando-se as respostas obtidas ao campo destacável constante do final do questionário, no qual os respondentes foram indagados quanto à sua disponibilidade e concordância para a participação posterior enquanto elementos de grupos focais, foi possível a composição de dois grupos focais, um com estudantes residentes numa RU em Braga e outro numa RU em Guimarães com, respetivamente, 12 e 9 participantes. Na composição destes grupos focais foram considerados estudantes que, sendo oriundos dos PALOP, conseguiram construir um percurso académico que consideram de sucesso.

Os dados de caracterização sociodemográfica dos 21 participantes nos grupos focais são apresentados na Tabela 4, considerando-se, em cada grupo, o género, idade, nacionalidade, área de estudos e número de anos de permanência em Portugal dos participantes.

Tabela 4 – Caracterização sociodemográfica dos participantes nos grupos focais

	Grupo Focal 1 (N=12)	**Grupo Focal 2 (N=9)**	**Total (N=21)**
Género	Masc. – 3 Fem. – 9	Masc. – 3 Fem. – 6	Masc. – 6 Fem. – 15
Idade	Min. – 20 Max. – 38 Média – 24 DP – 4,9	Min. – 18 Max. – 32 Média – 23 DP – 4,2	Min. – 18 Max – 38 Média – 24 DP – 4,5
Nacionalidade	Cabo Verde 3 Guiné Bissau 3 Moçambique 3 Angola 2 São Tomé 1	Cabo Verde 1 Guiné Bissau 1 Moçambique 2 Angola 3 São Tomé 2	Cabo Verde 4 Guiné Bissau 4 Moçambique 5 Angola 5 São Tomé 3
Área de estudos	C. Sociais, Jurídicas e Econ. 6 Letras, Artes e Humanidades 4 Ciências da Saúde 2	Ciências e Tecnologia 6 C. Sociais, Jurídicas e Econ. 3	C. Sociais, Jurídicas e Econ. 9 Ciências e Tecnologia 6 Letras, Artes e Humanidades 4 Ciências da Saúde 2
Ciclo de estudos	Licenciatura – 11 (92%) Mestrado – 1 (8%)	Licenciatura – 7 (78%) Mestrado – 2 (22%)	Licenciatura – 18 (86%) Mestrado – 3 (14%)
Anos em Portugal	Min. – 1 Max. – 6 Média – 3.4 DP – 1.5	Min. – 1 Max. – 4 Média – 3.0 DP – 1.0	Min. – 1 Max. – 6 Média – 3.2 DP – 1.3

Conforme se pode verificar pela análise da Tabela 4, os grupos focais são maioritariamente constituídos por participantes do sexo feminino (15/21). As idades oscilam entre um mínimo de 18 anos (1 participante) e um máximo de 38 anos (1 participante), tendo 18 dos participantes idades entre os 20 e os 27 anos. No que respeita à nacionalidade, verifica-se um maior número de estudantes naturais de Angola e de Moçambique (5 de cada um), seguindo-se Cabo Verde e Guiné-Bissau (ambos com 4) e São Tomé e Príncipe com 3. A maioria dos participantes nos grupos focais reside em Portugal há 3 ou mais anos (Média = 3,2; DP = 1,3).

No que concerne à distribuição por ciclos de estudos, 18 dos participantes estão inscritos em cursos de licenciatura e 3 em cursos de mestrado, distribuídos pelas seguintes áreas: Ciências Sociais, Jurídicas e Económicas (9); Ciências e Tecnologia (6); Letras, Artes e Humanidades (4); Ciências da Saúde (2). De notar que no grupo focal 1, constituído pelos participantes alojados em Braga, nenhum dos estudantes frequenta um curso na área das Ciências e Tecnologias. Por sua vez, no grupo focal 2, constituído pelos participantes residentes em Guimarães, não existem inscritos em cursos nas áreas de Letras, Artes e Humanidades e de Ciências da Saúde, o que pode ser compreendido se se considerar a distribuição das áreas de formação da UMinho pelos Campi de Gualtar, em Braga, e de Azurém, em Guimarães.

4.6 – Transcrição dos testemunhos para obtenção do verbatim

Após a realização dos grupos focais procedeu-se à transcrição verbatim do registo áudio para o formato escrito. Dado que todos os participantes dos grupos focais realizados se expressavam em português enquanto língua não nativa, recorrendo a termos próprios do uso da língua portuguesa nos seus países de origem e tendo sotaques específicos, não foi possível realizar a transcrição automática dos testemunhos recolhidos, pelo que o processo decorreu de forma manual. Apesar da morosidade, este processo acabou por ter ganhos no que concerne à aproximação ao corpus do texto e à apropriação dos dados recolhidos, que foram importantes para a fase posterior de análise do seu conteúdo e das temáticas presentes. No sentido de um maior rigor e fidelidade da informação recolhida, a condução dos grupos focais e a transcrição dos testemunhos foi assegurada pela própria investigadora, assegurando-se, assim, que a realização do processo de transcrição, moderação dos grupos e análise dos dados fossem efetuadas pela mesma pessoa, conforme recomendado na literatura (Van Hattum-Janssen et al., 2016).

Os testemunhos foram integralmente transcritos, sendo fiéis ao discurso dos participantes quer no que concerne à captação das palavras usadas, quer no que respeita ao registo das notas do moderador dos grupos sobre outros aspetos como pausas, expressões não verbais e manifestação de estados emocionais, procurando-se a melhor aproximação possível ao discurso dos participantes, respeitando o conteúdo e também o sentido dos testemunhos recolhidos através de um processo referido na literatura como "escuta sensível" (Crusoé et al., 2008; Silva, 2006). No processo de transcrição foram tidos em conta aspetos como o respeito pelos participantes que se mostraram disponíveis a participar nos grupos focais realizados, com a salvaguarda dos necessários cuidados para garantia do seu anonimato, designadamente através da atribuição de um nome fictício a cada participante.

4.7 – Construção do sistema de categorias e subcategorias

Uma vez obtido o corpus documental, a partir da transcrição dos testemunhos dos participantes nos grupos focais, procedeu-se à sua leitura flutuante com o intuito de procurar as principais tendências e padrões presentes no texto, de modo a encontrar conjuntos de temas ou categorias associadas ao conteúdo em análise, seguindo o procedimento previsto para a análise qualitativa de dados (Braun et al., 2019). Para a organização dos conteúdos num sistema de categorias capaz de traduzir as ideias nucleares da documentação em análise, numa fase inicial, foram recortados no verbatim as unidades de sentido consideradas pertinentes em função dos objetivos e questões de investigação formulados, para seleção de cada um dos segmentos do texto a analisar (Clarke & Braun, 2017). Em cada um dos segmentos recortados foi sinalizada a correspondente unidade de contexto de onde se retiraram as unidades de registo (UR), definidas com base num critério semântico, isto é, unidades de análise dotadas de um significado específico e autónomo (Lima, 2013). Recorreu-se, por vezes, à repetição de unidades de contexto, mas tomando apenas em consideração uma parte sublinhada desse recorte, constituindo uma unidade de registo que não voltou a ser tida em conta na interpretação dos conteúdos.

A cada segmento recortado foi associado um nome fictício para possibilitar o reconhecimento posterior dos autores de cada UR, bem como uma expressão capaz de traduzir o sentido de cada recorte. O passo seguinte consistiu no agrupamento temático das unidades de registo identificadas, para se avançar na descoberta de sentidos mais profundos no conteúdo da informação recolhida. Ao longo das sucessivas revisões deste processo a designação encontrada para cada uma das categorias foi sendo reformulada, aperfeiçoada e aplicada de modo uniforme a todo o material recortado com o mesmo sentido, afinando-se, também, os critérios de recorte.

Esta análise preliminar do corpus documental fundamentou-se numa reflexão contínua de natureza subjetiva, conduzida através de uma estratégia indutiva. O referido procedimento, aberto, possibilitou, assim, o esboço de um mapa conceptual das áreas temáticas e do sistema de categorias, desenhado a partir do guião do grupo focal e dos seus tópicos e, ainda, das leituras prévias inerentes ao próprio processo de transcrição dos testemunhos dos participantes. As estruturas de sentido assim delineadas possibilitaram a construção de uma primeira grelha categorial representativa dos conteúdos nucleares emergentes no discurso dos participantes (Bardin, 2009; Braun & Clarke, 2021; Esteves, 2006). Assim, numa fase inicial de reflexão sobre as questões de investigação definidas e partindo das duas fontes disponíveis (verbatim e guião temático) foram listados e hierarquizados temas e subtemas de análise que orientaram a leitura e o recorte iniciais do material disponível, numa abordagem de

abertura ao surgimento de novas categorias e subcategorias de análise e aos reajustes necessários na sua definição.

Findo este exercício, procedeu-se a uma análise direta sobre o corpo documental, tendo por base as exigências metodológicas às quais deve obedecer o processo de análise qualitativa, designadamente exaustividade, exclusividade, homogeneidade, pertinência e objetividade (Amado, 2017; Bardin, 2009; Esteves, 2006). Deste modo, com o intuito de conferir validade interna ao sistema de categorias formulado, ao longo do processo de categorização foram seguidas as seguintes regras (i) a abrangência de todos os itens relevantes para o estudo presentes no corpo documental, abarcando cada uma das categorias definidas o conjunto total das unidades de sentido a que diz respeito; (ii) a pertença de cada unidade de registo a apenas uma categoria; (iii) a recolha de testemunhos em ambos os grupos focais a partir do mesmo guião temático, permitindo a aplicação dos mesmos critérios de classificação; (iv) a definição do sistema de categorias a partir do corpus em análise, da problemática definida e dos objetivos da investigação; (v) a designação das categorias, construída, revista e reajustada ao longo do processo de codificação, com base em critérios objetivos (revisão da literatura sobre o tema e análise dos testemunhos obtidos nos grupos focais) que permitiram a identificação de cada recorte do corpus de análise com uma determinada categoria, refletindo o sentido das unidades de registo. Ao longo do referido processo foram emergindo novas categorias induzidas a partir do corpo documental.

Do conjunto de passos elencados resultou um sistema de categorias que espelha a diversidade de núcleos de significações presentes no corpo documental analisado, o qual, congregando categorias e subcategorias de análise, possibilita uma visão global e uma unidade genérica das características do corpo documental. A elaboração de um conjunto de subcategorias permitiu uma melhor explicitação e entendimento do sentido de cada categoria mãe.

Procurando hierarquizar e organizar de uma forma lógica e coerente o sistema de categorias desenhado, tendo por base os quatro momentos (ou macro categorias) que orientaram a estrutura do guião temático – (I) Tomada de Decisão; (II) Chegada ao Novo Contexto; (III) Adaptação; (IV) Sucesso Académico e Expectativas Futuras – obteve-se a matriz de categorias e subcategorias que se apresenta na Tabela 5.

Tabela 5 – Matriz de categorias e subcategorias

Momento I – Tomada de Decisão
Categoria 1. Processo de escolha do curso
1.1 Oferta de bolsas de estudos (Portugal/ país de origem)
1.2 Influência/apoio da família
1.3 Escolha e autoconceito vocacional
1.4 Experiência de trabalho na área

1.5 Perspetivas de saídas profissionais/ *status* proporcionado

Categoria 2. Critérios de escolha de uma IES portuguesa

2.1 Oferta de bolsas de estudos (Portugal/ país de origem)
2.2 Familiaridade com a língua portuguesa
2.3 Rede de apoio familiar em Portugal
2.4 Amigos a estudar em Portugal
2.5 Mobilidade social
2.6 Prestígio do país/ instituição

Momento II – Chegada ao Novo Contexto

Categoria 3. Expectativas iniciais

3.1 Em relação ao curso
3.2 Em relação ao nível de dificuldade/ exigência das disciplinas/ minhas bases para fazer face às exigências
3.3 Em relação ao sistema/ metodologias de ensino/ avaliação
3.4 Em relação à adaptação a Portugal

Categoria 4. Perceções sobre o curso frequentado

4.1 Relação com os colegas
4.2 Apoio dos colegas
4.3 Relação com os professores
4.4 Reconhecimento/ validação das suas competências pelos professores
4.5 Perceção da qualidade pedagógica dos docentes
4.6 Gosto pelo curso

Categoria 5. Dificuldades experienciadas

5.1 Na obtenção de visto
5.2 Com o início tardio do 1.º ano do curso
5.3 De integração em grupos de trabalho
5.4 De acompanhamento das matérias lecionadas
5.5 De compreensão/ domínio do português nativo
5.6 De falta de bases académicas/ competências digitais
5.7 De adaptação ao contexto académico
5.8 De aculturação
5.9 Económicas/ financeiras
5.10 Em conseguir alojamento à chegada
5.11 De saúde física
5.12 De saúde mental (ansiedade/ depressão/ pressão)
5.13 De clausura/ isolamento social
5.14 De adaptação emocional
5.15 Com pressões familiares
5.16 De perceção de racismo
5.16.1 Ser alvo de discriminação
5.16.2 Ser alvo de microagressões
5.17 Impacto da pandemia (COVID-19)
5.17.1 No processo de adaptação académica
5.17.2 Na formação/ aprendizagem
5.17.3 No retorno ao presencial (pós-confinamento)
5.17.4 Efeitos psicológicos/ de isolamento

Categoria 6. Meios institucionais facultados pela Universidade

6.1 Perceção sobre a qualidade dos recursos e infraestruturas
6.2 Segurança no *campus*
6.3 Horários de funcionamento
6.4 Mecanismos de escuta/ proteção/ resposta às reivindicações dos alunos
6.5 Conhecimento das estruturas de apoio disponíveis
6.6 Acesso/ utilização dos serviços de apoio

Momento III – Adaptação

Categoria 7. Fatores Protetores

7.1 Desenvolvimento de competências pessoais
7.2 Resiliência
7.3 Fé e crença religiosa

7.4 Sentido de autonomia, agência e autodeterminação
7.5 Autoconhecimento – Autoconceito
7.6 Identidade racial
7.7 Autorregulação emocional
7.8 Estratégias de *coping*
7.9 Expectativas e apoio familiar como fator protetor/ de perseverança
7.10 Preparação/ mentalização prévia
7.11 Construção de rede de suporte social
7.12 Clareza na comunicação/ assertividade
7.13 Abertura ao outro e ao novo

Categoria 8. Desenvolvimento de competências académicas

8.1 Autorregulação
8.2 Atribuições causais/ *locus* de controlo
8.3 Estratégias de *coping* para ter sucesso académico
8.4 Estratégias de estudo e abordagens à aprendizagem
8.4.1 Métodos de estudo
8.4.2 Aulas + Estudo em casa
8.4.3 Atenção e participação nas aulas
8.4.4 "Submissão estratégica"
8.5 Perceção de autoeficácia
8.6 Maturidade académica

Categoria 9. Vivência em contexto de Residência Universitária

9.1 Sentimento de pertença/ solidariedade entre africanos
9.2 Adaptação à Residência
9.3 Tipologia de quarto atribuído
9.4 Interação com colega de quarto
9.5 Interação com os demais residentes
9.6 Interação com os SASUM – Alojamento
9.7 Sentimento de discriminação na aplicação de critérios
9.8 Intervenções dos SASUM
9.9 O papel das Comissões de Residentes
9.10 Avaliação das condições infraestruturais
9.11 Segurança na residência e imediações
9.12 Inserção na comunidade envolvente
9.13 Dificuldades de viver numa Residência Universitária

Categoria 10. Envolvimento na comunidade académica (pertença a):

10.1 Núcleos de Estudantes
10.2 Comissões de Residentes
10.3 Associações de Estudantes do país de origem
10.4 Grupos recreativos e culturais

Categoria 11. Envolvimento em atividades extracurriculares

11.1 Prática desportiva
11.2 Atividades de voluntariado
11.3 Atividades de grupos religiosos

Momento IV – Sucesso Académico e Expectativas Futuras

Categoria 12. Sucesso académico

12.1 Perceção de sucesso académico
12.2 Perceção da utilidade do curso
12.3 Comprometimento pessoal – Foco na conclusão do curso
12.4 Expectativa de melhores condições de vida (própria/ família)

Categoria 13. Expectativas futuras

13.1 Regresso ao país de origem
13.2 Permanência no país de acolhimento
13.3 Mudança para outro país
13.4 Investimento em grau académico superior

Ao longo do processo de construção da matriz, houve lugar à reflexão sobre: (i) o grau de adequabilidade das categorias formuladas aos objetivos da análise; (ii) o sentido das subcategorias e das suas designações, atendendo ao conteúdo das unidades de registo; (iii) o nível de repetição ou de separação de conceitos próximos ou interdependentes; e (iv) o adequado encaixe de unidades de registo nas categorias a que respeitam. Dado o processo indutivo na base da construção deste sistema de categorias, considerou-se fundamental recorrer à opinião de juízes externos, submetendo, ao seu critério, o sistema de categorias definido.

4.8 – Análise da validade e fiabilidade da matriz de categorias

De entre os vários métodos recomendados na literatura para a análise da validade e fiabilidade de um sistema de categorias, e no sentido de aferir a objetividade e correção na formulação e definição das categorias e subcategorias da matriz, optou-se pela metodologia de análise mais comum, que implica a colaboração de juízes externos (Lima, 2013). Assim, uma vez construído o sistema de categorias e subcategorias, foi solicitado a um juiz externo que, de modo independente e com base no conhecimento prévio dos critérios de análise inerentes ao sistema de categorias e respetivas definições, procedesse à categorização de uma amostra do corpus documental, garantindo-se que essa amostra continha material alusivo às diferentes temáticas em análise, processo que contribuiu quer para os necessários ajustes às categorias e subcategorias definidas, no sentido de assegurar que as categorias elaboradas traduziam o verdadeiro sentido dos dados evitando ambiguidades (fidelidade das categorias), quer para a conclusão das grelhas finais de análise temática e categorial. Em momento posterior procedeu-se à comparação entre as codificações realizadas pelo investigador e pelo juiz externo, analisando-se o número de acordos e desacordos entre as codificações efetuadas por ambos, incidindo na análise de 401 unidades de registo, de um total de 677 (número superior a 10% do total das unidades de registo existentes), relativas a todas as categorias e subcategorias existentes na matriz de categorias, conforme procedimento indicado na literatura (Lima, 2013). Estas codificações foram alvo de triangulação por um terceiro avaliador, desenvolvendo-se, deste modo, um processo de discussão e de acordo de juízes considerando as orientações e princípios a que deve atender o tratamento de dados qualitativos (Bardin, 2009; Clarke & Braun, 2017). Com este método de validação intersubjetiva do processo pretendeu-se contribuir para minimizar vieses individuais e conferir maior robustez aos processos de categorização e de codificação.

Uma vez efetuada a comparação entre as codificações por dois juízes independentes, procedeu-se ao cálculo do coeficiente Kappa de Cohen, com base no grau de acordo de juízes na codificação das unidades de registo selecionadas num mesmo sistema de categorias e subcategorias. O índice de concordância obtido, calculado com o apoio do programa de análise estatística *SPSS*, versão 29.0, foi

de 0,953 (95,3%), com uma significância estatística de $p<0.001$, que corresponde a um nível de fiabilidade de Muito Bom (valor de Kappa entre 0.81 e 1.00), de acordo com a interpretação sugerida por Brennan e Silman (1992) para os diferentes valores de Kappa. Este nível de acordo aponta para a estabilidade do processo de categorização através da objetividade na definição de categorias, que permitiu a um segundo codificador, utilizando essas mesmas definições, efetuar uma categorização e análise muito próxima da efetuada pelo investigador, aspetos que, segundo Bardin (2009), se encontram associados a um bom sistema de categorias.

CAPÍTULO 5
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

5.1 – Introdução

No presente capítulo, partindo dos objetivos e questões que orientam a investigação desenvolvida, procede-se à apresentação e análise dos resultados obtidos, com base numa estrutura de macro categorias (ou momentos) previamente definidas, já apresentadas no capítulo anterior e que aqui se recordam: (I) Tomada de Decisão; (II) Chegada ao Novo Contexto; (III) Adaptação; e, (IV) Sucesso Académico e Expectativas Futuras. Estas fases, desenhadas numa lógica temporal de caracterização dos diferentes momentos com que os estudantes dos PALOP se deparam na sua trajetória académica – desde a tomada de decisão de ir estudar para uma IES portuguesa à conclusão bem-sucedida do seu projeto académico e a consequente gestão das suas expectativas futuras, em particular quanto à decisão do regresso, ou não, aos seus países de origem – têm em mente facilitar a leitura e a compreensão dos processos envolvidos nessa trajetória.

Dentro das quatro macro categorias são consideradas as categorias e subcategorias que as constituem (constantes da matriz apresentada na Tabela 4.5 do capítulo anterior) e que, como referido, emergiram da análise do conteúdo dos testemunhos dos estudantes, recolhidos através da aplicação de um guião temático para condução de grupos focais, apresentado no capítulo anterior. Da análise temática das UR emergiu um conjunto diverso de temas que foram incluídos, através de um processo dinâmico e triangulado, em subcategorias que sustentam as categorias identificadas. Uma vez concluído esse processo de atribuição de códigos específicos (categorias e subcategorias) a cada uma das UR recortadas – captando o seu sentido com base num determinado teor semântico previamente especificado pelo investigador (Amado, 2017; Lima, 2013) – avança-se agora com a apresentação e análise dos resultados decorrentes do processo de codificação.

Para o tratamento e análise dos dados seguiram-se quer as orientações ao nível da análise qualitativa de âmbito geral (Bardin, 2009; Braun et al., 2019; Esteves, 2006), quer orientações mais específicas para recolha de dados por recurso a grupos focais (Loxton, 2021; I. Silva et al., 2014; Van Hattum-Janssen et al., 2016). Como auxiliar para a organização dos dados e preparação de alguns *layouts* recorreu-se ao programa de análise qualitativa de dados *MAXQDA Analytics Pro 24*, versão 24.11.0.

O capítulo começa pela apresentação e definição semântica das quatro macro categorias desenhadas, discriminadas em termos das categorias que abarcam. Em cada categoria são explicitados:

o seu significado; a apresentação gráfica da frequência das subcategorias que integra; e, em formato de tabela, os sentidos inerentes a cada subcategoria, acompanhados da citação de excertos de testemunhos que ilustram o discurso dos estudantes e exemplificam os conteúdos das subcategorias a que respeitam e servirão de base à interpretação dos resultados. Na seleção dos excertos houve a preocupação de focar os principais sentidos expressos e de incluir contributos de todos os estudantes, com vista a manter a relevância semântica e representatividade desses testemunhos. De referir o carácter fictício dos nomes adotados para a identificação dos estudantes.

Pela diversidade e riqueza que conferem aos resultados, é considerada a totalidade das subcategorias independentemente da sua frequência relativa no texto. Por sua vez, atendendo ao elevado número de subcategorias em análise, na apresentação e análise dos dados optou-se por sistematizar a informação em gráficos, tabelas e algumas figuras, de forma a facilitar a leitura do texto e a compreensão e apropriação dos resultados obtidos. Nesta apresentação procurar-se-á, também, garantir o equilíbrio entre os dados quantitativos inerentes à análise da frequência de unidades de registo (UR), que traduzem a relevância temática de cada subcategoria, e os elementos de análise qualitativa e interpretativa dos resultados, conforme sugestão de autores como Amado (2017) e Rebelo et al. (2010).

Numa segunda fase, e no sentido de dar resposta ao objetivo central do estudo, são analisados os dados recolhidos, procedendo-se a uma síntese integrada dos resultados. Nesta síntese é ainda englobada a apresentação de 'nuvens de códigos' do total de subcategorias que integram cada macro categoria e ainda uma nuvem de códigos global, visando ilustrar de forma mais abrangente a análise comparativa das respetivas relevâncias temáticas.

5.2 – Momento I - Tomada de Decisão

O momento de Tomada de Decisão de sair do país de origem para estudar numa Universidade estrangeira assume-se, na organização dos dados recolhidos, como uma fase preliminar, anterior ao início do percurso académico dos estudantes dos PALOP numa IES portuguesa, sendo determinante no processo de escolha quer da instituição, quer do curso a frequentar. Como referido no capítulo anterior (Tabela 5), nesta macro categoria foram consideradas duas categorias de análise – Processo de escolha de curso e Critérios de escolha de uma IES portuguesa – cujos resultados, em termos de análise das UR nelas codificadas, são apresentados em seguida.

5.2.1 – Processo de escolha do curso

A primeira categoria refere-se ao conjunto de fatores, motivações e influências que levaram o estudante a decidir por uma determinada formação académica. Este processo, envolvendo

considerações pessoais, sociais, económicas e contextuais, reflete os interesses, valores, aspirações e expectativas do candidato relativamente ao curso. Através da análise dos contributos dos estudantes, expressos nas UR codificadas nesta categoria, foi possível identificar cinco subcategorias.

Na Tabela 6 são indicadas as cinco subcategorias, os sentidos que as mesmas encerram e ainda a transcrição de alguns testemunhos pessoais elucidativos do teor das intervenções dos estudantes em cada uma delas.

Tabela 6 – Processo de escolha de curso

1.1 Oferta de bolsas de estudos (Portugal / país origem) Existência de apoio financeiro destinado a apoiar os candidatos dos PALOP nas despesas inerentes à frequência do Ensino Superior em Portugal, facultado através de bolsas de estudo oferecidas por instituições portuguesas ou por órgãos do país de origem dos candidatos. Esse apoio financeiro assumiu-se como uma dimensão fulcral no processo de escolha do curso, tal como ilustram os seguintes excertos: *"Gostaria de estar em Psicologia, mas não havia essa opção, porque eu sou bolseira e havia uma lista de coisas que eu tinha que selecionar aquilo que eu queria e podia escolher. A minha escolha foi uma escolha pré ilimitada. (sic)"* (Luzia) *"O curso que estou a fazer agora (...) foi a minha quarta opção, portanto, não era bem o que eu queria, mas estava nas minhas opções, porque eu fui pesquisar sobre curso e vi um resumo sobre o que era e interessei-me um bocado. E tinha bolsa."* (Sena)
1.2 Influência/apoio da família Impacto, direto ou indireto, dos familiares na decisão dos estudantes quanto ao curso superior a frequentar, envolvendo o aconselhamento, incentivo, ou até a imposição de escolhas. Engloba, ainda, as expectativas, valores e modelos de referência familiares, e o suporte emocional, financeiro e logístico assegurado pela família. *"O meu pai queria muito que eu fizesse este curso...* [a escolha foi autónoma] *mas com algum peso do meu pai porque ele é* [licenciado em Ciências e Tecnologia]*."* (Adélia) *"Eu sempre tive a opção de escolha, os meus pais a me apoiar em qualquer aspeto (...) Eu tenho tios que estudaram na Universidade do Minho. Então, eles todos fizeram* [curso em Ciências Sociais, Jurídicas e Económicas]*, então eles apoiaram."* (Nalia) *"No meu caso* [o apoio financeiro] *não é o Governo de Portugal, nem de lado nenhum, são mesmo os meus pais que pagam."* (Nzinga) *"Foi a minha tia quem escolheu o curso por mim, porque, de acordo com ela, eu não posso fugir da* [disciplina da área de Ciências e Tecnologia]*. (...) A expectativa era da minha tia porque o curso dela foi* [em Ciências Sociais, Jurídicas e Económicas]*. Então as minhas únicas opções por minha escolha foi Relações Internacionais, só que ela teimou. O curso (...) não foi a minha escolha." (Aminata)*
1.3 Escolha e autoconceito vocacional Possibilidade de escolha do curso em alinhamento com a perceção do estudante relativamente aos seus interesses, habilidades, aptidões e identidade vocacional, resultando em escolhas mais ou menos satisfatórias e motivadas. *"... eu fiquei entre* [dois cursos de Ciências e Tecnologia]*, e eu disse Uau. Eu estou entre dois cursos. Qual é que vou escolher? Mas como eu gosto de cenas na* [área de Tecnologia]*, puxei para isso, certo?"* (Benvindo) *"Eu escolhi* [curso em Ciências Sociais, Jurídicas e Económicas]*. Quando era pequena queria ser engenheira de recursos naturais, porque eu gostava de diamantes porque brilham. De diamante e de ouro. Só que ao longo da vida percebi que a Matemática não é o meu forte, a Química não é o meu forte, a Física não é o meu forte (...)Tudo que terminar com "-ca" não é o meu forte, (...). Quando eu cheguei no décimo para fazer décima classe, a minha mãe queria que eu fizesse Medicina. Foi assim – "não, quero ser aquela mulher com gel na cabeça". E hoje me arrependo por ter escolhido aquilo* [o curso em Ciências Sociais, Jurídicas e Económicas], *mas foi assim."* (Nzinga) *"Pude escolher o que queria de forma autónoma. Tive sorte."* (Zuleica)

1.4 Experiência de trabalho na área Influência da vivência prática e profissional anterior à frequência do Ensino Superior no processo de escolha do curso. *"Escolhi este curso porque trabalhei na Guiné, conheço o mercado na questão do* [curso na área de Letras, Artes e Humanidades *..."* (Kiala) *"No meu caso eu já tinha alguma experiência de trabalho nesta área."* (Namuva)
1.5 Perspetivas de saídas profissionais / *status* proporcionado Expectativas sobre as potencialidades do curso escolhido no que concerne à empregabilidade, às saídas profissionais e ao estatuto social associado a determinada profissão. *"... estava a passar pelo Tribunal e teve uma criança que sofria de violência doméstica da família e houve uma mulher a descer de um carro linda, com o cabelo curto. Com muito gel na cabeça, mas estava linda. E todo mundo respeitava ela, "sim, Sra. Doutora", ela era linda, alta, ela brilhava, tudo era "sim, Sra. Doutora", não importa se era homem ou mulher, "sim, Sra. Dra.". E eu olhei para ela, e falei – "quando eu crescer, eu quero ser essa mulher" - e fiz* [curso em Ciências Sociais, Jurídicas e Económicas]*."* (Nzinga) *"... quando ele* [pai] *estava a mostrar-me o trabalho dele, porque ele trabalha em duas áreas e a que me cativou, foi a da* [especialidade de Tecnologia] *(...) Então, num dia desses passei no trabalho dele e ele mostrou-me* [o local] *em que ele operava (...) Estou contente com o curso e espero poder trabalhar (nessa) área*." (Adélia)

No Gráfico 5 apresenta-se a frequência destas cinco subcategorias no discurso dos estudantes.



Gráfico 5 – Processo de escolha do curso - Relevância temática das subcategorias

Os dados apresentados na Tabela 6 e no Gráfico 5 mostram a predominância dos motivos associados ao Autoconceito vocacional, Influência/ apoio da família e Oferta de bolsas de estudo. Efetivamente, a escolha do curso universitário foi, para muitos dos estudantes, determinada pela disponibilidade de apoio financeiro através da oferta de bolsas de estudo. No entanto, o sistema de atribuição de bolsas para Portugal foi percecionado, por alguns deles, como um processo condicionante das suas escolhas vocacionais, por vezes em detrimento de cursos que seriam de 1ª opção, mas cuja frequência, sem atribuição de bolsa de estudo, se tornaria inviável, acabando por ingressar em cursos de terceira e quarta opção, por ser esta a única via de conseguirem a almejada bolsa de estudos. Destacam-se, igualmente, testemunhos que apontam para o papel desempenhado pela influência familiar na tomada de decisão, seja através de apoio financeiro ou moral, seja pela referência de familiares que já atuavam na área ou, até mesmo, pela imposição de um curso por um familiar. Apesar das restrições ou influências externas, vários estudantes partilharam, contudo, ter tido a possibilidade de uma escolha autónoma, baseadas nos seus interesses pessoais e aptidões, sendo nomeadamente

referido o caso de um estudante que optou por mudar de curso após perceção de que a escolha inicial não correspondia ao seu interesse vocacional.

Um número expressivamente menor de estudantes referiu que a escolha do curso foi influenciada pelas expectativas de saídas profissionais e pela perceção do status proporcionado, tendo sido recolhidos testemunhos em que a inspiração partiu de figuras profissionais admiradas, que moldaram a escolha da área de formação. Dois estudantes referiram ainda a influência da experiência profissional prévia na escolha do curso, de que é exemplo a escolha de um curso de mestrado em ensino após ter trabalhado como professor no país de origem.

5.2.2 – Critérios de escolha de uma Instituição de Ensino Superior portuguesa

A presente categoria abrange fatores financeiros, linguísticos, familiares, sociais, culturais e institucionais ponderados pelos estudantes aquando da decisão pela prossecução de estudos numa IES portuguesa. A análise das suas intervenções deu lugar à identificação de seis subcategorias.

A Tabela 7 explicita essas subcategorias e os respetivos sentidos, sendo ainda transcritos excertos de UR elucidativas do discurso dos estudantes.

Tabela 7 – Critérios de escolha de uma IES portuguesa

2.1 Oferta de bolsas de estudos (Portugal/ país origem) Apoios financeiros disponibilizados quer pelo país de origem, quer no âmbito de programas de cooperação com Portugal, cuja atribuição viabiliza/facilita a frequência de uma IES portuguesa. *"A minha primeira escolha (...) era a China. Portugal acabou por ser o país* [financeiramente] *possível."* (Sena)
2.2 Familiaridade com a língua portuguesa Perceção de conforto, proximidade, segurança e facilidade em relação à língua portuguesa, tornando Portugal numa escolha mais acessível quando comparada com outros países. *"Tive uma relativa facilidade de poder arriscar-me a deslocar para um sítio* [Portugal] *que não conhecia bem. Porque sabia que não teria dificuldade em pedir alguma informação. Não digo que eu perceba toda a gente, apesar deste nível de português que eu tenho, mas sinto-me confortável com o português e isso traz segurança."* (Kiala)
2.3 Rede de apoio familiar em Portugal Existência de familiares a residir em Portugal e da expectativa do papel protetor que poderá ser desempenhado por esta rede de suporte, designadamente em termos de partilha de informação sobre a experiência de viver em Portugal, da segurança e de suporte dados ao processo de adaptação e aculturação dos estudantes. *"... tenho aqui tios em Braga, tenho familiares em Braga, então não me sentia assim tão sozinha, porque em primeiro lugar sempre tive elas aqui comigo e acho que isso é que importou mesmo."* (Fátima) *"*[tenho] *um primo cá (...) foi o primeiro a sair do país para se formar cá* [em Portugal] *e nós decidimos seguir o caminho dele. Isso é uma coisa que funciona: Haver alguém que veio antes fica mais fácil de dar esse passo. É um passo muito grande, sim, ir para um país que não é o nosso."* (Aminata)
2.4 Amigos a estudar em Portugal Influência, na escolha de uma IES portuguesa, da existência de uma rede social pré-estabelecida (amigos que já estudam em Portugal e/ou amigos do mesmo país nativo que ingressam na mesma IES portuguesa), que proporciona ajuda na escolha da instituição, informação prévia sobre o País, cidade, instituição e curso, apoio à chegada, segurança e apoio emocional. *"... sempre fui pesquisando de todas as formas, através das redes sociais, assim também em contato com os colegas que cá estão. Então tive a sorte de ter cá dois colegas com quem fiz longos anos de percursos académicos."* (Kiala)

"... eu fui recebido por pessoal [do país de origem] *que está aqui* [na Residência] *(...). Alguns eu já conhecia antes de vir, já tinha mandado mensagem para perguntar em relação a algumas cenas, já tinha conversado."* (Benvindo)
2.5 Mobilidade social Escolha de Portugal como país para frequentar um curso superior por razões predominantemente associadas à expectativa de ascensão social e de melhoria das condições de vida. *"A maior parte dos meus familiares não queriam que eu chegasse até aqui. Começaram a puxar para trás, a dizer: 'Quem vai-te ajudar lá? Onde vais ter apoios?'; começaram a dizer para eu fazer Universidade em* [país de origem] *e (aqui) tem bué Universidades, percebes? Porém, eu disse: 'não, eu quero emigrar de uma forma ou de outra'. Eu fiz a candidatura para vir para cá quando terminei o Ensino Secundário. Queria sair do meu país de origem para emigrar. Fui na Direção Geral do Ensino Superior, candidatei-me à vaga para Portugal."* (Benvindo)
2.6 Prestígio do país/ instituição Papel desempenhado pela reputação de Portugal como destino de estudo e, no que respeita à escolha de IES, pela perceção da credibilidade da Universidade do Minho como uma IES que proporciona formação de qualidade. *"Quer queiramos ou não ainda vemos Portugal como um país acima neste sentido de positivo. Poder viver esta diversidade cultural é a grande vantagem de estar cá em Portugal a estudar."* (Kiala) *"Eu tenho tios que estudaram na Universidade do Minho. (...) Disseram que é uma boa Universidade e que tinha um bom ensino."* (Nalia)

A frequência destas subcategorias no discurso dos estudantes é apresentada no Gráfico 6.



Gráfico 6 – Critérios de escolha de uma IES portuguesa - Relevância temática das subcategorias

Integrando os dados do Gráfico 6 e da Tabela 7, verifica-se que, entre os participantes, um dos principais critérios utilizados na escolha de Portugal como país para prosseguir estudos superiores aparece associado à presença de apoio familiar em Portugal, seguindo-se a perceção do prestígio do país e da IES e a presença de amigos a estudar em Portugal. A existência de uma rede de apoio familiar e relacional já estabelecidos em Portugal surge, nos testemunhos recolhidos, como um suporte fundamental, contribuindo para minimizar a sensação de solidão e facilitando a decisão de emigrar. Por sua vez, a reputação das Universidades portuguesas, em particular da Universidade do Minho, reforçada por informações de familiares que lá estudaram e pela ambição de obter uma especialização não disponível no país de origem, a possibilidade de experienciar a vivência de uma cultura distinta, bem como a perceção de Portugal como um país com ES de qualidade, assumem-se, de igual modo, nesses testemunhos, como importantes critérios na escolha do ES português.

Um menor número de estudantes aponta para a familiaridade com a língua portuguesa como um aspeto gerador de maior conforto e confiança relativamente à sua adaptação ao país, facilitando a decisão de emigrar. De referir, ainda, o relato de um participante que revelou que a escolha de Portugal foi motivada pelos apoios económicos concedidos e pela sua viabilidade financeira face a países com um custo de vida mais elevado, encontrando-se, também, o testemunho de um estudante que perceciona a saída do país de origem como uma forma de progresso e de futura mobilidade social.

5.2.3 – Síntese do Momento I – Tomada de Decisão

Em síntese, a análise integrada do conteúdo temático das duas categorias consideradas na macro categoria "Tomada de Decisão" permite verificar que a escolha do curso, para muitos destes estudantes, foi substancialmente determinada pela disponibilidade de bolsas de estudo, levando por vezes a opções vocacionais não correspondentes às suas preferências. Diversos estudantes tiveram a escolha influenciada ou mesmo imposta por familiares, verificando-se, no entanto, um maior número de estudantes que tiveram a possibilidade de escolher de forma autónoma, em consonância com o seu autoconceito vocacional, expectativas de uma futura melhoria de vida e de estatuto social, ou experiências anteriores de trabalho. A decisão de estudar em Portugal, por sua vez, foi essencialmente influenciada por fatores como a disponibilidade de apoios financeiros e vagas em determinados cursos, a presença de familiares ou amigos no país, a perceção de Portugal como um país com ES de qualidade e a familiaridade com a língua portuguesa.

A nuvem de códigos representada na Figura 3, relativa às subcategorias que emergiram em pelo menos duas UR nesta 1ª fase do estudo (Momento I), traduz visualmente essa predominância dos fatores "Autoconceito vocacional", "Influência/ apoio da família" e "Oferta de bolsas de estudos" no discurso dos estudantes, que se interligam e interatuam no processo de decisão quanto à escolha do curso. Por sua vez, os fatores "Apoio familiar em Portugal", "Prestígio do país/ instituição" e "Amigos a estudar em Portugal" destacam-se, embora com menor expressão, no que respeita aos critérios de escolha de uma IES portuguesa.

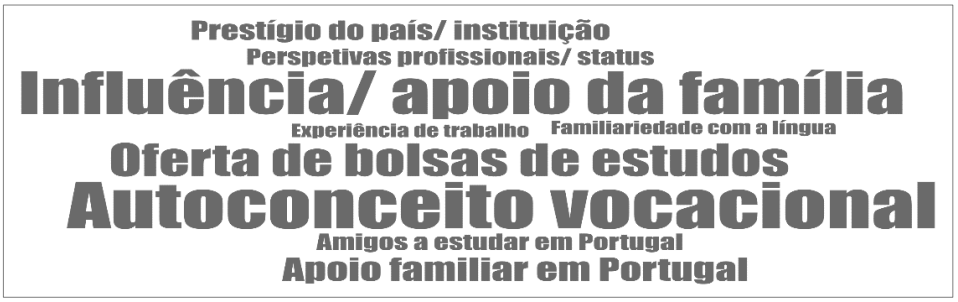


Figura 3 – Nuvem de códigos – Tomada de Decisão

5.3 – Momento II – Chegada ao Novo Contexto

O Momento II – Chegada ao Novo Contexto – corresponde à fase inicial da vivência dos estudantes no contexto português. Nesta fase sistematizam-se os dados referentes ao processo de transição para o ES e são explorados aspetos que decorrem do confronto com a realidade encontrada, designadamente quanto às suas expectativas iniciais em relação a Portugal, à UMinho, ao curso e à RU onde ficaram alojados, às perceções sobre o curso, colegas e docentes, às dificuldades experienciadas na vivência do novo contexto cultural, social e institucional, bem como à perceção sobre a qualidade dos recursos disponibilizados pela Universidade e ao conhecimento e utilização das estruturas e serviços de apoio. A análise destes dados permitiu identificar as quatro categorias indicadas na Figura 4, que são explanadas nos pontos seguintes.

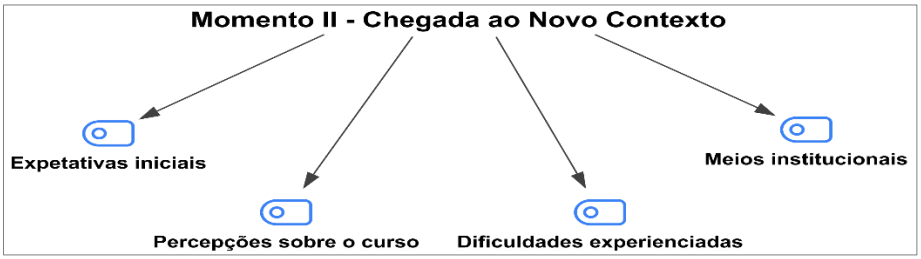


Figura 4 – Categorias – Momento II

5.3.1 – Expectativas iniciais

A presente categoria refere-se às ideias, esperanças, receios ou projeções dos estudantes na fase inicial do curso e ao confronto com a realidade portuguesa, quer no que toca à sua vivência académica, quer relativamente a aspetos socio culturais inerentes ao novo contexto. Nas expectativas iniciais são englobados aspetos como as perceções prévias sobre o curso, o grau de exigência das matérias lecionadas e o seu nível de adaptação às metodologias de ensino e aprendizagem.

A partir dos contributos dos estudantes expressos nas UR codificadas nesta categoria foram identificadas quatro subcategorias, cujos sentidos são indicados na Tabela 8, juntamente com excertos de UR exemplificativas do discurso dos estudantes.

Tabela 8 –Expectativas iniciais

3.1 Em relação ao curso Expectativas do estudante sobre os conteúdos do curso e o alinhamento do curso com os interesses pessoais. *"Quanto a mim, as expectativas foram superadas. Ou seja, eu vim com uma expectativa limitada, estou a licenciar-me em* [curso em Letras, Artes e Humanidades] *e estou agora no terceiro ano. A minha visão foi mais alargada, deparei-me com aquilo que foi além das minhas expectativas."* (Ndulo)

"As minhas expectativas também foram superadas, pelo menos por enquanto, porque ainda estou no 1º ano de [curso em Ciências e Tecnologia] *e, então, ainda ando a ver."* (Zuleica)

"O meu curso não corresponde às minhas expectativas. Mas gostava que fosse diferente, claro..." (Bela)

3.2 Em relação ao nível de dificuldade/exigência das disciplinas/minhas bases para fazer face às exigências

Perceções iniciais sobre o grau de dificuldade das unidades curriculares, a carga de trabalho e a exigência académica do curso. Inclui, ainda, a auto perceção do estudante sobre as suas bases de conhecimento e a preparação anterior para enfrentar os desafios do curso.

"... Pensei que fosse uma coisa mais fácil, mais básica. Eu vinha da área das Ciências (...) Fiz Ciências, no 12º ano e então, pensei encontrar uma coisa mais simples, uma [disciplina de Ciências e Tecnologia] *mais simples, mas não. Fui encontrar um bicho de sete cabeças. A matéria é toda difícil."* (Aminata)

"... Então, sim, foi essa dificuldade, habituar-me a um nível de trabalho, a uma exigência de trabalho. Eu já estava preparada e já sabia, mas mesmo assim o nosso curso acaba sendo um pouco mais exigente, porque nós temos mais prática. E é uma prática inquestionável e que não se foge dela. Então ou se sabe ou não sabe. Essa pressão para alguém que acaba de chegar é um choque." (Nalia)

"Havia algumas explicações que eu não percebia, fruto também de algumas lacunas que eu já tinha anteriormente." (Ndulo)

3.3 Em relação ao sistema/metodologias de ensino e avaliação

Expectativas quanto ao funcionamento do sistema de Ensino Superior em Portugal, nomeadamente em relação às metodologias de ensino e avaliação e à perceção dos estudantes sobre a necessidade de aquisição de novas abordagens à aprendizagem.

"... até agora enfrentei algumas dificuldades porque o sistema de ensino é completamente diferente. Comecei a preparar-me lá, quando soube que vinha estudar em Portugal. Avancei o que consegui (...). Mas, quando vim para cá descobri que é tudo completamente diferente, as formas de resolução dos casos são completamente diferentes. Foi e até agora está a ser uma batalha, mas enfim." (Bela)

"Quanto a mim no começo não foi fácil, mas agora as minhas expectativas são superadas. Estou no segundo ano e agora está tudo muito mais fácil. Saí de um país diferente (...) e chegar aqui até me adaptar no novo ensino foi como sair do Céu e cair na Terra. Mas agora a coisa é totalmente diferente. Eu acho que compreendo mais a matéria, estou mais familiarizada com a matéria em si." (Tida)

"A única dificuldade que eu tive que foi mesmo... foi o enquadramento, porque é muito diferente a maneira aqui de dar aulas e dos testes, principalmente." (Fátima)

3.4 Em relação à adaptação a Portugal

Expectativas em relação à vivência pessoal, académica e social em Portugal, à antecipação de desafios ou de facilidade de integração no novo contexto e ao confronto inicial entre expectativas e realidade.

"Há sonhos... às vezes, é...depois há a realidade. Eu acho que seria melhor se eu tivesse feito o curso em [país de origem]*. Eu acho, porque eu era muito apegada aos meus pais, principalmente a minha mãe. E eu sempre pensava assim, quando entrar na faculdade* [em Portugal] *vou ter um carro. Vou viver a vida. A realidade foi dececionante, ela dói, então foi muito dececionante, mas o resto foi horrível."* (Nzinga)

"Essa questão da expectativa também é verdade quando nós vimos de [país de origem] *para cá. No meu caso eu tive uma pessoa muito próxima, um amigo (...) que é quase como se fosse um irmão e que estava aqui a fazer um mestrado, agora está a fazer doutoramento. E foi ele quem me que me orientou, explicou o que eu ia encontrar, o que tinha que fazer, os cuidados que era preciso ter e isso ajudou mesmo muito. E facilitou e de que maneira."* (Ndulo)

"No meu caso foi uma prima que estava a tratar dos papéis para nós virmos e morava aqui havia dez anos. E ela é que nos deu tipo a base, explicou, lá tem que ter cuidado com isso e aquilo e deu informação mais específica do que ela conhecia de cá. E isto ajudou muito. Uma coisa é imaginar o que será, outra é poder falar com quem já conhece o terreno e outra ainda mais diferente é veres com os teus olhos." (Nalia)

No Gráfico 7 apresenta-se a frequência destas quatro subcategorias no discurso dos estudantes.



Gráfico 7 – Expectativas iniciais – Relevância temática das subcategorias

A partir dos dados apresentados no Gráfico 7 e Tabela 8, observa-se que as expectativas dos estudantes na fase inicial da sua trajetória académica incidem principalmente no curso e no funcionamento do sistema de ES português (particularmente no que concerne às metodologias de ensino e de avaliação), seguindo-se de perto a correspondência da perceção pessoal de preparação académica ao grau de dificuldade das matérias lecionadas e o processo de adaptação ao país de acolhimento.

Em relação ao curso, há casos que apontam para a superação das expectativas iniciais e outros em que se verifica um desencontro entre expectativas sobre o conteúdo/ grau de dificuldade/ nível de exigência do curso e interesses vocacionais. Os estudantes cujas expectativas foram superadas tendem a reportar uma melhor adaptação, no sentido de ultrapassar dificuldades e sentir maior facilidade e familiaridade com os conteúdos, metodologias e exigências do curso ao longo do tempo.

Por sua vez, no confronto entre as expectativas e a realidade de frequência do sistema de ensino português são identificados múltiplos desafios, resultantes do "choque" entre o esperado e o vivido em áreas como: (i) as metodologias de estudo, distintas das dos seus países de origem; (ii) os conteúdos do curso, muitas vezes superando as "bases" que traziam do seu país de origem, tendo exigido um ajustamento e um investimento adicional, no sentido de irem ao encontro do grau de exigência requerido, (iii) a realização de trabalhos de forma autónoma e por recurso a plataformas e ferramentas digitais que não dominavam, uma vez que nunca lhes tinham sido requeridas.

Vários estudantes percecionam a informação e as orientações práticas sobre a realidade local, facultadas, em momento prévio à chegada, por outros estudantes já residentes em Portugal, como um elemento de ajuste de expectativas que facilitou o seu processo de preparação e de adaptação. Ainda assim, alguns estudantes referem ter experienciado um desencontro entre as suas expectativas sobre o contexto português e a realidade encontrada, traduzido nas suas vivencias pessoais e académicas no momento da chegada, destacando a diferença entre a descrição de uma situação e a vivência da mesma em primeira pessoa.

5.3.2 – Perceções sobre o curso frequentado

A categoria "Perceções sobre o curso frequentado" refere-se às experiências concretas e às perceções construídas pelos estudantes após algum tempo de frequência do curso, e engloba aspetos relacionais, pedagógicos, vocacionais e institucionais. Com base na análise do conteúdo das UR codificadas nesta categoria foram definidas seis subcategorias. Na Tabela 9 são indicados os sentidos associados a essas subcategorias e exemplos de UR codificadas em cada uma delas.

Tabela 9 – Perceções sobre o curso frequentado

4.1 Relação com os colegas Forma como os estudantes se relacionam com os colegas de turma, incluindo aspetos como o acolhimento, a integração, a partilha de experiências, a convivência no ambiente académico abarcando quer experiências positivas, quer dificuldades de interação e integração e sentimentos de exclusão. *"Dou-me bem com os meus colegas de turma. (...) A minha relação com os meus colegas é boa, porque eu sou uma pessoa fixe, desculpa pelo termo, sou uma pessoa tranquila, gosto de estar no meu canto, consigo conversar com todos."* (Sakaita) *"Em termos do relacionamento com a turma acho que não é excelente, mas é um relacionamento saudável. As relações humanas estão complexas, há sempre um ou outro caso que acontece, mas esses são casos soltos. (...) De forma geral eu diria que gosto e que tenho uma relação muito boa com os meus colegas ..."* (Ndulo) *"Depois foi* a [dificuldade de] *adaptação dentro da sala de aulas, falo entre colegas e tudo mais .... Faltou aquele aconchego, pelo menos eu senti assim. Eu não estava habituada a não conversar com os colegas. (...) Eu tenho facilidade em fazer amizades. Mas as pessoas estão viradas para dentro e para o seu grupinho. Na Faculdade, na minha turma, só tenho um amigo."* (Adélia) *"E dos colegas, nem vou falar. Na sala de aula (...) ninguém entende nada depois da aula. 'Eu não entendi', também não entendi nada', 'não sei o que ela vai falar', mas depois vais ver a nota e eles tiram dezanove, dezoito, dezassete, ficas tipo, "uau". No meu curso tem muito disso, não ajudam. Muitos, acho que eles pensam que vão morrer se emprestarem os apontamentos... Não ajudam, não emprestam apontamentos."* (Nzinga)
4.2 Apoio dos colegas Referente, especificamente, à colaboração entre pares e ao suporte prestado pelos colegas em termos académicos e emocionais, como a ajuda com conteúdos, partilha de materiais, esclarecimento de dúvidas, incentivo mútuo ou apoio em momentos difíceis. *"... mas os colegas sempre estão ali disponíveis para ajudar no que for.* (Nalia) *"A relação com os colegas é boa no sentido de quando às vezes sinto alguma dificuldade, eu posso procurar ajuda e eles ajudam e eu também os ajudo."* (Fatumata) *"Eu fiz um amigo cá, que acho que foi a pessoa que mais me ajudou no meu primeiro ano, e ele conhece, mostrou-me tudo e eu acho que meu amigo do primeiro ano me ajudou, não só conhecendo lugares, mas também psicologicamente..."* (Nzinga) *"Os colegas, às vezes, explicam uma vez, mas acabou. Nunca mais vão explicar. Esquece. Então tenho que aprender sozinha."* (Aminata)
4.3 Relação com os professores Abarca as perceções dos estudantes relativamente à sua interação com os docentes, incluindo aspetos como a disponibilidade para acompanhar os alunos, para ajudá-los (ou não) a ultrapassar as dificuldades, bem como a proximidade e suporte afetivos manifestados, designadamente em momentos de maior vulnerabilidade. *"Eu cheguei aqui no primeiro ano, tive apoio da minha professora, meu desejo era continuar com aquela professora para todas as cadeiras do curso. (...) A professora tem paciência, faz tudo para nós, deu-nos o contato, qualquer hora podemos ligar se precisamos de ajuda. É mesmo fixe, ela. (...) Com uma disponibilidade que os outros professores não têm."* (Amadu)

"Tive outros professores que foram muito acolhedores e que me ajudaram muito. Porque eu cheguei mesmo muito atrasada e eles fizeram de tudo para que eu conseguisse fazer as cadeiras por teste sem ter que ir a recurso. A professora de inglês até me deu aulas sozinha para eu recuperar a matéria. Foi espetacular mesmo." (Fátima)

"A diretora do meu curso foi, para mim, uma mãe, uma pessoa fantástica (...) não tenho palavras para descrever. É mesmo muito boa pessoa. Então eu falei com ela, nasceu-me uma filha que ainda nem conheço, e gostava que me autorizasse a dar-lhe o seu nome, porque nós ainda acreditamos que, tendo o nome de uma boa pessoa, somos capazes também de ser como aquela pessoa." (Kiala)

"Tenho bons professores, porque eles estão sempre disponíveis, apesar de que eles também têm suas ocupações, pode alguma outra vez não conseguirem responder aos e-mails, mas há sempre uma disponibilidade por parte dos professores e eu gosto disso." (Fatumata)

"Eu nunca senti nenhum dos meus professores a preocupam-se com os alunos. Eles só se preocupam com a parte académica. Não são como os professores que tive do infantário ao 12º ano, não é a mesma coisa. Os professores na Universidade só querem saber dos trabalhos que foram entregues e ponto. Não querem saber que tipo de aluno tu és, o que é que tu fazes, nunca houve essa interação. Nunca fizeram nenhuma proximidade." (Adélia)

"Depois de dois dias que me aconteceu isso eu tive conversa com uma professora que sempre me apoiou desde o primeiro ano e por causa dela eu continuei assim meio forte. Tive boas notas no segundo ano, mas no terceiro ano eu estava mesmo... eu quero desistir isso. Isto não é para mim. Porque era muita pressão dos professores. Essa professora que me apoiou disse para eu continuar, para ser forte, nunca desistir, para eu continuar que ia conseguir, então, eu peguei a sério naquilo que ela me disse porque é uma pessoa que se importa muito comigo. E isso eu valorizo muito." (Luzia)

4.4 Reconhecimento e validação das suas competências pelos professores

Grau em que os estudantes sentem que os professores reconhecem, valorizam ou legitimam as suas competências, saberes e experiências.

"O gratificante é saber que as minhas dúvidas estão a ser dissipadas. Só para contextualizar, os meus professores aceitaram-me com pé atrás. Porque eu não tive uma formação em [área do curso] *desde a infância, como os meus colegas. Então foi assim uma aceitação com algumas 'vírgulas altas'. É bom saber que os meus professores já aceitam que eu estou num nível superior agora"* (Ndulo)

"... é algo que o meu Diretor de Curso diz: 'Tem muita competência só tem que confiar mais em si.'" (Luzia)

4.5 Perceção da qualidade pedagógica dos docentes

Avaliação que os estudantes fazem da competência pedagógica dos professores em aspetos como a definição de regras na gestão do funcionamento das aulas, a clareza na exposição dos conteúdos, a capacidade de comunicar e escutar os alunos, a abertura e acolhimento à diversidade em sala de aula, a adequação das metodologias, a qualidade de *feedback* dado, os níveis de suporte e de desafio proporcionados, e o incentivo aos processos de pensamento crítico, raciocínio, criatividade e autonomia.

"... achei fantástico aquela professora ter conseguido me compreender. Quando eu voltar [ao país de origem] *serei assim um professor muito diferente, mais compreensivo. Como os que encontrei aqui. Eu aqui aprendi bastante com os professores. Aquela recetividade a toda a hora. Sempre a saber compreender e orientar. Às vezes chegávamos com as nossas inquietações e eles sempre nos tranquilizavam, vão fazendo, tenham calma. (...) É outra forma de nos ensinar a sermos bons profissionais nesta área: pelo exemplo."* (Kiala)

"Os professores daqui não são bem a definição do professor que eu aprendi. Estou a falar dos que eu conheço, os que eu tive e sinto na Universidade. Porque para mim ser professor não é simplesmente dar a aula e corrigir testes ou trabalhos, é muito mais que isso. O professor é como um encarregado na escola. Tem que estar atento ao aluno, as várias coisas que podem acontecer ao aluno, a forma como o aluno está e reage cada dia nas aulas. Mas na Universidade os professores só querem despachar tudo, já não nos aturam." (Adélia)

"Na [área de estudo] *é sempre muita fórmula atrás de fórmula, então, mesmo eu tentando pedir para repetirem a matéria, ficam a olhar para mim como, eu já falei isto, eu não preciso falar mais. E é muito difícil estar sempre a pedir para repetir. Eles preferem explicar aos mais inteligentes da sala do que aos outros que chegaram tarde e não conhecem a nova matéria."* (Aminata)

"O problema, para mim, é mais com aqueles professores que inventam regras para nos complicar. Há uma cadeira que eu tenho que fazer das 14 às 16 horas no edifício dois e depois, no mesmo momento, das 16 horas até 18 eu tenho que mudar para o edifício três, então tenho que correr. Não dão nem cinco minutos para a gente fazer o caminho. E o professor das 16 horas só dá seis minutos de tolerância. Ainda por cima a sala é no último piso, tens que correr escada acima. Estás no minuto 7 já não entras na aula que ele não deixa." (Aminata)

4.6 Gosto pelo curso

Avaliação afetiva da experiência no curso, incluindo aspetos como a identificação com a área de estudo, a satisfação com os conteúdos e a avaliação do seu nível de aplicabilidade prática, o desenvolvimento pessoal e académico proporcionado, e a adequação das potenciais saídas profissionais aos interesses vocacionais dos estudantes. *"Eu estou gostando do curso, (...) gosto das matérias que são lecionadas para cada cadeira.* (Sakaita)

"E também não me deixei estar limitado. Aprofundei-me mais e mais nas coisas que eu estava a aprender, porque a Universidade nos dá uma licenciatura, mas para aquilo que a gente quer seguir não basta, então isso me serve de base e então estou a gostar e aqui estou a terminar." (Isidro)

"A primeira opção que eu tive e o curso que eu queria fazer mesmo era Relações Internacionais, mas não consegui a vaga. Mas consegui [nas Ciências Sociais, Jurídicas e Económicas]*. Desde sempre eu queria mesmo fazer um curso assim que tem a ver com Ciências Humanas, não é? Portanto, estou a gostar* [do curso]*."* (Tida)

"Eu sempre fui apaixonada em Ciências Exatas e Tecnologia, então estou a gostar do curso e está-me a correr muito bem." (Zuleica)

"No meu caso, apesar de tudo, o meu curso ensina muita coisa sobre [área do curso]*. (...) apesar de não gostar do curso acabo por aprender coisas que até são úteis. (...) Como eu não gosto do curso, geralmente não consigo o esforço suficiente para poder tirar um resultado muito agradável, mas dou o meu melhor e estou a conseguir avançar. Isso é também sucesso. Não só as notas, que essas não são assim tão agradáveis."* (Aminata)

"... eu ainda não aprendi a gostar do curso. Não gosto nem um bocadinho." (Nalia)

A frequência destas subcategorias no discurso dos estudantes é apresentada no Gráfico 8.

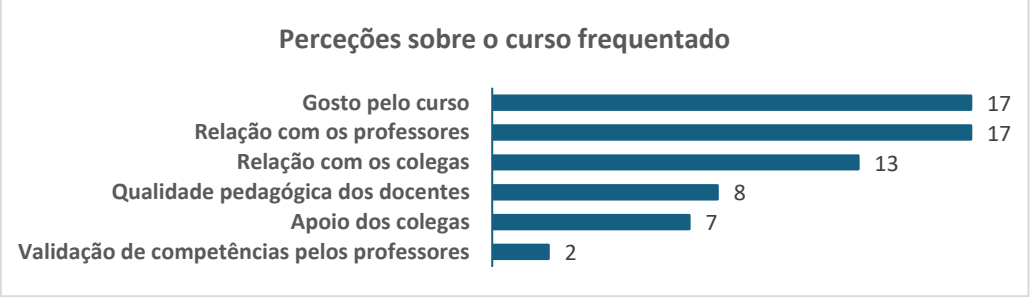


Gráfico 8 – Perceções sobre o curso frequentado – Relevância temática das subcategorias

Integrando os dados apresentados no Gráfico 8 e na Tabela 9, observa-se que a forma como os estudantes percecionam o curso decorre, com maior incidência, de aspetos de natureza vocacional, como o gosto pelo curso, e de índole relacional, como o desenvolvimento de interações com docentes e colegas. Os fatores de cariz pedagógico – de que são exemplo a perceção dos estudantes sobre a qualidade pedagógica dos professores e a validação que estes fazem das competências dos discentes – são partilhados por um menor número de estudantes.

Relativamente ao gosto pelo curso, enquanto alguns estudantes revelam sentir-se realizados na área que escolheram, destacando de forma positiva o aumento de competências e a utilidade do conhecimento adquirido, outros partilham não gostar do curso (que, geralmente, não correspondeu à sua primeira escolha vocacional) e sentir-se desmotivados. No entanto, alguns destes estudantes, embora não gostando inicialmente do curso, acabam por reconhecer a sua utilidade prática e a importância de o concluir.

Quanto à construção de redes relacionais com professores e colegas, encontram-se testemunhos contrastantes. Diversos estudantes destacam a importância dos professores na sua perceção positiva sobre o curso e referem exemplos de professores disponíveis, acolhedores e compreensivos e que por vezes se assumem até como figuras de apoio emocional e pessoal. No entanto, outros estudantes relatam experiências menos positivas com alguns professores – que consideram distantes, rígidos e pouco disponíveis para acolher e esclarecer dúvidas – manifestando que esperavam encontrar no ES professores mais recetivos ao acolhimento de uma diversidade de perfis socioculturais, especialmente junto daqueles que enfrentam maiores dificuldades. No que concerne à relação com os colegas, são relatados casos de dificuldades de integração nas turmas, mas também outros de relações saudáveis com os colegas. A maioria dos estudantes destaca a importância dessa relação para uma vivência académica positiva, percecionando o apoio dos colegas como fator de acolhimento com impacto na integração e superação de dificuldades académicas. Alguns testemunhos revelam, no entanto, que nem todos estão dispostos a ajudar (e.g., partilhar apontamentos), designadamente a quem inicia o ano letivo tardiamente.

Na questão da importância da qualidade pedagógica dos docentes, são referidos exemplos de falta de clareza na definição de critérios de avaliação e na comunicação de regras de funcionamento pedagógico das aulas, que acabam por gerar frustração nos estudantes e a sensação de que ficam limitados no seu desempenho escolar. Em sentido positivo, um testemunho aponta para a importância da autonomia e do estudo personalizado catalisado pelos professores do curso, existindo, ainda, dois estudantes que partilham o impacto positivo na forma como se sentem no curso pelo facto de as suas competências terem sido reconhecidas e validadas por determinados professores.

5.3.3 – Dificuldades experienciadas

A categoria "Dificuldades experienciadas" abrange os obstáculos, limitações e experiências menos positivas experienciadas pelos estudantes no decurso do seu processo de mobilidade académica, com particular foco nas dificuldades sentidas na fase de adaptação ao ES português, englobando dificuldades de ordem burocrática, académica, social, relacional, cultural, económica, emocional, contextual e de saúde física e psicológica. Com base na análise dos contributos dos estudantes nas UR codificadas nesta categoria foram identificadas dezassete subcategorias, duas delas com duas e quatro subdivisões, respetivamente, como é ilustrado na Figura 5. Na Tabela 10 são indicados os sentidos associados a cada subcategoria, apresentando exemplos de extratos de UR codificadas em cada uma delas.

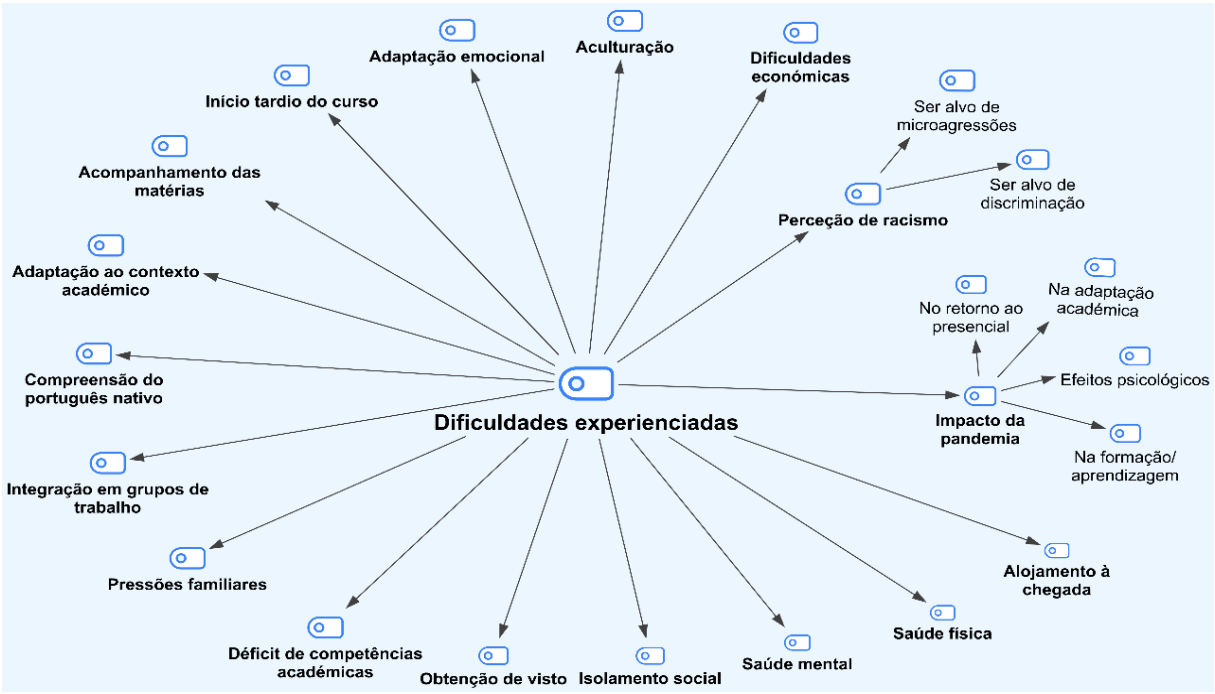


Figura 5 – Dificuldades experienciadas – Subcategorias

Tabela 10 – Dificuldades experienciadas

5.1 Na obtenção de visto Entraves burocráticos enfrentados no processo de solicitação e emissão do visto de estudante, de que resultam atrasos na sua emissão e a consequente chegada tardia às atividades letivas. *"O Consulado em* [país de origem] *é demorado mesmo para fazer sair os vistos, acaba por nos prejudicar muito na chegada. Mas depois exigem sucesso igual, para teres a bolsa. Não dá para perder o ano."* (Fidalma) *"Para sobretudo os* [naturais do país de origem], *pouco se espera que as pessoas cheguem aqui a tempo por causa das burocracias na Embaixada de Portugal nos serviços consulares. Mesmo pessoas com bolsas às vezes não tem facilidade em conseguir um visto para vir para Portugal. Não se percebe porque no ato de candidatura, cada estudante diz onde é que vai pretender solicitar o visto de entrada em Portugal. Não é que talvez as autoridades consulares não saibam que estas pessoas precisam de visto para estudar. Não percebo por que razão é assim, mas não tem sido nada fácil."* (Kiala)
5.2 Com o início tardio do 1.º ano do curso Impacto negativo do início da frequência do curso em fase posterior à do arranque do ano letivo no processo de integração escolar e adaptação dos estudantes, designadamente no que respeita ao acompanhamento das matérias, ao acesso ao processo de acolhimento institucional, à inserção na turma e em grupos de trabalho, ao acesso a épocas de avaliação escolar e ao desempenho académico e motivação dos estudantes. *"Eu cheguei aqui em 2020, já tinha perdido um semestre e basicamente acabei por perder quase o ano letivo, porque depois no semestre seguinte eu consegui-me enquadrar na academia. O 1º ano (...) foi um ano perdido."* (Luegi) *"Custou-me ainda mais porque eu cheguei no final da segunda época* [de avaliações do 1º semestre], *então as amizades já estavam todas feitas, já tinham os grupos todos feitos, então foi muito mais difícil interagir."* (Adélia) *"Eu cheguei também um pouco atrasada e os professores disseram para mim assim: 'vais ter que fazer tudo na época de recurso'. Eu fiquei um pouco desanimada com isso..."* (Luzia)
5.3 De integração em grupos de trabalho Dificuldades sentidas na participação ou aceitação em grupos de trabalho académicos, envolvendo aspetos como barreiras linguísticas, preconceitos e falta de empatia por parte dos colegas, bem como níveis de insegurança relacional do próprio estudante. *"Com os colegas eu não sinto que pedir ajuda para estudar faria muita diferença, porque eu nunca fui de estudar em grupo. Nem me sinto confortável em estar a estudar em grupo."* (Fidalma)

"No meu curso é cada um com o seu grupo. Eles não se juntam facilmente a pessoas novas de fora, e para te integrares no grupo deles tu tens que ir todos os dias atrás deles, todos os dias mesmo, eles sabendo que tu és de fora e tens mais dificuldades, eles não te apoiam, tu tens que mesmo pedir e ajoelhar aos pés deles para eles te ajudarem" (Aminata)

5.4 De acompanhamento das matérias lecionadas

Dificuldade em compreender, acompanhar e assimilar os conteúdos das unidades curriculares devido a fatores como diferenças no ritmo de ensino/aprendizagem face ao percurso escolar anterior, dificuldade de adaptação aos métodos pedagógicos utilizados, dificuldades de atenção e concentração.

"Para mim é um bocadinho complicado, porque em [país de origem] *era mais fácil perceber a matéria."* (Nalia)

"... e também há matérias que eu não compreendo. Essas ficam para o fim e eu nunca lá consigo chegar." (Fidalma)

"Isso do sucesso tem momentos, também. Agora é uma coisa... quando cheguei cá, o sucesso estava assim, meio que envergonhado (risos). Nas aulas nem abria a boca, com medo de sair asneira." (Benvindo)

"Estou no segundo ano e agora está tudo muito mais fácil. (...) a coisa é [agora] *totalmente diferente. Eu acho que compreendo mais a matéria, estou mais familiarizada com a matéria em si."* (Tida)

5.5 De compreensão/domínio do português nativo

Barreiras na compreensão do português europeu decorrentes do uso de expressões idiomáticas, do sotaque, da velocidade da fala e correspondente impacto na aprendizagem das matérias, no acompanhamento das aulas, na compreensão de textos escritos em português, nos resultados académicos e nas interações interpessoais estabelecidas em sala de aula.

"Relativamente às matérias eu tive dificuldades. Eu sou alguém que consegue perceber facilmente o que qualquer pessoa estiver a falar, principalmente os portugueses, mas quando é por escrito eu ainda tenho muita dificuldade em ter que perceber certas palavras, porque aqui em Portugal usa-se muitas palavras literárias diferente do meu português [do país de origem]*."* (Tida)

"Aqui os professores falam muito rápido, então tem certas coisas que eu não percebo (...). Então às vezes eu fico muito perdida (...) Mas estudo mesmo é em casa, eu entendo mais em casa estudando sozinha do que na Faculdade com o professor a falar tão depressa." (Nalia)

5.6 De falta de bases académicas / competências digitais

Desajuste entre a preparação escolar prévia adquirida no país de origem e o grau de exigência do Ensino Superior português, englobando aspetos discrepantes no que concerne ao domínio de algumas temáticas específicas, a técnicas de estudo, a metodologias de trabalho, ao uso de bibliografia e a ferramentas digitais.

"As minhas maiores dificuldades foram de nível académico. Eu para entrar para este curso tive apoio, primeiro dos meus professores, estive a preparar-me para entrar no curso um certo período antes de vir para cá. E mesmo assim eu, mesmo tendo a preparação, vim com um défice. O nosso ensino, principalmente na área [de estudo] *em* [país de origem] *ainda não está ao nível daqui, não só a nível aqui, a nível ocidental. Eu me preparei até um certo ponto* [mas] *eu cheguei aqui ainda com grandes dificuldades."* (Tanya)

"Nós tínhamos um método de estudo diferente em [país de origem]*. Por exemplo, o meu irmão estava na escola portuguesa, o que ele aprendeu no décimo ano eu estava a dar no 12º. Então tenho sempre mais dificuldades porque não dei as matérias antes."* (Aminata)

"E [aqui], *tens toda a tua aula num sistema muito mais virtual, havia coisas que nós não dominamos. Foi aqui que eu conheci o Blackboard. Como é que se faz para ter acesso, sempre que tive alguma dificuldade. E não quero me referir e a mim sozinho, mas a todos nós que viemos."* (Kiala)

5.7 De adaptação ao contexto académico

Dificuldades na compreensão e adaptação às normas, expectativas, rotinas e cultura académica do Ensino Superior português, gerando um sentimento de desajuste, de falta de acolhimento e de não integração no contexto.

"Eu não tive dificuldade de me adaptar (...) Se calhar também porque eu sempre tive uma postura um bocadinho não muito para fora, não tenho muitas amizades." (Ndulo)

"Todas as amizades que eu fiz aqui foram e estão a ser incríveis. Tanto na Tuna como aqui na Residência, como agora no trabalho [em *part time*]*. São pessoas que eu me dou mesmo bem e que sinto que estão comigo. Mesmo quando não estou bem. Para mim, esse é o maior ganho, é a parte das pessoas que conheci aqui."* (Fidalma)

"Na minha visão nem todo o mundo gosta de bares académicos, nem discotecas (...). Há outras formas (...) de estar e de se conviver e de uma pessoa se sentir bem. E de gastar menos dinheiro também." (Adélia)

"Tal como os nossos professores, os nossos colegas contribuíram para a nossa integração académica." (Kiala)

5.8 De aculturação

Processo de adaptação cultural e choque entre culturas experienciado pelos estudantes na sua integração em Portugal, incluindo diferenças nos valores, crenças, costumes, comportamentos sociais e normas implícitas, e na alimentação e clima.

"... às vezes também nós nos colocamos em situações de réus a sermos julgados, porque nós não compreendemos a cultura do outro. (...) eu agora acabo por perceber que eu tive uns choques, mas agora analiso e os meus choques às vezes eram os meus próprios pensamentos. Não porque assim era tratado, mas porque pensava que me tratavam assim, porque eu ser diferente deles. (...) São os choques culturais." (Kiala)

"... nas dinâmicas sociais para mim foi difícil. Por exemplo, (...) para nós, em [país de origem] *é falta de educação passar por alguém sem cumprimentar (...). Então (...) eu passava assim perto de um colega e dizia boa tarde uns não respondiam, outros respondiam até lá do fundo, só depois é que eu vim a perceber que aqui não era costume. Só depois, quando eles foram me conhecendo, (...) eles próprios é que vêm me cumprimentar, então às vezes não se trata de eles serem maus ou serem bons. Trata-se apenas deles estarem habituados a conviver de uma forma diferente. São aspetos culturais.* (Ndulo)

"Basicamente (...) ser inserido numa comunidade que não é nossa, não é da noite para dia que te adaptas. Tu tens que saber entrar, saber sair, é bué preâmbulos, bué muitas coisas que tu tens que lidar, não estou no meu país de origem e tenho que saber (...) adaptar ... à comunidade em si, ... à comunidade portuguesa. Não foi nada fácil, no início." (Benvindo)

"Quanto à comida (...) eu tenho saudades da comida de casa, sim. Mas isso acho que temos todos, mesmo os portugueses que estão longe de casa. É universal." (Namuva)

"Uma coisa muito complicada para mim, aqui, é o clima. Aqui temos muito frio. Até quando chove, chove frio." (Fidalma)

5.9 Económicas / financeiras

Dificuldades em assegurar os custos de vida em Portugal, designadamente as despesas com alimentação, alojamento, transportes, material escolar, livros, equipamentos informáticos, saúde física e psicológica, lazer e propinas, englobando, nalguns casos, a necessidade de realização de trabalho em regime *part-time* para minorar esta dificuldade.

"Outra dificuldade é o pagamento de propinas porque para nós, sem bolsa, é mesmo muito puxado. A minha mãe ajuda na estadia e na alimentação, mas eu também trabalho para ter que ajudar, porque ela sozinha não consegue." (Tida)

"Eu tenho bolsa da Embaixada de [país de origem] *mas, tenho que trabalhar, mesmo assim... e também há a questão de nós termos as propinas diferentes dos* [estudantes] *nacionais. (...) E eu ando a pé, para poupar no que posso. (...) Esta gestão financeira nem sempre é fácil."* (Luegi)

"Quem me dera poder ir estudar para o quarto, mas lá eu não tenho computador." (Nzinga)

"Eu, no início, fazia uma sessão [de acompanhamento psicológico] *a cada 15 dias, depois comecei a ter dificuldades financeiras. Aí tive que parar com as sessões, sem ainda estar bem."* (Sena)

5.10 Em conseguir alojamento à chegada

Dificuldades enfrentadas na obtenção de alojamento ao chegar em Portugal, incluindo a escassez de alojamento estudantil disponível e economicamente acessível.

"Não vim logo para Residência porque não tive logo quarto. (...). Partilhava um apartamento [num hostel] *com muita gente estranha, que eu não conhecia. A hora da entrada e da saída era qualquer hora. Logo na primeira noite (...) passei a noite inteira com os olhos abertos porque não sabia o que me podia acontecer. Não me sentia bem, nem seguro. E, ainda por cima, era caro, não dava para aguentar muito tempo ali."* (Kiala)

5.11 De saúde física

Problemas relacionados com a saúde física, doenças e condições clínicas pré-existentes e ao seu impacto na qualidade de vida do estudante.

"Eu não só vim para aqui por questões de estudo, mas também porque sou uma pessoa doente. (...) Até já me aconteceu algumas vezes ter que ir ao hospital, os colegas já me tiram daqui e chamaram o INEM por umas situações ligeiras de nada que me levaram a complicações." (Kiala)

5.12 De saúde mental (ansiedade / depressão / pressão)

Dificuldades de natureza psicológica enfrentadas pelos estudantes na chegada ao contexto português, como ansiedade, depressão, sensação de sobrecarga, pressão e expectativas familiares em relação ao seu sucesso. Acentuado sofrimento emocional e algum sentimento de impotência para fazer face ao mesmo

"... é muita coisa na minha cabeça, tenho que processar a pressão, a pressão da escola, a pressão deles [os tios], *é a minha pressão mesmo para eu lidar com tudo. Não consigo fazer as coisas como deve ser por causa disso, porque fica muita coisa a bater na minha cabeça e acabo por me fartar. Já pensei em desistir, mas não consigo, porque também tenho que agradar alguém, neste caso é a minha avó, portanto, não posso desistir, mas também não consigo continuar com esta pressão que eu tenho."* (Aminata)

"Eu prefiro dormir, há dias, porque acho que dormir é muito mais gratificante do que estar acordada. (...) Dizer o que há bom aqui eu não consigo. Para mim todos os dias é tipo um massacre. Na minha cabeça o que se passa é que acordo e digo, só mais um dia, só mais um dia." (Nzinga)

5.13 De clausura/ isolamento social

Sentimento de afastamento, solidão e exclusão social experienciado no decurso do processo de mobilidade académica.

"Só passo o meu tempo todo aqui [na Residência/Braga], *não saio ao fim de semana e, por vezes, cansa."* (Luegi)

"Não tenho muitos amigos, (...), não gosto de ter amigos, (...) é muito cansativo, muito desgastante psicologicamente para mim. Não faço parte de nenhum grupo, porque também é desgastante." (Nzinga)

5.14 De adaptação emocional

Desafios afetivos da mudança de país, como a saudade da família, dos amigos, da cultura de origem, ou o sentimento de estar desamparado num contexto novo, com profundo impacto no estado emocional dos estudantes

"No meu primeiro ano foi muito difícil para aceitar .... Perceber: 'estás sozinha. Longe de casa, da família e também sozinha aqui, sem colegas de turma'. (...) A adaptação à escola, ao clima... Foi demais." (Adélia)

"Tudo aqui é mais difícil, o estar fora de casa e da família, um país culturalmente muito diferente. Só vou poder voltar em casa no fim do curso e saber disso é difícil. Mas tenho apoios cá e isso é muito bom." (Fátima)

"Aqui dói a distância de casa e da família (...) eu fui filha única por dezanove anos. (...) E era muito apegada à minha mãe e nós temos tipo rituais, sempre gostei da escola, chegava em casa, ela tinha tido trabalho, ela dava-me um abraço, fazia-me carinho... e quando eu cheguei aqui, nem isso tinha." (Nzinga)

"... estar longe de casa é difícil. Eu tenho uma família e sou responsável por ela. (...) E outra coisa, a minha esposa, um mês depois de eu ter chegado a Portugal, deu à luz. Eu ainda nem conheci essa segunda filha....Basicamente viver esta distância com a família não tem sido nada fácil." (Kiala)

5.15 Com pressões familiares

Expectativas, cobranças ou dependência emocional e/ou financeira da família no país de origem, associados a um sentimento de obrigação, de cumprimento de um dever, ao medo de falhar e a níveis adicionais de stress.

"E ao mesmo tempo tem aquela cobrança dos pais de você passar de ano." (Nzinga)

"... O problema foi a pressão. A maior pressão foi dos meus pais, porque o que eu conseguia para eles não era o suficiente. (...) então isso meio que me desestabilizou porque eu todos os dias tinha que fazer muito, e eles nunca aprovam nada. Então acho que minha maior dificuldade (...) é ter aprovação deles no que eu faço." (Namuva)

"... tenho a pressão da... dos meus tios, os que escolheram o curso por mim. (...) Em vez de me motivarem, (...), eles põem-me varada nas ideias, (...), tenho que processar a pressão, a pressão da escola, a pressão deles é a minha pressão mesmo para eu lidar com tudo. Não consigo fazer as coisas como deve ser por causa disso, porque fica muita coisa bater na minha cabeça e acabo por me fartar." (Aminata)

5.16 De perceção de racismo

Perceção de discriminação racial ou étnica, com impacto na sua integração e no sentido de pertença, designadamente:

5.16.1 Ser alvo de discriminação

Situações de discriminação por parte de colegas, professores ou da comunidade.

"Tem uns colegas que às vezes também têm comentários desagradáveis por seres preto. Descobrir que tu és assim é muito complicado." (Nzinga)

"... na Universidade, fico mais com os estrangeiros e não tanto com os estudantes nacionais. Os que são as vítimas tendem a juntar-se porque, de uma certa forma, na Universidade há racismo." (Luzia)

"Eu já senti racismo aqui em Braga e outra vez foi em Lisboa. Mas em Lisboa foi há muito tempo. Eu estava perdida na rua, não sabia para onde ir. Estava eu e uma outra minha colega, também [africana]. *(...) Estávamos mesmo completamente perdidas (...) E nós não sabíamos qual das ruas era a entrada para casa. Perguntámos e perguntámos e ninguém nos respondia. (...) As pessoas passavam como se nós fossemos invisíveis."* (Tanya)

"Uma vez estávamos à espera do professor na entrada da sala de aula e havia um grupinho a rir e a falar baixo e a olhar para mim. Uma delas vem ter comigo e diz: 'Ainda bem que eu tenho a pele branca', eu fiquei, tipo 'Como?!?', eu era a única preta que estava ali." (Fátima)

"Sobre a questão que a [nome de colega] *falou, do racismo, eu partilho que já senti muitas vezes racismo aqui, principalmente dentro da Universidade, que é o que me choca mais. (...) na minha experiência em Portugal, o racismo foi mais na Universidade e principalmente por parte dos professores, o que eu não estava à espera. E isso prejudicou-me muito. Na vida aqui e também no meu curso. Ainda não acabei o meu mestrado porque deixei algumas cadeiras para trás, não por não saber as matérias, mas por pressão e por ter ficado um bocadinho deprimida e frustrada porque o mesmo esforço que eu fazia para ter um 10 se fosse portuguesa dava para 15. Pelo menos eu sinto assim. É uma forma de racismo muito elaborada, a dos professores. Se tu és africana querem sempre duvidar do que fizeste, acham que se está bem feito foi outro a fazer, porque olham para o africano e pensam em pessoas limitadas e preguiçosas. (...). Na Universidade o racismo é estrutural, intelectual. É um racismo difícil de provar, mas existe."* (Luegi)

5.16.2 Ser alvo de microagressões

Comportamentos, expressões ou atitudes aparentemente inofensivas, mas que exprimem desvalorização, preconceito ou estereótipos sobre a origem racial/cultural do estudante.

"Eu acho que as pessoas às vezes falam só porque não sabem, não conhecem. Uma vez uma colega perguntou-me se havia carros em Moçambique. Eu fiquei a olhar para ela e disse: 'Não, nós lá nos deslocamos de elefante mesmo e o meu animal de estimação é um tigre'. E ela acreditou. Levou a sério, mesmo. (risos)" (Tanya)

"Eu também queria dizer que por vezes nós já chegámos com aquela ideia de que preto é inferior e que qualquer ato é racismo, então às vezes, por mais inocente que seja a situação, nós já estávamos a sentir como racismo e às vezes não é nada disso e nós já estamos na defensiva." (Fátima)

5.17 Impacto da pandemia (COVID-19)

Efeitos da pandemia no percurso académico e pessoal dos estudantes, desde o início da crise sanitária até ao retorno ao ensino presencial, designadamente nos aspetos identificados nas subcategorias seguintes**:**

5.17.1 No processo de adaptação académica

Consequências específicas causadas pela pandemia, como o distanciamento físico, ausência de atividades presenciais e limitação no convívio, com impacto na adaptação ao novo contexto académico.

"Com a pandemia nós não tínhamos aulas de segunda a sexta-feira, presencialmente eram duas vezes por semana. Faltou aquele aconchego, pelo menos eu senti assim. Eu não estava habituada a não conversar com colegas. (...) me senti muito sozinha, literalmente." (Adélia)

"Na pandemia ficamos um bocadinho fechados, mas para mim até foi bom porque me protegeu de contextos de grupo e pude me adaptar mais devagar." (Ndulo)

5.17.2 Na formação/ aprendizagem

Impacto das aulas *online* na qualidade da formação recebida, incluindo lacunas na aprendizagem, dificuldades na execução a distância de atividades práticas, perda de motivação, cansaço digital, sensação de falta de tempo em situações de avaliação, menor produtividade, e menor pressão e comprometimento com as aulas *online*.

"Mas a produtividade não é a mesma (...). Nem sempre temos aquela vontade quando estamos presencialmente em relação ao online. E de um modo psicológico (...) afeta, a produtividade baixa (...) se fosse para voltar a esses tempos eu não gostava, não." (Amadu)

"Para mim foi complicada, a fase da pandemia, por causa de estudos online. Sentia que não aprendia nada." (Fatumata)

5.17.3 No retorno ao presencial (pós-confinamento)

Dificuldades enfrentadas no retorno às atividades presenciais, como a readaptação social e o aumento repentino de exigências académicas.

"... e depois mudamos para o presencial, aí que foi o caos. Eu estava à espera, (...) me preparei para isso, mas, ainda assim, por algum défice senti-me demasiado pressionada. Senti-me... como é que posso explicar, não sei... incapacitada." (Nalia)

5.17.4 Efeitos psicológicos/ de isolamento

Conjunto de consequências emocionais, mentais e sociais desencadeadas pela pandemia da COVID-19, sobretudo associadas ao confinamento e ao distanciamento social em contexto académico, no que concerne ao ampliar da perceção da distância da família e à impossibilidade de viajar para ir a casa, englobando situações de perdas familiares decorrentes da pandemia.

"O pior [na pandemia] *foi quando comecei a perder familiares. E* [aqui] *não vivia com a família e, então, sentia que estava a perder todo o mundo. Eu estava me sentindo muito sozinha. Estava aqui há dois meses e veio logo a pandemia. Durante o tempo da pandemia* [custou] *estar fechada na Residência"* (Sena)

"Eu tive um psicólogo na COVID, de tão horrível que foi. Fui à procura mesmo, porque (...) percebi que durante o dia eu ficava feliz, mas durante a noite acordava de madrugada, chorava durante horas. (...) Eu tinha até planos de voltar para [país de origem], *depois o COVID apareceu. Estava muito entusiasmada porque acho que estava há dois anos ou três sem ver a família (...) e depois vem a COVID e fecha tudo. E isso me deixou muito, muito deprimida."* (Nzinga)

No Gráfico 9 indica-se a relevância temática das subcategorias e suas divisões, quando existentes. Desta representação gráfica, conjugada com os dados da tabela supra, ressalta desde logo o relevo das dificuldades reportadas à questão conjuntural do impacto do COVID-19 e à perceção de racismo. As dificuldades de ordem financeira, cultural, social, relacional, académica e emocional foram igualmente salientadas por um número expressivo de estudantes, sendo menos referidas as dificuldades associadas a questões burocráticas e de saúde física e psicológica.



Gráfico 9 – Dificuldades experienciadas – Relevância temática das subcategorias

Sobre o impacto do COVID 19, muitos estudantes referem que a chegada à Universidade durante o período pandémico afetou significativamente a sua experiência académica, embora o conjunto dos testemunhos aponte para perceções ambíguas relativamente a este fator. Na realidade, alguns estudantes encararam a vivência da pandemia como uma oportunidade para um processo de adaptação mais gradual ao contexto académico – dada a possibilidade de terem aulas *online* e de fortalecerem relações nas RU das quais não podiam sair – destacando ainda como positiva a solidariedade gerada entre africanos. Contudo, outros percecionaram essa experiência como negativa, focando a falta de convívio presencial, a solidão e as dificuldades de aprendizagem associadas ao ensino *online*, principalmente em cursos de carácter mais prático. Um menor número de estudantes partilhou ter passado por sentimentos de solidão, depressão e ansiedade, relacionados com a perceção de distância da família e da impossibilidade de sair do país, agravados, num caso, pela impossibilidade de participar em rituais de despedida perante a morte de familiares próximos.

Por sua vez, a perceção de situações de racismo e de atitudes discriminatórias, sobretudo em ambiente académico, foram relatadas por muitos dos estudantes como experiências desmotivadoras, contribuindo para uma carga emocional negativa, sentimentos de frustração e exaustão, com impacto nos seus níveis de desempenho académico e de bem-estar psicológico. Alguns referem ter passado também por situações desta natureza junto da comunidade envolvente, designadamente em transportes, estabelecimentos comerciais, repartições públicas e na interação com a comunidade local, relativas a atitudes de nojo, invisibilidade, estereótipo e preconceito, perguntas e comentários que percecionam como ofensivos. No entanto, alguns estudantes consideram que, por vezes, a sua própria expectativa de racismo pode influenciar a interpretação que fazem das situações, predispondo-os a percecionar como racistas comentários e interações que derivam apenas de desconhecimento.

No plano económico, muitos estudantes referem deparar-se com dificuldades, tendo de proceder a uma complexa gestão financeira para fazer face aos custos associados à sua permanência e vivência académica em Portugal, invocando, nomeadamente, a necessidade de conciliação entre o horário de estudos e um horário de trabalho sem o qual não se conseguiriam sustentar.

Também o início tardio do curso é percecionado pela maioria dos estudantes como um obstáculo ao seu processo de adaptação académica, na medida em que impacta quer o acompanhamento das matérias lecionadas, quer a possibilidade de integração em grupos de trabalho e a escolha de turnos e de unidades curriculares opcionais. Diversos estudantes mencionam, ainda, as dificuldades académicas originadas por diferenças nos sistemas de ensino, pelo ritmo acelerado das aulas lecionadas numa língua que, sendo oficial, não é nativa e, nalguns casos, pela perceção de existência de preconceito por parte de alguns professores relativamente à forma de escrita e de raciocínio de estudantes estrangeiros, sentindo-se por vezes lesados nos processos de avaliação. A adaptação social também foi caracterizada como desafiante por alguns estudantes, que referiram, por exemplo, dificuldades de integração em grupos de colegas, percecionando as dinâmicas sociais estabelecidas com os colegas nacionais como frias por parte destes e relatando, ainda, ter sentido choques culturais em torno de questões como a gastronomia, o clima e os costumes portugueses.

Um menor número de estudantes refere a distância da família e dos amigos e as saudades de casa como entraves a uma adaptação emocional bem conseguida, relatando sentimentos de solidão, isolamento e depressão, à chegada. Existem outros testemunhos que consideram a pressão familiar para o sucesso académico como um fator adicional de stress, com impacto nos seus níveis de bem-estar físico e psicológico.

5.3.4 – Meios institucionais facultados pela Universidade

A categoria "Meios institucionais facultados pela Universidade" refere-se às perceções dos estudantes relativamente aos recursos e condições facultadas pela Universidade, à forma como a informação sobre os mesmos é divulgada, bem como em que medida têm acesso a esses recursos. Abarca também as perceções dos estudantes em torno das questões de segurança e eficácia dos canais existentes na instituição em termos da auscultação da sua voz.

A partir da análise dos contributos destes estudantes foram identificadas seis subcategorias. Os sentidos inerentes a cada uma delas são indicados na Tabela 11, onde são ainda transcritos exemplos de UR codificadas nesta categoria.

Tabela 11 – Meios institucionais facultados pela Universidade

6.1 Perceção sobre a qualidade dos recursos e infraestruturas Avaliação dos estudantes sobre a qualidade, funcionalidade e adequação dos espaços e equipamentos da Universidade, tais como salas de aula, salas de estudos, salas de informática, bibliotecas e outros recursos disponíveis. *"Para mim temos boas condições. Nas bibliotecas, salas de informática, de salas de aulas. Estava tudo adequado ao que eu preciso para o meu curso."* (Isidro) *"Agora, olhando a organização da própria estrutura, da Secretaria, dos outros Departamentos associados, (...) eu acho que estamos num bom caminho, mas as estruturas e apoios se calhar podiam ser ainda mais aprimoradas, melhoradas, essencialmente mostradas para sabermos que existem."* (Ndulo)
6.2 Segurança no *campus* Perceção de segurança física e emocional dentro do espaço universitário, englobando perceções de necessidade de reforço de vigilância, de iluminação adequada e de existência de situações de assédio, bem como medidas institucionais para proteção dos estudantes para salvaguarda da liberdade para circular e estar no *campus* sem a sensação de medo ou de ameaça. *"No ano passado, houve questão de assédio no campo exterior da Faculdade. Não sei se foi por falta de segurança, então acho que devam focar mais nesse aspeto de tentar garantir as questões da segurança para que os alunos que fazem pós-laboral se possam sentir confortáveis (...). Já sabemos que acontece ao lado do edifício dois, então é só colocar os seguranças lá. (...) Ou pedir para a polícia passar mais ali, não sei."* (Nalia)
6.3 Horários de funcionamento Adequação entre os horários de funcionamento dos diversos serviços da Universidade, como bibliotecas, espaços de estudo, cantinas, bares, cozinhas e lavandarias nas Residências Universitárias, e as necessidades dos estudantes *"Outra coisa que precisava de ser pensada, que tem que ver com a gestão das nossas economias, é o horário da biblioteca e depois o horário das cozinhas aqui, que fecha às 23H. Então o que é que adianta alargar o horário da biblioteca se depois chegamos aqui e não se pode comer, nem lavar a roupa, nem nada. (...) Não faz sentido estar a estudar na biblioteca e ter que interromper porque vou ter que ir a correr para a Residência para ir cozinhar. Depois ficas com a matéria toda acumulada."* (Fatumata)
6.4 Mecanismos de escuta/ proteção/ resposta às reivindicações dos alunos Existência e perceção de eficácia dos canais institucionais que visam acolher as sugestões e reclamações dos estudantes, incluindo os efeitos práticos da avaliação, pelos estudantes, quanto ao funcionamento das unidades curriculares que frequentam. *"Mas depende, depende do caso, tem um questionário, anónimo, para avaliar os professores. No ano passado havia uma professora com um mau comportamento connosco e este ano deixou de ser ela a dona da cadeira. Então, nesse aspeto, funciona bem. Acabamos por estar mais protegidos. Mas só assim, porque com os delegados de turma e os núcleos e os conselhos não conseguimos nada. Essa estrutura formal é muito lenta e depois nem resposta temos ou vem uns panos quentes dizer que está resolvido e tudo fica igual. Ou então, é ridículo, respondem passado um ano e já nem a gente tem mais aquele professor ou aquela cadeira. A máquina não funciona."* (Amadu)

6.5 Conhecimento das estruturas de apoio disponíveis

Grau de informação e consciência dos estudantes sobre os serviços de apoio que a Universidade disponibiliza, designadamente quanto ao apoio psicológico e à oferta desportiva, e a perceção que têm sobre a clareza e eficácia da comunicação institucional na divulgação dessas estruturas e serviços de apoio.

"Outra questão é que, mesmo que se conseguisse pagar, muita gente nem sabia que há psicólogo aqui. Há muita informação que nem sequer nos chega. E, às vezes, nós também não sabemos onde procurar." (Sena)

6.6 Acesso/ utilização dos serviços de apoio

Frequência e facilidade com que os estudantes recorrem e utilizam efetivamente os serviços de apoio da Universidade; dificuldades na utilização desses serviços devido, nomeadamente, ao desconhecimento da sua existência, à incapacidade financeira para assegurar os custos inerentes à sua utilização, a barreiras no acesso aos serviços ou à descontinuidade de serviços anteriormente disponibilizados e percecionados como necessários.

"Por exemplo, sei que na Universidade de Coimbra, eu tenho lá amigos, existe uma psicóloga, mas eles não conseguem pagar o preço das consultas. E aqui é igual. Na UMinho são 25€ por sessão. Na UBI sei que são só 5€ por consulta. Quem for bolseiro da Gulbenkian tem a psicóloga da Gulbenkian e não paga nada...nós tínhamos um médico e um enfermeiro [nos SASUM]. *Com o COVID saiu o médico e nunca mais voltou. (...) a Universidade consegue ter o serviço do desporto por 21€ por mês. De certeza que tem algum apoio porque fora é muito mais caro. Porque não fazer uma tabela igual para a Psicologia? Pelo menos para quem não tem como pagar. Eu penso que a Universidade ou os Serviços* [Ação Social], *seja quem for que manda, tem que repensar isto. É preciso cuidar da saúde dos estudantes. Não é só dizer que existe o apoio, que a Universidade tem Serviço de Psicologia. É preciso que se veja se os estudantes conseguem pagar. Porque senão não adianta de nadinha dizer o serviço existe."* (Sena)

A frequência das subcategorias é retratada no Gráfico 10.



Gráfico 10 – Meios institucionais facultados pela Universidade - Relevância temática das subcategorias

Da apresentação gráfica ressalta desde logo a relevância dada pelos estudantes à qualidade dos recursos e das infraestruturas, à facilidade de acesso aos serviços de apoio disponíveis e aos mecanismos de resposta às suas reivindicações de entre os meios institucionais facultados pela Universidade, sendo menos frequentes perceções dos estudantes sobre a segurança no *campus*, os horários de funcionamento e a publicitação das estruturas de apoio.

Integrando os dados apresentados no Gráfico 10 e Tabela 11, observa-se que a avaliação dos meios institucionais proporcionados pela Universidade decorre com maior incidência da perceção dos estudantes sobre aspetos como a qualidade, funcionalidade e adequação dos espaços e equipamentos da Universidade. A generalidade dos estudantes considera que a UMinho dispõe de excelentes infraestruturas, incluindo bibliotecas bem equipadas, salas de estudo confortáveis, edifícios de aulas modernos e cantinas adequadas às suas necessidades. Estes aspetos infraestruturais são descritos pelos

estudantes como catalisadores do seu sucesso académico, uma vez que asseguram um ambiente propício ao estudo. Apesar da satisfação transversal quanto às condições infraestruturais, alguns estudantes avançam com sugestões de melhoria designadamente quanto à disponibilização de salas de estudo para situações específicas, como seja a prática de instrumentos musicais, que requer o acesso a um espaço insonorizado e com horário de funcionamento alargado.

Relativamente ao acesso aos serviços de apoio disponibilizados, alguns estudantes referem o elevado custo e a limitada acessibilidade aos serviços de apoio psicológico, considerando essencial quer a sua maior divulgação, quer o repensar da política de preços para este apoio, tornando-o efetivamente acessível a quem, não dispondo de meios financeiros para suportar este custo, necessita do apoio para lidar com as pressões académicas e pessoais inerentes às suas vivências académicas, pautadas pelos desafios adicionais que se colocam aos estudantes internacionais.

Focando os mecanismos de resposta institucional a sugestões e reclamações, alguns estudantes percecionam de forma positiva a existência de questionários anónimos de avaliação do funcionamento das unidades curriculares, considerando, no entanto, que face a tempos de resposta excessivamente morosos os mecanismos de resposta acabam por perder eficácia.

No que concerne à adequação dos horários de funcionamento dos serviços, foi apontada a necessidade de assegurar a articulação dos horários de diferentes estruturas de apoio, no sentido de os adequar às necessidades dos estudantes para potencializar condições mais adequadas ao estudo. É, por exemplo, referido que o fecho antecipado das cozinhas das RU inviabiliza o aproveitamento do horário alargado da biblioteca ou leva à necessidade de gastos acrescidos com a alimentação.

5.3.5 – Síntese do Momento II – Chegada ao Novo Contexto

Em síntese, numa análise integrada do conteúdo temático das quatro categorias consideradas na macro categoria "Chegada ao Novo Contexto" constata-se que as expectativas iniciais dos estudantes se focam sobretudo no funcionamento do sistema de ES português e do curso escolhido, bem como no grau de exigência académica e na sua preparação para lhe responder, surgindo com menor incidência as preocupações relativas à adaptação ao país de acolhimento. As perceções dos estudantes sobre o curso são marcadas principalmente pelo interesse na área de estudo frequentada e pela qualidade das relações estabelecidas com os professores e colegas, sendo referidos em menor grau fatores como a validação de competências, o apoio por pares ou a avaliação da qualidade pedagógica dos docentes. No que respeita às dificuldades experienciadas, emergem como mais frequentes os desafios económicos, de aculturação e de adaptação emocional, e os associados ao início letivo tardio, à dificuldade no acompanhamento das matérias lecionadas e à integração académica. Embora com menor expressão,

são referidos obstáculos associados a barreiras linguísticas, a dificuldades na integração em grupos de trabalho, à obtenção de alojamento, a pressões familiares, à insuficiente preparação académica prévia, à sensação de solidão, isolamento e à ocorrência de problemas de saúde física e mental. Dentro das dificuldades experienciadas à chegada ao novo contexto, assume um particular relevo o impacto da pandemia de COVID-19 nos percursos académicos e pessoais dos estudantes, assim como experiências de discriminação racial que afetam negativamente o sentido de pertença e acolhimento. Relativamente aos meios institucionais, os estudantes valorizam sobretudo a qualidade dos recursos e infraestruturas, a acessibilidade dos serviços de apoio e a capacidade de resposta às suas necessidades, surgindo também, embora com menor incidência, dimensões como a segurança no *campus*, os horários de funcionamento de alguns serviços e a importância da divulgação das estruturas de apoio e sua acessibilidade em termos financeiros.

A nuvem de códigos representada na Figura 6, relativa às 20 subcategorias que emergiram com maior frequência neste Momento II, proporciona, por sua vez, uma perspetiva mais abrangente das respetivas relevâncias temáticas – na medida em que permite a análise comparativa das frequências de ocorrência a nível de macro categoria –, em que ressaltam como predominantes, por ordem de importância, os fatores (subcategorias) associados aos obstáculos enfrentados na chegada ao novo contexto (Dificuldades económicas, de discriminação racial, de aculturação e adaptação emocional, com o início tardio do curso, de impacto da pandemia,...) e os que se interligam e interagem na construção das suas perceções acerca do curso frequentado (Gosto pelo curso, Relações com os professores, Relações com os colegas, Qualidade pedagógica dos docentes, ...).

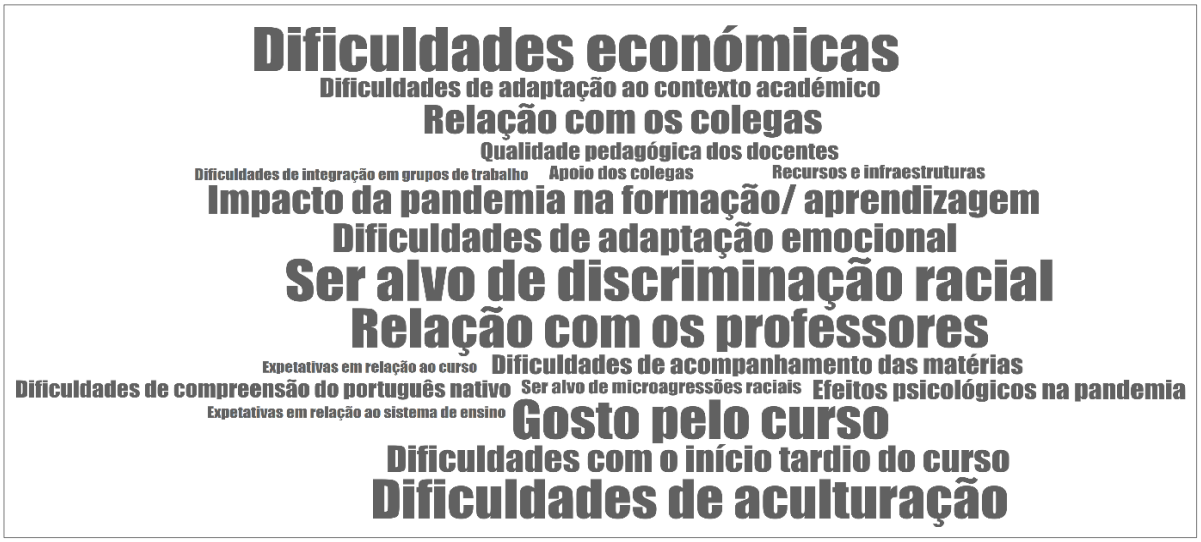


Figura 6 – Nuvem de códigos – Chegada ao Novo Contexto

Por sua vez, as subcategorias relativas às categorias Expectativas em relação ao sistema de ensino e Perceção sobre a qualidade dos recursos e infraestruturas aparecem como residuais neste conjunto de fatores mais frequentes no discurso dos estudantes.

5.4 – Momento III – Adaptação

No momento de Adaptação estruturam-se os dados recolhidos referentes ao trajeto entretanto efetuado pelos estudantes ao longo da sua formação superior, designadamente no que se refere às suas perceções em torno dos conhecimentos adquiridos, das competências pessoais e académicas desenvolvidas, das redes sociais estabelecidas, e do seu envolvimento na comunidade académica e em atividades extracurriculares. Foram igualmente alvo de exploração as vivências destes estudantes no contexto das RU e os fatores que, na sua ótica, mais concorreram para assegurar a perseverança e bem-estar perante o confronto com os desafios encontrados ao longo desta trajetória. Nesta fase da análise foram identificadas as cinco categorias indicadas na Figura 7, que são detalhadas de seguida em termos de resultados obtidos.



Figura 7 – Categorias – Momento III

5.4.1 – Fatores protetores

A categoria "Fatores protetores" refere-se ao impacto positivo dos recursos pessoais, espirituais, relacionais e contextuais nas vivências e na adaptação ao contexto académico, que contribuem para sustentar níveis de bem-estar e de perseverança ao longo da formação académica. Os contributos dos estudantes, expressos nas UR codificadas nesta categoria, permitiram a identificação de 13 subcategorias, que se encontram esquematizadas na Figura 8.

Na Tabela 12 indicam-se os sentidos associados a essas subcategorias e ainda extratos de algumas UR exemplificativas do discurso dos estudantes.

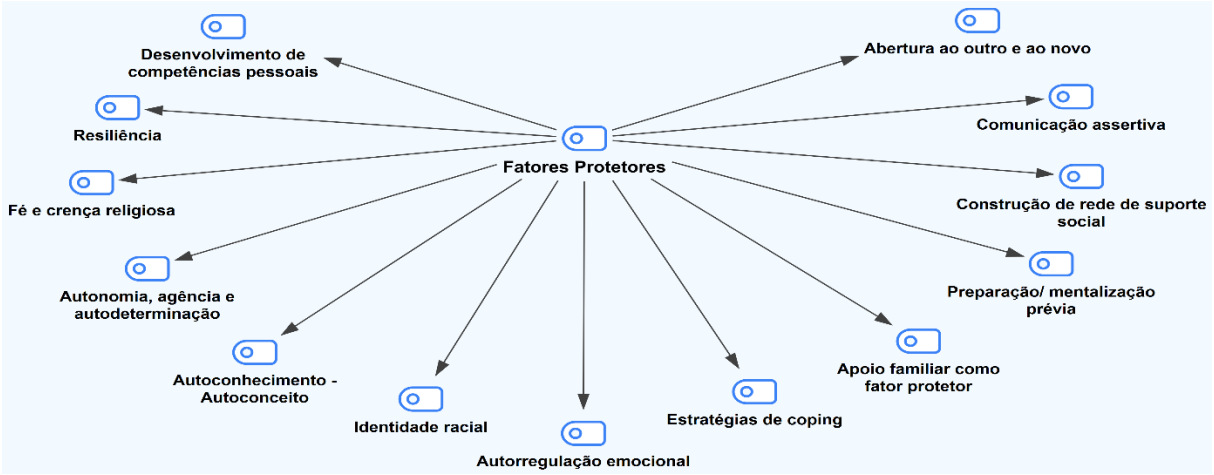


Figura 8 – Fatores protetores – Subcategorias

Tabela 12 – Fatores protetores

7.1 Desenvolvimento de competências pessoais Aquisição ou fortalecimento de capacidades individuais e seu contributo para o equilíbrio pessoal e para a gestão eficaz das exigências do meio académico, cultural e social. *"Mas ver o* [Benvindo] *de há quatro anos atrás, que chegou em Portugal não é o mesmo que o* [Benvindo] *de hoje. Há dois* [Benvindos] *diferentes. Houve um progresso tão bom que eu fico "uau" parabéns comigo pelo meu desempenho."* (Benvindo) *"Porque acho que já me adaptei tanto que reparei que este ano ficou muito mais leve. Ficou leve num lado, porque já me adaptei com a sociedade portuguesa, com a cultura académica, comigo aqui em geral."* (Nzinga)
7.2 Resiliência Capacidade de enfrentar e superar adversidades, mantendo um funcionamento psicológico estável, e desenvolvimento de competências adaptativas em resposta aos desafios enfrentados. *"Quem vem com todas as nossas dificuldades não abandona o barco, não."* (Isidro) *"... mesmo com dificuldade, mesmo entrando num curso que eu nem queria, eu encontrei a motivação para acabar este curso e ir mais bem preparada para o curso que quero e vou fazer depois. (...) Vai ser muito mais fácil, a seguir, porque eu já conheço este caminho."* (Fátima) *"Tive que deixar o meu conforto. Sobretudo naquelas adversidades todas, do meu 1º ano de mestrado, nem sei como consegui fazer ... Portanto esta é uma condição dura, difícil mesmo, mas fazer o quê enquanto estamos a sonhar? Temos de lutar. Para ver os nossos sonhos se tornarem reais. Esse é o aspeto mais positivo, saber que estou a lutar e vou chegar onde quero."* (Kiala)
7.3 Fé e crença religiosa Papel da espiritualidade ou da religiosidade como fonte de sentido, esperança, estabilidade emocional, perseverança, motivação intrínseca e orientação rumo às metas definidas, e fatores que dela decorrem, como o suporte emocional e a conexão com a comunidade. *"Eu tenho vários amigos. Tenho amigos em todos os grupos a que pertenço, no meu grupo de acólitos, na igreja, também. E assim encontro a minha força para continuar e por vezes é difícil mesmo mas eu sigo em frente, com os meus amigos e com a minha Fé."* (Fidalma) *"Tenho dois motivos para me focar e continuar aqui, o primeiro vem da minha força de vontade, da minha Fé, e segunda vem do apoio dos meus pais."* (Amadu) *"Desde que os meus pensamentos e os meus sonhos estejam a condizer com os planos de Deus está tudo bem ... Eu sei que vou ter sucesso, que Deus abençoa."* (Adélia)
7.4 Sentido de autonomia, agência e autodeterminação Perceção do estudante enquanto autor das suas escolhas e decisões. Envolve a capacidade de definir objetivos próprios, de tomar decisões, de ter iniciativa e de agir de forma intencional no sentido de alcançar as metas de desenvolvimento pessoal e académico que estipulou para si próprio.

"Foi basicamente isso, acho que uma das coisas que me fez ultrapassar foi aquilo que decidi fazer. Eu não vim porque ninguém me pediu. Não vim porque ninguém me mandou. Eu coloquei isso dentro de mim. É ISSO que eu vou fazer até ao fim, custe o que custar. Às vezes, mesmo com ajuda de professores ou colegas, se tu não te entregas, não, não consegues." (Nalia)

"Bem, agora está tudo bem melhor e eu vou mesmo terminar o curso. Eu sou uma pessoa que quando começa termina, pode levar muito tempo, mas eu vou ter que terminar, não desisto nunca. Tenho esse objetivo, a minha determinação ..." (Fatumata)

"É preciso lutar muito e ir até ao fim. Mesmo que seja difícil, é por a ideia na cabeça e saber que é mesmo assim que vai acontecer." (Fátima)

"Temos que ter sempre a nossa meta, não é? Para chegar longe é preciso sonhar grande." (Sena)

7.5 Autoconhecimento – Autoconceito

Capacidade de os estudantes (re)conhecerem o papel das forças, limitações, motivações, crenças e valores nos seus comportamentos e visão de vida, englobando o alinhamento quer entre escolhas e identidade pessoal, quer entre autoconceito e segurança/regulação emocional

"Eu sempre fui muito ativa. Se eu ficar muito parada, a minha cabeça não funciona muito bem, então eu preciso de ter um monte de coisas ao mesmo tempo. Só fico mal quando tenha poucas coisas. Preciso de estar ocupada." (Sena)

"No meu caso, a minha formação tem muito significado em mim. A minha formação é mais do que uma formação, ela concorre no meu projeto de vida. A minha formação não é paralela à minha vida." (Ndulo)

"E eu também sou um bocado tímido, não falo com ninguém na turma, mesmo na rua, as vezes não falo com ninguém. (...) Falo mais com os africanos ou os mais velhos, mas do resto, colegas mais da minha idade não, não tenho relação com eles (...)" (Amadu)

7.6 Identidade racial

Reconhecimento, valorização e afirmação da identidade étnico-racial em estudantes dos PALOP como fonte de orgulho, força e resistência.

"O africano e em particular o [cidadão do país de origem] *é muito solidário. Nós aqui, sobretudo os* [concidadãos]*, marcámos diferença com a outra gente, porque também a nossa cultura é totalmente diferente."* (Kiala)

"Somos africanos, está no nosso sangue gostar de festa." (Amadu)

7.7 Autorregulação emocional

Capacidade manifestada pelos estudantes de gerir as suas emoções de forma saudável, adaptativa e funcional, englobando o reconhecimento das suas emoções e a capacidade de tolerância à frustração, de lidar com situações que geram ansiedade ou stress e de controlo de impulsos.

"Eu próprio crio as condições para me acomodar, onde quer que seja, onde quer que eu esteja. Nós, os africanos, em muitos dos casos compreendemos que quem estuda é porque decidiu expor-se a certos sacrifícios. É uma aventura em que a pessoa tem que saber lidar com as coisas e também saber ser feliz em si mesmo." (Kiala)

"Eu, normalmente, não gosto de pensar em coisas que me deixam mal, então eu faço de conta que as coisas não existem e a vida segue em frente [falando sobre a forma de lidar com situações de discriminação e racismo]" (Fátima)

7.8 Estratégias de *coping*

Conjunto de competências cognitivas e comportamentais que os estudantes acionam para controlar e fazer face às situações desafiantes com que se deparam nas diferentes dimensões das suas vivências académicas.

"No meu caso eu vou primeiro refletir sobre o que aconteceu e decido se me deixo afetar. Depois eu chego na conclusão que vida é demasiado curta para eu estar a perder tempo com estas coisas [ser alvo de comportamentos discriminatórios e de situações de racismo]. *Para mim interessam-me mais as pessoas boas, que também existem no mundo, então... siga para a frente!"* (Luzia)

"... temos de estar à espera de tudo. Do que é bom e do que é mau. E compreendermos as nossas condições para podermos dar volta à situação." (Kiala)

"E eu depois tive uma professora que eu reprovei, porque me faltava meio ponto, um ponto, e ela me disse assim: "eu não vou te mandar a oral, vou-te reprovar, porque eu sei que tu conheces a matéria e no próximo ano vais fazer melhor." (...) Eu me senti muito mal. Porque ela sabia que eu conhecia, que eu sabia da matéria, ela sabia o quanto eu me esforcei para a matéria ou quando eu fiquei na sala dela a estudar com ela e ela tinha noção de que eu conhecia a matéria. Mesmo assim ela optou por me reprovar. Eu percebi que foi uma opção dela, não tem nada a ver comigo. Mas graças a Deus, o chinês [estudar chinês] *me ajudou muito, (...) porque depois eu reparei que eu*

podia estudar de novo. E comecei a estudar tudo de novo, tudo de novo, (...) eu acho que o chinês foi a melhor decisão que eu tomei, foi começar a aprender chinês, embora que é muito difícil... Mas, ao mesmo tempo, apareceu-me um mundo novo." Nzinga"

7.9 Expectativas e apoio familiar como fator protetor/ de perseverança

Papel positivo da família no encorajamento, suporte emocional e financeiro, motivando e encorajando os estudantes a persistir mesmo diante de obstáculos.

"... e também não quero dececionar a minha família, que eu também coloco eles no mesmo pedestal junto com meus objetivos. Eles têm, (como é que se diz?) tem objetivos deles em mim. Eu pretendo cumprir por mim e por eles. É por isso que eu faço este esforço e sigo em frente" (Fatumata)

"Depois também há a questão dos nossos pais, que estão a fazer esforço para nós estarmos aqui. Não é fácil conseguir-se uma oportunidade destas, nós temos que aproveitar." (Fátima)

7.10 Preparação e mentalização prévia

Capacidade de os estudantes se anteciparem aos desafios da mobilidade académica, criando uma predisposição realista e consciente, e envolvendo aspetos como as vivências anteriores, a recolha de informações, o ajustar de expectativas e o fortalecimento da mente antes da mudança de contexto, bem como a perceção de necessidade de reforço de competências académicas em fase prévia à do começo letivo.

"Para ser sincera eu acho que já me preparei mentalmente, psicologicamente, melhor dizendo, e eu já sabia o que é que me esperava. Então eu vim aqui com um espírito preparado, (...) no final como eu já estava preparada para ter dificuldades, acabou por correr bem. Está a correr bem." (Fátima)

"... eu ainda acho que podiam juntar pessoas que vão para um mesmo curso e, ainda mesmo antes do curso começar, dar assim umas aulas de apoio como preparação. Eu falo assim porque o nosso ensino é mais lento, o daqui é mais puxado. Então, se ao chegar tivéssemos alguém a explicar como as coisas aqui funcionam e a dar umas aulas de apoio, pelo menos na matemática, no inglês e no português, que é mesmo assim aquilo que eu acho mais fundamental, tu já vais com uma ... com a mente preparada para o que vais enfrentar." (Fatumata)

7.11 Construção de rede de suporte social

Papel desempenhado pelo processo de criação de laços de amizade e de apoio entre pares e pelo estabelecimento de relações de confiança entre os estudantes e os professores ou pessoal técnico, na sua perceção de suporte a aspetos quotidianos, emocionais e sociais.

"No meu primeiro ano foi assim, aquela professora me acolheu tão bem que pelo facto de ela ter me acolhido eu já me senti em casa mesmo. Então não era importante que os meus colegas lá na Faculdade não falassem muito comigo. Eu já estava bem porque tinha um apoio mais essencial." (Luzia)

"(...) fiz amigos. E agora já tenho um monte de amigos." (Sena)

7.12 Clareza na comunicação/ Assertividade

Capacidade de os estudantes expressarem pensamentos, sentimentos e necessidades de forma clara, direta e respeitosa, e papel facilitador desta forma de comunicação na resolução de conflitos, na procura de ajuda e na participação ativa dos estudantes no meio académico.

"Agora tenho uma colega de quarto sem conflitos, se algo me incomoda eu digo se ela se incomoda ela também me diz, então é muito mais fácil." (Aminata)

7.13 Abertura ao outro e ao novo

Atitude de curiosidade, respeito e aceitação perante a diversidade cultural, social e académica, englobando a disponibilidade dos estudantes para aprender com a diferença, para construir relações interculturais e para se adaptar a novas realidades, manifestando abertura à experiência.

"Vale a pena as vezes deixarmos o nosso conforto e experimentarmos a vida, porque com a vida nós aprendemos mais coisas. É bom não nos acomodarmos e admitirmos a possibilidade de que conhecer outros contextos pode ser uma mais-valia. Estar aqui em Portugal é uma mais-valia e em mim já me marcou grandes diferenças." (Kiala)

"Tento sempre comunicar. Eu era muito tímida, quando era mais nova, em [país de origem]*. Mais com o andar da vida, eu vi que às vezes temos que tentar mudar um pouco, por que senão ficamos numa caixinha."* (Luegi)

A frequência das referidas subcategorias é ilustrada no Gráfico 11.

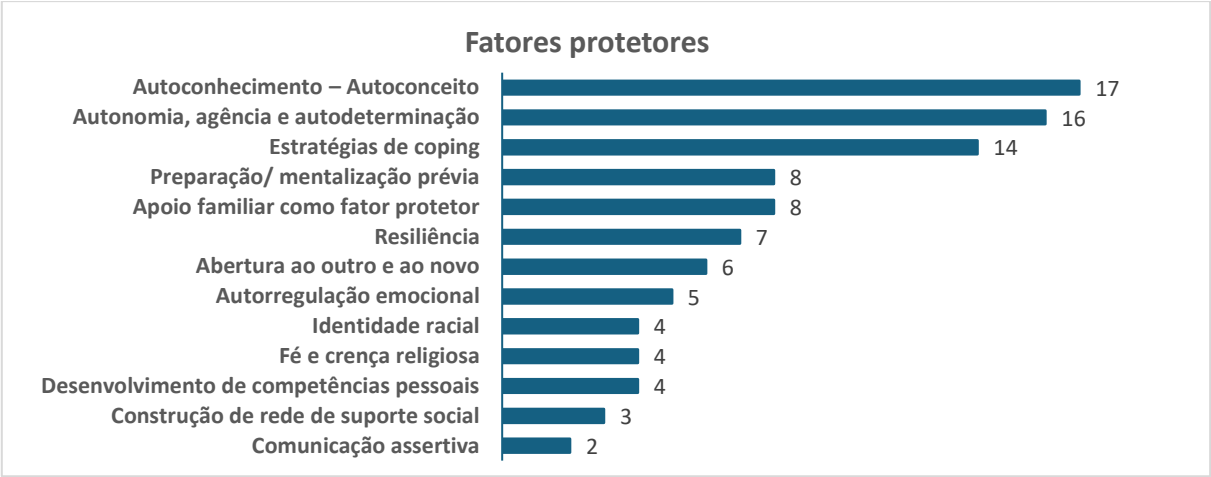


Gráfico 11 – Fatores protetores - Relevância temática das subcategorias

Considerando, de um modo articulado, os dados do Gráfico 11 e Tabela 12, observa-se que os fatores que os estudantes assumiram como determinantes para a sua adaptação aos novos contextos e à superação dos desafios inerentes à sua trajetória académica e pessoal se relacionam maioritariamente com o autoconhecimento e autoconceito, o seu sentido de agência e autodeterminação, e as estratégias de *coping* que acionam para fazer face às situações desafiantes com que se deparam nas diferentes dimensões da sua trajetória académica. A este propósito, encontram-se testemunhos de diversos estudantes que destacam a sua capacidade de superar dificuldades — como, por exemplo, problemas financeiros e experiências de discriminação — considerando os obstáculos como oportunidades de aprendizagem e de crescimento que reforçam a sua identidade, motivação, capacidade adaptativa, autoestima e determinação. Muitos estudantes descrevem a experiência de estudar em Portugal como uma aventura exigente, mas extremamente enriquecedora, e acreditam que da conjugação do esforço com a autodeterminação nasce o caminho certo para a construção de um futuro pessoal e profissional bem-sucedido. A motivação para concluir os estudos aparece como um objetivo central, transversal à generalidade dos testemunhos, sendo temas recorrentes a capacidade de lutar pelos sonhos e a crença de que o esforço será recompensado.

No discurso de alguns estudantes, a adaptação cultural é descrita como um processo de desenvolvimento de identidade, resultando numa mudança profunda na forma de encarar o mundo e a vida impulsionada pela abertura a novas aprendizagens e culturas, mas sem perderem de vista a sua identidade africana preservando aspetos como a solidariedade e o gosto pela festa.

Um menor número de estudantes indica, também, a presença de fatores como a Fé, as expectativas e apoio da família, a resiliência, a abertura ao outro e ao novo e a autorregulação emocional como pilares que permitem a superação de obstáculos, a perseveração académica e manutenção do

foco nos estudos e a aproximação aos objetivos de sucesso a que se propõem, por muito árdua que seja a trajetória escolhida.

Por fim, o aspeto relacional, associado à comunicação assertiva, clara e autêntica com os outros, é percecionado como um mecanismo catalisador do processo de adaptação ao contexto académico, sendo testemunhado, por exemplo, que a convivência com colegas de quarto é facilitada pela comunicação clara e aberta e pelo estabelecimento de regras de convivência pacífica e de respeito mútuo. Neste processo de adaptação ao contexto, alguns testemunhos valorizam ainda o papel protetor da preparação e mentalização prévias para lidar com as dificuldades inerentes à escolha de estudar em Portugal, e para reconhecer e saber aproveitar oportunidades.

5.4.2 – Desenvolvimento de competências académicas

A categoria "Desenvolvimento de competências académicas" refere-se ao conjunto de capacidades cognitivas, metacognitivas e comportamentais que permitem aos estudantes lidar e gerir com sucesso as exigências associadas à frequência de um curso superior. Envolve estratégias de aprendizagem, perceções de controlo e de autoeficácia e a aquisição de maturidade académica. A partir da análise das UR codificadas nesta categoria identificaram-se seis subcategorias, uma delas (Estratégias de estudo) com quatro divisões, como representado na Figura 9.

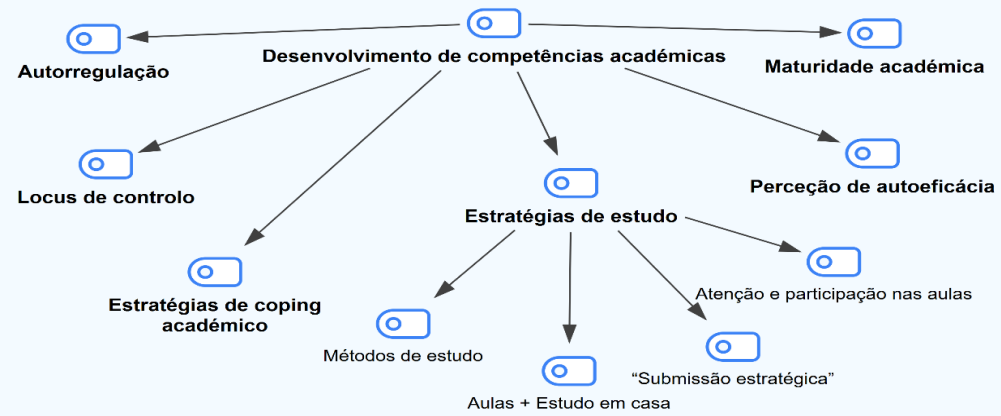


Figura 9 – Desenvolvimento de competências académicas – Subcategorias

Na Tabela 13 indicam-se os sentidos associados às subcategorias e ainda extratos de UR exemplificativos do discurso dos estudantes.

Tabela 13 – Desenvolvimento de competências académicas

8.1 Autorregulação Capacidade de planeamento, execução, monitorização e avaliação do processo de estudo e de aprendizagem manifestada pelos estudantes, incluindo a definição de metas, processos de gestão do tempo, regulação dos níveis de foco e de atenção, a autonomia no processo, a autoavaliação do desempenho e a definição de novas metas face aos resultados conseguidos.

"Por enquanto, o que eu estou a gostar nesse meu percurso é essa coisa de saber procurar informação e saber organizar-me e não estar dependente de colegas, professores e de livros. A minha autonomia aumentou muito desde que comecei." (Fatumata)

"Nem sempre vamos ter... ou nem sempre tenho aquele bom ânimo de fazer logo, mas eu luto para matar essa energia e quanto mais vezes eu fui repetindo isso tornou-se um hábito, então sei que vou fazer porque devo fazer e as coisas correm melhor, seja cadeira prática ou teórica" (Sakaita)

" (...) eu estudo uma hora e meia, depois saio, distraio-me, faço uma pausa, depois volto. Consigo baixar a pressão assim. " (Aminata)

8.2 Atribuições causais/ *locus* de controlo

Interpretações que os estudantes fazem sobre as causas (internas ou externas) do seu sucesso ou insucesso e perceção que têm de que os seus resultados dependem de si, dos seus níveis de empenho e de persistência, ou de aspetos como o conteúdo programático das unidades curriculares, dos métodos pedagógicos e de ensino dos professores ou, ainda, do acaso.

"Na minha situação é dependendo da disciplina; há disciplinas que eu estudo mais, há disciplinas que eu estudo menos. Nas que estudo mais tenho boas notas, nas outras vai dando para passar. No início não era tanto assim, mas agora já consegui perceber como as coisas funcionam, percebi o que os professores querem que eu responda e já estudo mesmo para isso ..." (Isidro)

"Como eu não gosto do curso, geralmente não consigo o esforço suficiente para poder tirar um resultado muito agradável, mas dou o meu melhor e estou a conseguir avançar." (Aminata)

"Para mim o esforço que nós fazemos pode dar resultados ou não. Depende da UC, depende de como os professores nos avaliam." (Benvindo)

8.3 Estratégias de *coping* para ter sucesso académico

Forma como os estudantes lidam com exigências académicas, englobando estratégias como a reorganização de rotinas, a gestão do tempo, a procurar do apoio dos professores, a escolha de ambientes adequados ao estudo e o foco na tarefa.

"Mas, mesmo assim [apesar das dificuldades], *eu não pensei nunca em desistir do curso. O meu objetivo foi arranjar uma forma de entender o curso, a ver se eu gosto dele, porque eu também não ia querer fazer uma coisa que fosse cinco anos a estudar um curso e não gostar nem um bocadinho dele, não é? Eu agora estou no 4º ano. Eu estou numa Universidade em que eles querem trabalho, ok, eu dou-lhes os trabalhos e pronto, um dia de cada vez, até eu terminar o meu curso."* (Adélia)

"*Eu já conversei com professores e há cadeiras que nós temos no curso, que só praticamente estão a encher o curso, porque somos cursos de engenharia, não é? E esses cursos precisam de ter um certo número de cadeiras, um certo número de ciências para ser considerado engenharias, mas há cadeiras, nesses cursos, que não fazem sentido para aquela área, então eu não vou me empenhar numa coisa que eu sei que não faz sentido. Eu preciso de terminar o curso, então tenho que passar nessa cadeira. Eu passo, mas empenho-me muito mais no que eu sei que é mais importante. E tem dado resultado. Isso é que é importante."* (Sena)

8.4 Estratégias de estudo e abordagens à aprendizagem

Conjunto de métodos e práticas adotadas pelo estudante para adquirir, compreender e aplicar o conhecimento adquirido, nomeadamente:

8.4.1 Métodos de estudo

Forma como os estudantes abordam e gerem o seu processo de aprendizagem.

"(...) e quando estou a estudar, estou com um papel, estou a transcrever o que eu estou a ler. Assim, eu sinto que aprendo mais depressa, as coisas ficam bem memorizadas, porque para mim não basta somente chegar a casa, abrir o livro. Eu tenho que perceber o que é isto, e escrever a resposta. Não dá para memorizar se eu não perceber primeiro. Tem que fazer sentido. Tenho que sentir os mecanismos todos a unirem-se, os braços e a mente, o movimento da mão no papel. É assim o meu método de estudo." (Sakaita)

8.4.2 Aulas + Estudo em casa

Estratégia que combina a presença, a atenção às aulas e o tirar apontamentos com um processo continuado de estudo autónomo fora do horário letivo, reforçando a consolidação dos conteúdos.

"Isso para mim, depende do que do que eu consigo entender. Eu vejo mais vídeos no YouTube. Chego a perceber mais quando vejo esses vídeos do YouTube do que com o professor na aula. O meu curso é mais prático. Eu vejo como se faz e coloco na prática." (Isidro)

"Bem, no meu caso o meu método de estudo é sair de uma aula ou sair das aulas todas e chegar a casa e rever ..." (Sakaita)

8.4.3 Atenção e participação nas aulas

Envolve o processo de escuta ativa, o fazer perguntas sobre a matéria e o envolvimento com os conteúdos durante as aulas como forma de compreensão da matéria e de fortalecer o vínculo com o processo de aprendizagem.

"O segredo é prestar atenção na aula, o que é um bocadinho difícil. Uma forma de eu prestar atenção é eu ter interação. Se eu não tiver interação com professor no sentido de responder a perguntas, lançar um comentário que seja, fico a dormir na aula. Então eu preciso de interação, mesmo se for uma pergunta que eu errei, nem que seja a resposta mais estúpida, quando o professor explica o que eu devia ter dito, essa é que fica aqui na minha cabeça e nunca mais sai, nunca mais vou esquecer." (Fatumata)

8.4.4 "Submissão estratégica"

Refere-se ao maior investimento em unidades curriculares consideradas mais pertinentes pelos estudantes, em detrimento do investimento em outras menos relevantes, e ao ajuste entre a matéria estudada e a forma de resposta às avaliações e às expectativas do professor, como forma de obtenção de maiores níveis de sucesso escolar.

"... percebi o que os professores querem que eu responda e já estudo mesmo para isso." (Isidro)

"...o que eu já notei aqui é que a maior parte dos professores não te dão essa liberdade de sair um pouquinho daquilo que ele está a dar." (Sakaita)

8.5 Perceção de autoeficácia

Crença dos estudantes na sua capacidade de realizar tarefas académicas com sucesso e da influência dessa perceção na motivação e na persistência académicas.

"...É bom saber que os meus professores já aceitam que eu estou num nível superior agora. Já estou mesmo a ver o programa de nível superior. Pensar que eu consigo e posso avançar é o mais gratificante para mim neste momento" (Ndulo)

"Foi uma coisa muito boa. Aprendi mais de como funcionam os Estados. Como o Estado deve intervir perante uma política. Quais são os princípios que devem ser utilizados, se é da igualdade, se é princípio da legalidade, é muito bom quando a gente percebe que sabe." (Sakaita)

8.6 Maturidade académica

Evolução na consciência e conhecimento dos estudantes quanto ao funcionamento do processo avaliativo e de ensino-aprendizagem contribuindo para o seu desenvolvimento académico e sucesso escolar.

"Os professores do meu curso são bons. Há é cadeiras que têm nível mais elevado em relação a outras e que têm formas diferentes para estudar para elas. (...) Felizmente, na medida em que vou avançando no curso percebo melhor o que resulta do que não resulta ..." (Amadu)

A frequência das subcategorias é ilustrada no Gráfico 12.



Gráfico 12 – Desenvolvimento de competências académicas - Relevância temática das subcategorias

Os dados apresentados na Tabela 13 e Gráfico 12 mostram a predominância dos fatores associados às Estratégias de estudo e ao *Locus* de controlo na perceção de desenvolvimento de competências académicas dos estudantes. Nos testemunhos recolhidos, a generalidade dos estudantes

adapta métodos de estudo às disciplinas e recorre a diferentes estratégias, como procurar o apoio dos professores, rever a matéria após as aulas, utilizar materiais de apoio disponibilizados em anos anteriores, resolver casos práticos, memorizar conceitos teóricos, ler, sublinhar e anotar, raciocinar criticamente sobre a matéria estudada, utilizar os recursos de apoio físicos e digitais disponíveis *online* e na biblioteca, estar atento e participar nas aulas. Alguns estudantes referem recorrer a vídeos do *YouTube* para complementar o estudo das matérias, colmatando assim dificuldades que sentem na compreensão do português, falado por alguns professores de uma forma que eles consideram muito rápida.

A relação causal entre empenho académico e rendimento escolar é reconhecida pelos estudantes, partilhando estes, no entanto, tratar-se de uma relação nem sempre linear uma vez que os resultados alcançados parecem variar conforme a unidade curricular e o método de avaliação usado pelo professor. O adaptar do estudo às diretrizes dos professores, mesmo limitando a criatividade e aprofundamento pessoal, é pragmaticamente visto por alguns estudantes como um processo necessário para a obtenção de boas classificações. Outros testemunhos revelam uma maior dedicação às matérias consideradas interessantes e importantes, e um desinvestimento naquelas em que apenas pretendem a aprovação.

Destacam-se, ainda, testemunhos que apontam para o papel das estratégias de autorregulação, de autoeficácia e de *coping* adotadas no sentido de facilitar a sua adaptação às exigências académicas e respetiva superação. O processo de autonomia no estudo, a capacidade de procurar, estruturar e organizar informação, a permanência, persistência e cumprimento de metas académicas, a escolha de ambientes adequados ao estudo, a capacidade de definir objetivos, gerir o tempo e aprender a intercalar tempos de estudo com pausas são, igualmente, percecionados por alguns estudantes como pontos fortes no seu processo de desenvolvimento de competências académicas, na medida em que, desse modo, conseguem lidar com a procrastinação, promover motivação e ultrapassar dificuldades de concentração. Outros estudantes partilham recorrer ao investimento em atividades extracurriculares (por exemplo a aprendizagem de uma língua) como forma de criar um novo foco, com ganhos ao nível da gestão do stress, do sentido de autoeficácia e da estruturação do tempo para englobar novas rotinas.

Um menor número de estudantes associa, ainda, desenvolvimento e sucesso à maturidade académica adquirida, que lhes possibilita um maior conhecimento quanto ao funcionamento do processo avaliativo e de ensino-aprendizagem. A superação das expectativas iniciais relativamente ao desenvolvimento de competências académicas e o maior domínio do português e das TIC ao longo do

percurso são aspetos mencionados como gratificantes e com contributos para um sentimento de integração e de maior confiança no seu percurso académico.

5.4.3 – Vivência em contexto de Residência Universitária

A categoria "Vivência em contexto de Residência Universitária" diz respeito à experiência dos estudantes dos PALOP residentes em alojamentos universitários, tomando em consideração fatores como a adaptação a, o sentido de pertença e o sentimento de segurança nas Residências, as relações interpessoais estabelecidas com os demais residentes e com o pessoal técnico, administrativo e de gestão dos SASUM, a perceção das normas e das estruturas de gestão existentes, a avaliação da qualidade da infraestrutura e as dificuldades associadas à vivência deste contexto. A partir da análise das intervenções expressas nas UR codificadas nesta categoria identificaram-se treze subcategorias, como se indica na Figura 10.

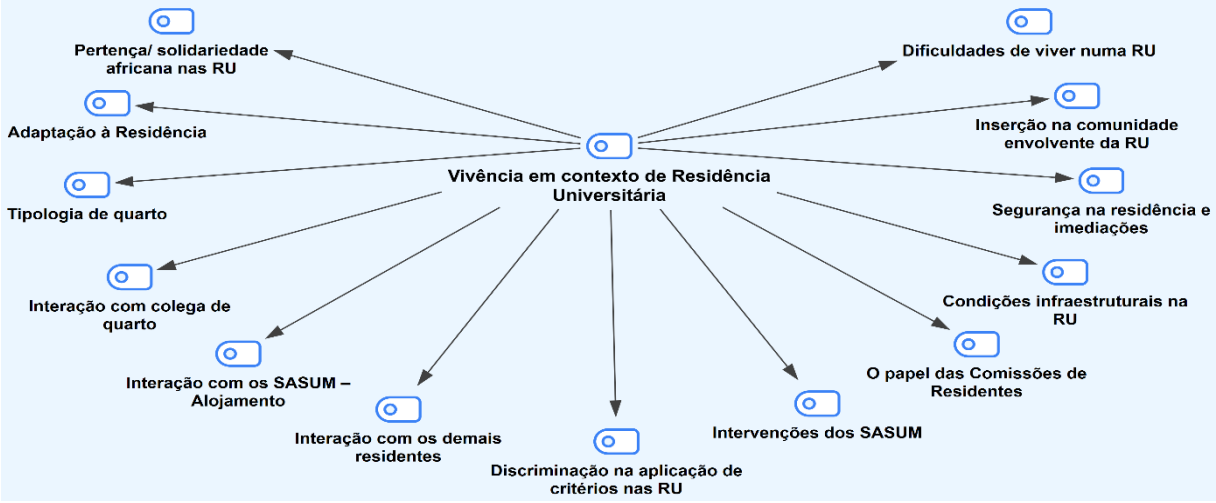


Figura 10 – Vivência em contexto de Residência Universitária – Subcategorias

Os sentidos associados a cada subcategoria são explicitados na Tabela 14, sendo ainda transcritos exemplos de UR nelas contidos.

Tabela 14 – Vivência em contexto de Residência Universitária

9.1 Sentimento de pertença/ solidariedade entre africanos
Existência de laços de união, de apoio mútuo, identificação cultural, solidariedade, apoio e suporte emocional entre estudantes africanos alojados em Residências Universitárias.
"... eu fui recebido por pessoal que está aqui [na Residência], *mas é do meu país e eles me deram um acolhimento bom, informação em relação aos professores e aos colegas do meu curso. Mostraram, deram-me opiniões, dicas e estratégias para eu sobreviver aqui* [em Portugal]. *Basicamente, pelo lado académico, não fui recebido, mas fui muito bem-recebido pela minha comunidade que está aqui a estudar."* (Benvindo)

9.2 Adaptação à Residência

Processo de ajustamento à vida na Residência Universitária, incluindo adaptação às normas e regras, às rotinas, à partilha das áreas comuns e do quarto e à interação com os demais residentes e com o pessoal dos serviços, abarcando quer experiências positivas quer dificuldades.

"Bem, eu cheguei também muito atrasada, já em dezembro. Ao chegar encontrei duas colegas que eu já conhecia e que estavam no quarto ao lado do meu. Também tive sorte com a minha colega de quarto que era muito simpática e respeitosa." (Zuleica)

"No início, quando eu entrei aqui observei. Encontrei aquele segurança simpático, tão simpático comigo, então eu me senti tão à vontade. Senti-me feliz, em casa. Eu também fiquei na camarata no início, e fiquei com duas professoras. Eu quando estou num lugar onde tem pessoas de idade eu me sinto confortável porque eu sei que aquelas pessoas vão-me dar conselhos, então para mim não foi assim tão difícil na Residência." (Luzia)

9.3 Tipologia de quarto atribuído

Impacto das características do quarto em que o estudante é colocado (individual, duplo, camaratas) em aspetos como o estabelecimento de interações pessoais, o conforto, a privacidade, a qualidade de descanso, as condições de estudo, o bem-estar e a qualidade de vida do residente.

"Eu aqui, graças a Deus, estou num quarto sozinha. Tive que chorar muito para conseguir um. No início [partilhar quarto] *foi horrível. Eu chorei, implorei e troquei, fiquei num quarto privado, graças a Deus."* (Nzinga)

"... eu quero acrescentar que isto [questão da atribuição de quartos individuais] *tem consequências na forma de acolhimento que sentimos aqui, no nosso bem estar e nas condições para a gente estudar e terminar o curso. E não são positivas (...). Se fosse um quarto individual eu podia praticar e ficar a tocar sozinho."* (Ndulo)

"Também fiquei nas camaratas quase dois meses (...) com uma colega brasileira, duas de Timor-Leste e mais uma africana. Dávamos muito bem. Mas era um quarto comunitário e não tinha muita privacidade. Depois mudei para um quarto [duplo] *e fiquei com uma colega de quarto (...)"* (Luegi)

9.4 Interação com colega de quarto

Convivência e qualidade da relação entre os residentes colocados num mesmo quarto, incluindo experiências de amizade, conflitos, comunicação, respeito mútuo ou dificuldades culturais/relacionais.

"Só depois de três meses eu consegui mudar do quarto e fui para um quarto com uma colega portuguesa que era uma chata mimada. Depois no segundo ano correu muito melhor, consegui partilhar quarto com uma amiga e agora está tudo bem." (Fátima)

"... no 1º ano eu já vim com uma amiga de Moçambique e fiquei no mesmo quarto dela. Mas lá, como não vivíamos debaixo do mesmo teto, era uma coisa, chegamos aqui, começamos a viver debaixo do mesmo teto. Começamos a saber realmente quem somos nós e houve muitos conflitos, extremamente, até as nossas vizinhas reclamam de tanto tanta discussão que havia. Muitos conflitos. Depois pedi para mudar de quarto e felizmente consegui. Depois fiquei bem." (Aminata)

9.5 Interação com os demais residentes

Forma como os estudantes residentes se relacionam com os outros moradores da Residência Universitária, incluindo a existência (ou não) de relações interpessoais, de apoio, de convivência saudável ou de conflitos.

"A minha convivência com os demais colegas daqui também é boa. (...) Aqui na Residência eu interajo mais facilmente com os africanos. No meu piso há umas meninas africanas que são muito simpáticas. Mas convivo com Moçambicanos principalmente." (Fátima)

"Eu também tenho boa relação com um ou outro colega dos portugueses, (...) [gosto da] *convivência entre pessoas que, felizmente, aqui na Residência eu tenho."* (Kiala)

9.6 Interação com os SASUM – Alojamento

Forma como os estudantes residentes se relacionam com o pessoal dos Serviços de Ação Social alocados à Divisão de Alojamento, e as suas perceções quanto à qualidade da comunicação com os Serviços, à existência de normas claras e definidas à partida, à qualidade do atendimento prestado e ao nível de facilidade de acesso e de obtenção de resposta a pedidos e a reclamações.

"Do ponto de vista da interação acho que podia haver mais interação entre os Serviços Sociais e os residentes. Podiam organizar encontros connosco para nos ouvir. Ou diretamente ou, pelo menos, ouvir os da Comissão que têm a obrigação de representar a nossa voz (nem quarto pagam)." (Ndulo)

"Aqui dos serviços com quem me dou melhor é com a funcionária que faz a limpeza no meu piso. Mas é mais para desabafar." (Fatumata)

"Só existe um segurança, um porteiro que deixa mais uma hora a lavandaria aberta, depois das 21H que é a hora de fecho. Só existe um que faz isso só para nós. Ele diz: 'é quando eu vejo uma máquina de lavar não vou fechar a lavandaria porque sei que vão precisar da roupa.'" (Nalia)

9.7 Sentimento de discriminação na aplicação de critérios

Perceção de injustiça, desigualdade ou tratamento discriminatório, explícito ou implícito na falta de especificação de regras para a atribuição de quartos individuais e nos demais atos da gestão da Residência por parte dos Serviços.

"... já pedi quarto individual no ano passado, mas ainda estou na lista de espera. (...) O que revolta é que eu conheço certas pessoas portuguesas que estão há menos tempo do que eu e já conseguiram um quarto individual. E ninguém me diz por que razão esse pedido passou à frente do meu. Há regras aqui da Residência, deviam ser para cumprir." (Aminata)

"Eu acho que, não sei, vou ser aberta, mas eu acho que os serviços sociais priorizam os nacionais e não os estrangeiros, ou seja, a maior parte dos quartos individuais estão com portugueses. Quase não tens um africano com um quarto individual, é preciso estar no doutoramento e ser professor universitário em África, ou assim." (Fatumata)

9.8 Intervenções dos SASUM

Ações, decisões, medidas ou respostas dos SASUM face às situações colocadas pelos estudantes, bem como a sua perceção quanto à eficácia, justiça, brevidade, adequabilidade e pertinência das respostas obtidas, englobando o grau em que os estudantes se sentem, ou não, escutados.

"Uma coisa muito complicada para mim, aqui, é o clima. Aqui temos muito frio. (...) Mas nós dormimos aqui, estudamos aqui. Então essa coisa de desligar o aquecimento numa data fixa do calendário, mas sem atender ao clima que faz, perde todo o sentido. Mas a gente fala e é o mesmo que nada. Para comunicar é preciso ter quem ouça. E quem responda também. Aqui falta isso." (Fidalma)

"Há coisas que nós falamos e deviam ser escutadas e, pelo menos, pensadas. Dentro das possibilidades, claro, mas ir mudando devagarinho, hoje uma coisa, amanhã a outra. Para nós faria muita diferença porque aqui é mesmo a nossa casa. Não tem como. E depois é como se fosse um jogo de nós [os serviços] *e eles* [os alunos]. *Tinha que haver mais ligação, uma ponte de comunicação, porque sem residentes não há Residência. (...) Então a alegria de um devia ser a de todos."* (Nzinga)

"Eu gostava de dizer que o trabalho que a [investigadora] *está a fazer aqui agora, com o nosso grupo, é muito benéfico para mim, porque eu fico com uma visão de conseguir perceber o que é que se passa com os outros colegas e em função disso, perceber como é que eu estou e como é que os meus colegas estão. Isso faz-me bem, como pessoa, perceber que passo por umas coisas que se calhar não são assim tão diferentes do que se passa com outra colega que eu, se calhar, não conhecia. Porque é PALOP, como eu, mas de um outro país. Então esse grupo (...) também nos está a fazer bem, a ajudar a criar caminho de proximidade com os outros. (...) Criamos laços, criamos um grupo, sentimos que somos parte desse grupo. A mim faz-me mesmo muito falta sentir isso."* (Ndulo)

9.9 O papel das Comissões de Residentes

Envolvimento e atuação dos estudantes eleitos para representar os residentes junto da gestão da Residência, incluindo a mediação de conflitos, a presença e a organização de atividades, e a representação dos residentes na comunicação com os SASUM.

"Sou delegada de piso, é preciso eu comunicar com estrutura interna serviços. Não só as minhas coisas, mas as dos meus colegas também." (Nzinga)

9.10 Avaliação das condições infraestruturais

Avaliação que os estudantes fazem dos espaços físicos e dos equipamentos disponíveis nas Residências Universitárias, englobando a perceção sobre o estado de conservação, conforto, limpeza, adequabilidade dos quartos, casas de banho, cozinhas, bar, lavandarias, salas de estudo, salas de informática e áreas comuns, bem como os horários de acesso.

"A sala de estudo que nós temos e é demasiado pequena para a quantidade de pessoas que temos num piso. Partilhar a casa de banho aqui é muito complicado. (...) Outra coisa que precisava de ser melhorada e estar funcional são as salas de computadores. Há poucos e muitos não funcionam. Já nem falo das máquinas de lavar, que são poucas e estão sempre avariadas. Também era muito bom se pudéssemos ter cozinhas em todos os blocos. Ou poder cozinhar nos blocos todos. ..." (Fidalma)

"Eu sou de uma família muito humilde e aceito as condições que existirem, desde que não sejam desumanas, como me forem oferecidas. Eu gosto dos quartos aqui. Estes quartos provocam-me muita admiração. Parecem tão pequenos, mas depois aparece uma capacidade de resposta maior do que o espaço fisicamente visto. ..." (Kiala)

"Então eu me dei bem aqui desde o primeiro dia. Eu acho que as condições são muito boas aqui em comparação a outros sítios em que eu já vivi." (Aminata)

9.11 Segurança na Residência e imediações

Perceção dos residentes sobre o nível de segurança dentro do espaço da Residência e nas suas proximidades, englobando aspetos como a iluminação, o controlo de acessos e a vigilância assegurada pelos seguranças.

"Dizem que o bairro à volta da Residência é perigoso, mas eu sempre senti segurança ao vir da Universidade. E venho muitas vezes já de noite. Só uma vez é que eu tive uma tentativa de assalto, mas o bom é que eu não percebi que era uma tentativa de assalto. (...) Aqui sinto-me seguro." (Ndulo)

"Então aqui estou bem (...) de resto é tranquilo. Aqui em casa [Residência] *estou bem, temos o portão fechado e só se entra com cartão e há seguranças e então é tranquilo. É bom estar aqui."* (Fatumata)

9. 12 Inserção na comunidade envolvente

Perceção que os estudantes têm quanto ao seu nível de integração quer na vizinhança ou bairro onde a Residência está localizada, quer na cidade em que a mesma se situa, incluindo interações com moradores locais, acesso a comércio e serviços, e perceções de acolhimento/rejeição pela comunidade.

"E as pessoas do bairro são minhas amigas, eu nem lhes compro nada [droga], *mas cumprimentam quando eu passo. Tratam-me por 'primo' (risos)"* (Ndulo)

"Eu me lembro uma vez ter sido convidado para um programa da Câmara em que eles procuravam conversar com os estrangeiros para poder se informar da forma como se sentem cá em Braga, a sua integração. Aqui, por exemplo, está em Braga e não se precisa de se deslocar a Lisboa para resolver os assuntos porque Braga tem condições de resolver tudo." (Kiala)

9.13 Dificuldades de viver numa Residência Universitária

Obstáculos experienciados na vivência dos estudantes dos PALOP alojados em contexto de Residência Universitária, como a falta de privacidade inerente a uma vivência em espaços partilhados, a existência de insuficientes infraestruturas e equipamentos (salas de estudo, máquinas de lavar roupa, frigoríficos e espaços para cozinhar), o impacto do incumprimento por parte de outros residentes quer nos horários de silêncio, impossibilitando uma higiene de sono regular e a concentração no estudo, quer na manutenção da higiene das casas de banho e cozinhas e demais áreas comuns.

"Mas eu ainda quero um quarto sozinha, porque são muitos anos seguidos cá, sem ir a casa, e já não aguento a falta de privacidade. (...) Por estas coisa já pedi quarto individual no ano passado. (...) Eu acredito que no nosso caso devia haver prioridade para quem está aqui há mais anos. Porque uma coisa é uma pessoa estar aqui de segunda à sexta, ir passar o fim de semana a casa. (...) Outro assunto é estar três, quatro, cinco anos aqui, sem sair nunca. É saturante não ter um espaço com um bocadinho mais de privacidade." (Aminata)

"Uma coisa que me custa é quando as colegas deixam louça suja na banca da cozinha. É uma falta de respeito pelos outros, principalmente por quem nunca vai a casa e tem mesmo que cozinhar. Então eu acho que essa é uma das partes negativa da Residência." (Luegi)

"Foi mais difícil adaptar ao meu piso por causa de dificuldades de higiene nas áreas comuns. (...) Há muito barulho também, porque tem sempre gente a discutir ao lado do meu quarto, tanto que eu tive que chamar o porteiro. Nós queremos dormir, queremos estudar, o quarto é perto da sala de estudo." (Fátima)

Estas subcategorias apresentam a frequência ilustrada no Gráfico 13.

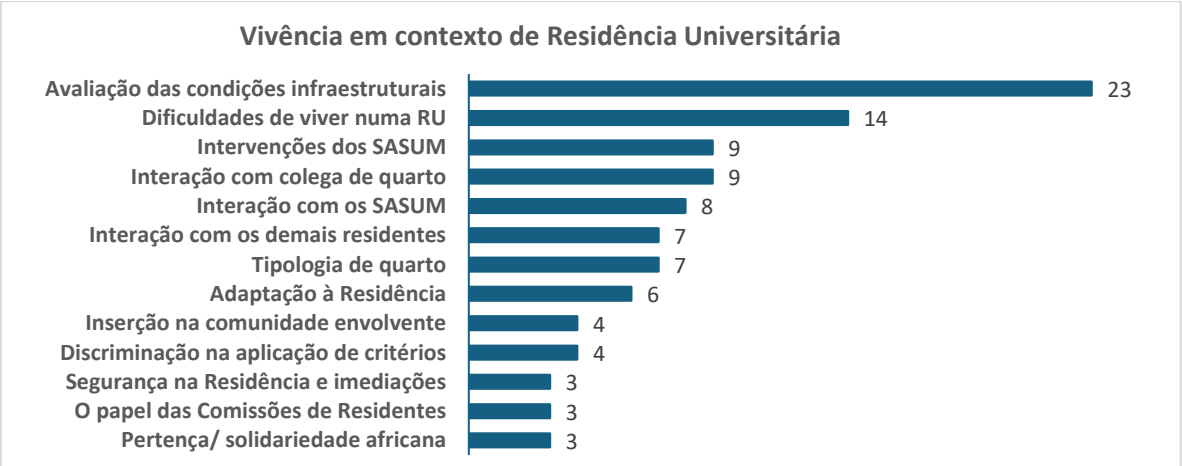


Gráfico 13 – Vivência em contexto de Residência Universitária - Relevância temática das subcategorias

Os dados contantes da Tabela 14 e Gráfico 13 mostram a predominância dos aspetos associados à Avaliação das condições infraestruturais e a Dificuldades de viver numa RU nas perceções dos estudantes sobre a sua vivência em contexto residencial, seguindo-se fatores associados à perceção das normas e das estruturas de gestão existentes, às relações interpessoais estabelecidas (com colegas de quarto, com os SASUM, com os residentes), à tipologia de quarto atribuído e à adaptação à RU.

Relativamente à perceção do impacto das condições infraestruturais, vários estudantes partilham ter dificuldade em preparar as suas refeições devido à falta de cozinhas em todos os blocos residenciais, acrescentando que um aumento de máquinas de lavar roupa, frigoríficos e de computadores disponíveis melhoraria significativamente a qualidade das suas vivências pessoais e académicas neste contexto. Alguns estudantes apontam, ainda, a importância da criação de um espaço de convívio, adequado para festas, onde pudessem socializar sem receio de importunar o descanso e estudo dos colegas nos horários de silêncio, partilhando que, uma vez que moram em permanência na RU, estando por vezes anos sem ir a casa, acabam por sentir a necessidade de equilibrar o estudo com momentos de lazer e interação social, acrescentando não dispor de recursos financeiros que lhes permitam a participação em momentos de lazer fora do contexto da RU. No entanto, e apesar das oportunidades de melhoria elencadas, a maioria dos estudantes valoriza as condições gerais da Residência, considerando-as adequadas para o estudo e superiores às de outros espaços análogos em que já viveram, e destacam muito positivamente a qualidade dos quartos, que consideram amplos, funcionais e com a vantagem de terem aquecimento e casa de banho com água quente.

Sobre a vivência em alojamento universitário, diversos estudantes partilham, ainda, desafios inerente a uma vivência em espaços comuns – como a falta de privacidade e a dificuldade em conciliar horários e necessidades pessoais com as dos colegas de quarto – bem como o impacto do incumprimento de normas por parte de outros residentes, quer quanto a horários de silêncio, impossibilitando um sono reparador e a concentração no estudo, quer na manutenção da organização e limpeza do quarto, e da higiene das casas de banho e cozinhas. Vários estudantes referem ter preferência por quartos individuais, aspeto que, na sua opinião, seria fundamental para os seus níveis de bem-estar, gestão de tempo, organização e estudo. Acrescentam, no entanto, que os quartos individuais, para além de mais caros, são de difícil acesso e as normas e critérios para a sua atribuição não são claramente definidas, sentindo, alguns, que este processo é discriminatório para com os estudantes estrangeiros. Ainda assim, a generalidade dos estudantes caracteriza a RU como a sua casa, constituindo um espaço privilegiado de amizade, apoio e integração, sobretudo entre africanos. Paralelamente, os testemunhos

recolhidos permitem observar a relevância das relações interpessoais estabelecidas com os diversos elementos do contexto, destacando o papel catalisador do estabelecimento de relações positivas e de apoio mútuo entre pares (quer com os colegas de quarto, quer com os demais residentes) no processo de adaptação positiva à RU. No que concerne à interação com os serviços administrativos, alguns estudantes referem a demora de reposta e alguma falta de sensibilidade às suas necessidades específicas, manifestando a necessidade de um maior diálogo e de serem escutados por parte da estrutura gestionária dos SASUM. Contudo, na perceção de muitos estudantes é de valorizar o papel de proximidade, ajuda e compreensão assegurado pelas empregadas de andar, seguranças e funcionários da divisão de alojamento com desempenho de funções no espaço das próprias RU. Um estudante apontou, ainda, considerar benéfica a possibilidade de participação no grupo focal, que caracterizou como uma oportunidade de partilha de experiências e de criação de laços entre residentes, destacando, também, esta lógica de investigar para intervir como um mecanismo importante para a escuta e compreensão das necessidades dos estudantes.

Finalmente, um menor número de estudantes refere aspetos como o sentimento de segurança nas RU e a inserção na comunidade envolvente como elementos a considerar na adaptação ao contexto residencial, manifestando sentir-se seguros na RU e na área circundante e partilhando apreciar a tranquilidade das cidades em que vivem.

5.4.4 – Envolvimento na comunidade académica (pertença a)

A categoria "Envolvimento na comunidade académica (pertença a)" diz respeito ao envolvimento ativo dos participantes em estruturas formais e informais do contexto académico, englobando o sentimento de pertença, a criação de redes sociais e a integração no espaço académico. A partir do discurso dos estudantes contido nas UR codificadas nesta categoria identificaram-se quatro subcategorias. Na Tabela 15 estão expressos os sentidos associados a cada subcategoria e são apresentados exemplos de UR nelas contidas.

Tabela 15 – Envolvimento na comunidade académica (pertença a)

10.1 Núcleos de Estudantes Envolvimento em núcleos organizados por cursos ou por áreas de estudo específicas da participação em atividades académicas, científicas, culturais e de apoio entre colegas do mesmo curso. *"Eu, por exemplo, faço parte do Núcleo de Estudantes do meu curso. Gosto muito, aprendo muitas coisas, mas depois há sempre eventos que eu tenho que participar e às vezes fica difícil, se envolver custos, mesmo que baixos. Mas eu estou porque acho extraordinário poder ganhar conhecimentos. Fazemos jornadas e vistas de estudo, é muito bom."* (Luzia)
10.2 Comissões de Residentes Participação ativa e pertença a comissões que representam os residentes junto da gestão da Residência, incluindo a mediação de problemas, a organização e divulgação atividades e de eventos e a defesa de direitos dos estudantes.

"Aqui também estou na Comissão de Residentes, mas isso é mais de fazer ponte entre nós e os Serviços do que ser propriamente parte de um grupo, grupo, digamos assim." (Adélia)
10.3 Associações de Estudantes do país de origem Envolvimento em associações que reúnem estudantes da mesma nacionalidade, promovendo integração, apoio mútuo, celebrações culturais e representação coletiva. *"Eu pertenço à Associação de Estudantes da Embaixada de* [país de origem] *em Portugal. Temos muitos eventos e apoios também. Mais a nível de informação para coisas de que precisamos. Mas como se paga uma cota, então as despesas a seguir já são eles que pagam. (...) conheço aqui muitos colegas* [do meu país] *e como já estou aqui há três anos chega sempre alguém do meu país, meio perdido, que eu ajudo a integrar"* (Luegi)
10.4 Grupos recreativos e culturais Participação em atividades extracurriculares ligadas à expressão artística ou cultural, englobando o desenvolvimento de talentos, a criação de um sentido de pertença e a possibilidade de conhecer novas pessoas e novos contextos geográficos. *"Tenho* [amigos] *da Tuna... Estar na tuna também para mim ... também é um ótimo ganho. Adoro estar na tuna, pelas amizades na própria tuna e com outros grupos que acabamos por conhecer nos festivais e quando vamos em digressão. Em breve iremos a França e a Espanha, para mim vai ser uma forma de conhecer outros países sem gastar. Dento de Portugal também, já fomos a Coimbra, Lisboa.... Já fomos a vários sítios aqui em Portugal."* (Fidalma)

A frequência destas subcategorias é ilustrada no Gráfico 14.



Gráfico 14 – Envolvimento na comunidade académica - Relevância temática das subcategorias

Os dados apresentados na Tabela 15 e Gráfico 14 sobre as formas de envolvimento dos estudantes na comunidade académica mostram a predominância da pertença destes estudantes a estruturas como Associações de Estudantes do país de origem, seguindo-se a pertença a Comissões de Residentes e, de um modo menos expressivo, a Grupos recreativos e culturais, e a Núcleos de estudantes. Nos testemunhos recolhidos são, efetivamente, partilhadas experiências de envolvimento académico através da participação em Associações de Estudantes de diversos países de língua oficial portuguesa que, na perceção dos estudantes, assumiram um importante papel no seu processo de integração e de adaptação a Portugal, garantindo o acesso a informação relevante e dinamizando encontros e iniciativas informativas e culturais que contribuem para a criação de uma rede de apoio entre estudantes compatriotas e possibilitam um maior conhecimento do contexto e da geografia nacional. Acrescentam ainda que, enquanto membros dessas Associações Estudantis, acabam por funcionar como elementos de apoio à integração de novos colegas recém-chegados ao contexto português. Por sua vez, a pertença aos Núcleos de Estudantes dos cursos é percecionada como uma forma de envolvimento académico que possibilita, na perceção de alguns, a aquisição de conhecimentos através da participação em jornadas, atividades de formação e visitas de estudo, uma maior interação com os colegas do curso

e com os estudantes da Direção da Associação Académica, bem como uma oportunidade de desenvolvimento de competências face à multiplicidade de solicitações associadas à organização e à participação nos eventos. Na perspetiva de alguns estudantes, o assumir de funções nas Comissões de Residentes contribui também para uma presença mais integrada e informada na estrutura académica, possibilitando quer o acesso a um canal de comunicação mais direto com a divisão de alojamento e com as estruturas de gestão dos SASUM na representação dos interesses dos demais residentes, quer a participação na organização de atividades internas que visam a dinamização de interação entre residentes, a recolha e divulgação de informação e a prestação de apoio à resolução de problemas e à adaptação dos residentes.

Por fim, dois estudantes partilham ser parte integrante de grupos culturais, o que consideram trazer vantagens ao processo de envolvimento académico, designadamente pelas amizades criadas e pelas oportunidades de viajar e conhecer, sem custos, outras cidades portuguesas e europeias através da participação em digressões e festivais de Tunas.

5.4.5 – Envolvimento em atividades extracurriculares

A categoria "Envolvimento em atividades extracurriculares" respeita à participação em atividades não curriculares, com impacto positivo no bem-estar, desenvolvimento pessoal e integração social, complementares à formação académica de base. A partir do conteúdo das UR codificadas nesta categoria identificaram-se três subcategorias, cujos sentidos são indicados na Tabela 16, com transcrição de exemplos de UR ilustrativos do discurso dos estudantes.

Tabela 16 – Envolvimento em atividades extracurriculares

11.1 Prática desportiva Participação regular em atividades físicas ou desportivas, organizadas ou não pela Universidade, incluindo o desporto competitivo, recreativo ou como prática de bem-estar físico e mental. *"Já joguei basquete, ia sempre ao ginásio. E íamos aos bares depois dos jogos ..."* (Sena)
11.2 Atividades de voluntariado Envolvimento em ações de serviço à comunidade, incluindo a prestação de apoio social, ambiental, educativo, e perceção dos estudantes quanto ao contributo das atividades de voluntariado na criação de novas relações interpessoais, no desenvolvimento de competências transversais e em competências como a empatia e a cidadania *"No ano passado fui a Cabo Verde com a Pastoral. Fazer voluntariado. Foi muito bom mesmo. Fazem-se amigos de fundo."* (Luegi)
11.3 Atividades de grupos religiosos Participação, em Portugal, dos estudantes dos PALOP em grupos ou comunidades religiosas que oferecem apoio espiritual, social e emocional e o seu funcionamento como rede de apoio. Perceção da falta das comunidades religiosas a que pertenciam nos seus países de origem *"Outra coisa muito fixe são as atividades da Pastoral Universitária. Dá para ir nos passeios e nas caminhadas e para fazer voluntariado e não gastas nada ou é mesmo quase nada. Está muito bem organizado e é muito bom, principalmente para quem vem de fora. Foi um amigo do Brasil que me mostrou a Pastoral. É muito bom mesmo. E tem também lá uma missa que é para os estudantes."* (Luegi)

A frequência destas três subcategorias é indicada no Gráfico 15.



Gráfico 15 – Envolvimento em atividades extracurriculares - Relevância temática das subcategorias

Na análise destes dados destaca-se, desde logo, o baixo nível de envolvimento em atividades em contexto não académico por parte dos participantes no estudo. Efetivamente, dos cinco estudantes que destacaram o papel do envolvimento em atividades religiosas nos seus níveis de bem-estar e integração social, apenas um partilhou manter-se envolvido em atividades desta natureza após a vinda para Portugal, designadamente através da adesão às atividades da pastoral universitária, como passeios, caminhadas e voluntariado a baixo custo. A participação na pastoral universitária, que este estudante avalia como muito útil para a integração de estudantes estrangeiros, suscitou interesse por parte de outros estudantes do grupo. Os quatro restantes mencionaram as suas vivências em grupos religiosos nos países nativos, mas que acabaram por interromper com a migração para Portugal. Três deles expressaram sentir a falta de seu grupo religioso muçulmano, mencionando as dificuldades de integração em Braga devido à escassez de pessoas da mesma religião e às diferenças nas práticas locais, considerando este fator como impeditivo, por exemplo, de uma vivência plena do Ramadã em comunidade (apesar de manterem a prática de oração individual e as orações em conexão *online* com as respetivas famílias). O outro estudante referiu, analogamente, sentir a falta do seu grupo da igreja, bem como o trabalho que desenvolvia com grupos corais no seu país de origem, referindo desconhecer se existirão dinâmicas similares em Portugal, nas quais gostaria de participar. Acrescenta ter sentido uma profunda alteração ao nível da sua rotina e integração social com a vinda para Portugal, dado que a sua vida antes da mudança era centrada na escola e na igreja.

Por sua vez, apenas dois estudantes revelaram manter experiências de envolvimento em atividades de voluntariado, percecionando-as como extremamente positivas tanto ao nível da aquisição de competências pessoais, transversais e académicas, como nos níveis de realização, motivação e bem-estar, e ainda em termos relacionais e sociais, ao proporcionar o estabelecimento de novas amizades e o conhecimento de novos contextos. A prática desportiva, enquanto atividade extracurricular, foi referida somente por um estudante, que focou a relevância social da prática de um desporto de equipa e destacou também ganhos na sua saúde física e psicológica.

5.4.6 – Síntese do Momento III – Adaptação

Em síntese, a análise integrada do conteúdo temático das cinco categorias consideradas na macro categoria "Adaptação" permite observar a inter-relação entre fatores institucionais/de contexto, de cariz pessoal e de natureza escolar/académica, que concorrem, de um modo articulado, para a qualidade do processo adaptativo dos estudantes.

A adaptação a Portugal e à vida académica é descrita pelos estudantes como um processo de transformação e progresso pessoal, marcado pela superação de dificuldades, sustentado pela fé, pelo apoio familiar e pela resiliência. A RU é vista como espaço de solidariedade entre estudantes africanos e com condições que consideram adequadas, mas que apresenta também desafios, relacionados com a partilha de quartos, a falta de privacidade e uma menor resposta dos serviços administrativos às suas necessidades. No plano académico, os estudantes desenvolvem estratégias de autorregulação e métodos de estudo adaptados às exigências curriculares, priorizando disciplinas em detrimento de outras e desenvolvendo a sua autonomia académica. O envolvimento em atividades extracurriculares, como a pertença a núcleos estudantis, a associações de voluntariado e a grupos religiosos, são reconhecidas como formas de integração e bem-estar, embora o desconhecimento de atividades gratuitas disponíveis e a ausência de espaços religiosos ou culturais semelhantes aos dos países de origem seja sentida como uma limitação a esta participação.

Conforme ilustrado na nuvem de códigos representada na Figura 11, relativa às 20 subcategorias que emergiram com maior frequência neste Momento III, a adaptação dos estudantes surge fortemente associada a aspetos da vivência em contexto de Residência Universitária, designadamente no que concerne à avaliação das Condições infraestruturais na RU, às Dificuldades de viver numa RU, às interações estabelecidas com os diferentes elementos do contexto residencial, à tipologia de quarto atribuído, e ao impacto dos regulamentos e normativos vigentes. Destaca-se, também, no processo adaptativo dos estudantes, a relevância de fatores protetores de natureza pessoal, designadamente em aspetos como o Autoconhecimento e Autoconceito, o desenvolvimento do sentido de Autonomia, agência e autodeterminação, as Estratégias de *coping* ativadas, o Apoio familiar como fator catalisador de perseverança, o grau de Preparação/mentalização prévia, níveis de Resiliência manifestados e o grau de Abertura ao outro e ao novo.

Quanto ao impacto da perceção do desenvolvimento das suas competências académicas no processo adaptativo, os estudantes ressaltam fatores associados às Estratégias de estudo, às atribuições causais/ *Locus* de controlo e à Autorregulação, que acionam para fazer face às exigências escolares com que se confrontam. Ainda que presente num menor número de partilhas, o envolvimento na comunidade

académica pela pertença a Associações de Estudantes do país de origem, bem como o envolvimento em atividades de teor religioso, são valorizados pelos estudantes como fatores de integração e bem-estar, na medida em que proporcionam apoio e oportunidades para construir e manter uma rede de relacionamentos para troca de informações e oportunidades de crescimento mútuo.

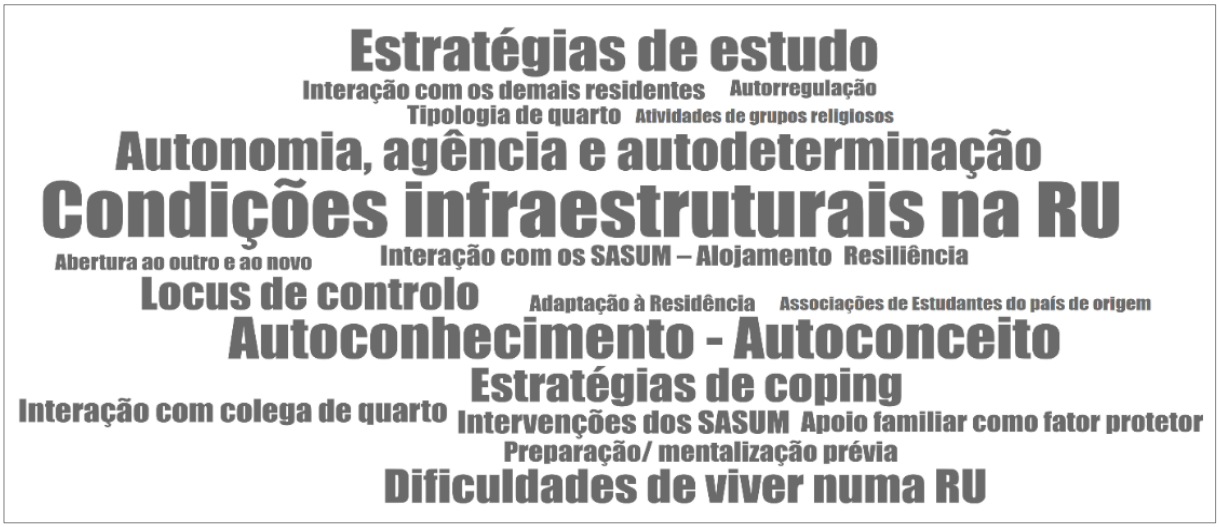


Figura 11 – Nuvem de códigos – Adaptação

5.5 – Momento IV – Sucesso Académico e Expectativas Futuras

O momento Sucesso Académico e Expectativas Futuras corresponde à fase de conclusão do percurso académico dos estudantes (dos PALOP, numa IES portuguesa), que se assume, na organização dos dados recolhidos, como o momento final da trajetória académica e de transição para uma nova etapa de vida, englobando o foco na conclusão do curso e perceção de sucesso conseguido, e também um momento de definição de novos objetivos face a expectativas futuras de regresso ao país de origem, de integração no mercado de trabalho em Portugal ou noutro país, ou ainda de continuação dos estudos de grau académico superior. Na análise do discurso dos estudantes foram identificadas duas categorias correspondentes a este momento – Sucesso académico e Expectativas futuras – que são explanadas nos pontos seguintes em termos de significado e resultados obtidos.

5.5.1 – Sucesso académico

A categoria "Sucesso académico" refere-se à forma como os estudantes percebem, vivem e avaliam a sua trajetória académica, incluindo os indicadores objetivos e subjetivos de sucesso. Envolve quer o desempenho académico, quer os significados pessoais atribuídos à formação escolar, o comprometimento com a conclusão do curso e as expectativas futuras quanto à inserção no mercado de trabalho, o regresso, ou não, ao país nativo e o eventual investimento em grau académico superior. Com

base na análise dos contributos contidos nas UR codificadas nesta categoria foram identificadas quatro subcategorias. Os sentidos subjacentes a essas subcategorias são indicados na Tabela 17, incluindo extratos de UR exemplificativos do discurso dos estudantes.

Tabela 17 – Sucesso académico

12.1 Perceção de sucesso académico

Avaliação subjetiva que os estudantes fazem do seu desempenho académico, considerando fatores como o investimento, a persistência, a permanência e a progressão no curso, a superação de dificuldades, a aquisição de conhecimentos, o nível de satisfação pessoal com os resultados obtidos, e a correspondência entre as metas estipuladas e as metas atingidas, englobando, ainda, aspetos como o bem-estar físico, psicológico, espiritual, emocional e mental.

"Eu vou colocar no meu mesmo equilíbrio, sucesso e prosperidade. Para mim, prosperidade, não se trata de ter muito dinheiro, ou ser o maior milionário do mundo. Prosperidade, para mim, é ter a possibilidade de comprar o que eu preciso. (...) Nas coisas da escola penso o mesmo. Sucesso para mim, neste momento, é conseguir concluir todos os meus planos, seja profissional, seja espiritual, seja académico." (Adélia)

"Para mim sucesso é conseguires concluir e alcançar o que almejas, o que prometeste a ti mesmo (...) para mim, é ter sucesso académico, é ter um canudo e estar bem resolvido a nível da minha vida." (Benvindo)

"Sucesso [académico] *para mim não é uma coisa que se consiga definir. Para mim é uma coisa que se constrói todos os dias. (...) a partir do momento que tu consegues alcançar uma coisa, e consegues mantê-la, isso para mim é sucesso. Podes acabar o curso e conseguir o trabalho dos teus sonhos, mas se não conseguires mantê-lo já não tens sucesso."* (Sena)

12.2 Perceção da utilidade do curso

Forma como os estudantes avaliam a relevância prática da formação que frequentam, incluindo a adequação do curso às suas aspirações profissionais, à realidade do mercado de trabalho, à aplicabilidade prática dos conhecimentos e à valorização social da área em que se estão a formar.

"No meu caso, apesar de tudo, o meu curso ensina muita coisa sobre [área do curso]. *Por exemplo, eu posso sair do curso, mesmo não gostando, e conseguir trabalhar dentro de um banco. Estou a aprender como lidar com muitas profissões diferentes. (...) apesar de não gostar do curso acabo por aprender coisas que até são úteis."* (Aminata)

"Para mim foi bom o processo todo, se bem que há coisas que só pude perceber agora na reta final, (...) porque no princípio nem sempre sabemos se realmente este curso me vai levar onde eu quero ir. (...) mas por acaso acabei por vencer essas expectativas todas. Gostei do curso, é um curso muito vasto, muito amplo, dá-te muitas saídas, para a economia, gestão, finanças e para o próprio poder político." (Sakaita)

12.3 Comprometimento pessoal/ Foco na conclusão do curso

Grau de envolvimento, motivação, perseverança, determinação e persistência dos estudantes para concluir a sua formação académica, abarcando a responsabilidade perante os estudos, o empenho e esforço contínuos, o foco nas metas a alcançar, bem como as crenças e valores pessoais que funcionam como elementos catalisadores da permanência no curso e da conclusão do grau académico.

"A conclusão desta formação significa que eu estarei pronto para avançar para outras fases, então é isso que me motiva a querer terminar o curso. Desistir nunca pôde ser uma opção" (Ndulo)

"Por mais que eu passasse por situações, nunca pensei desistir. Eu vou acabar este curso, custe o que custar... todo o meu esforço, é literalmente isso, toda a trajetória até terminar o 12º ano para querer sair e estudar fora. E querer voltar de novo sem o curso, não, não tem como. No meu pensamento é assim, eu só volto para casa quando tiver o meu canudo." (Sena)

"Eu sei que vim aqui, então agora tenho que terminar. O tempo é dinheiro. Eu não posso perder tempo. Se eu não fosse terminar, seriam três anos a deitar fora. Meu Deus, não. Para mim é para terminar, e ponto. A motivação aparece todos os dias. Tem que aparecer. Há dias em que eu digo para mim, não me apetece ir à escola, não apetece fazer nada, mas depois eu digo, acorda, acorda. Tens que fazer, tem que ser. Ninguém escolheu isto para mim eu é que quis vir, então, embora, para a frente. A motivação aparece todos os dias. Eu não vou falhar." (Tanya)

12.4 Expectativa de melhores condições de vida (própria/ família)

Avaliação que os estudantes fazem da formação académica como uma forma de conseguir mobilidade social, segurança económica e melhoria nas condições de vida, tanto do próprio estudante como da sua família.

"Depois [de terminar o mestrado], *também, eu vejo assim, se eu ficar rica, eu posso dizer, eu passei muita dificuldade na Europa. É uma história linda para um livro de autoajuda! Melhor dizendo, quando eu ficar rica, porque eu vou ficar, vou ter um banco de negócios e tudo. Então, todo o rico tem uma história triste, não é? Então eu tenho que ter a minha. Já estou planeando a minha para escrever no meu livro. Quando eu ficar rica sim, eu escrevo o livro – agora, pobre, é que ninguém quer saber da história do pobre. Não quero saber de mais dificuldades nem de pobrezas na minha vida. Eu quero ser feliz com dinheiro. É só isso."* (Nzinga)

"Se eu puder trabalhar cá ajudar a minha família pelo esforço que estão a fazer comigo, vou ficar muito feliz." (Nalia)

A frequência destas subcategorias é ilustrada no Gráfico 16.



Gráfico 16 – Sucesso académico - Relevância temática das subcategorias

Os dados apresentados sobre indicadores objetivos e subjetivos de sucesso académico (Tabela 17 e Gráfico 16) permitem observar que os estudantes consideram os seus níveis de comprometimento com o curso e de focalização na conclusão do grau como fatores preponderantes para o sucesso. A utilidade do curso, a perceção de desempenho escolar e as expectativas de melhores condições de vida são também percecionadas, embora em menor grau, como relevantes no processo de construção pessoal do sucesso académico.

A generalidade dos estudantes associa o sucesso académico ao processo de superação de dificuldades. Referem, no seu discurso, estratégias de superação como (i) a manutenção da saúde física, mental, psicológica e espiritual e de uma mentalidade positiva, (ii) o aprender a solicitar ajuda a professores e a colegas, quando necessário, (iii) o foco nos objetivos, (iv) a motivação, na medida em que assegura a dedicação diária de tempo ao estudo e (v) a visualização da meta de obtenção do diploma, que simboliza a concretização de um sonho e o retorno do investimento feito.

Muitos dos estudantes referem que os seus níveis de motivação e persistência são, também, impulsionados pela perceção pessoal do progresso conseguido com o avançar do percurso, pela consciência do sacrifício pessoal e familiar que a trajetória representa e pelo desejo de um futuro mais promissor, salientando ser para eles impensável desperdiçar quer a oportunidade que lhes foi dada, quer o caminho já percorrido. Alguns estudantes acrescentam que conseguiram permanecer em cursos nos quais inicialmente não tinham interesse, descobrindo utilidade nas aprendizagens proporcionadas e associando-as a projetos de especialização em áreas diferentes após a graduação ou a novas expectativas sobre futuros profissionais possíveis.

5.5.2 – Expectativas futuras

A categoria "Expectativas futuras" engloba as intenções, desejos e planos dos estudantes após a conclusão da sua formação académica em Portugal, incluindo escolhas geográficas, académicas e profissionais. Com base na análise das UR codificadas nesta categoria foram identificadas quatro subcategorias. Os sentidos que lhes estão subjacentes são indicados na Tabela 18, incluindo extratos de UR exemplificativas do discurso dos estudantes.

Tabela 18 – Expectativas futuras

13.1 Regresso ao país de origem Intenção de retornar ao país de origem com o intuito de contribuir para o desenvolvimento local, transitar para o mercado de trabalho, voltar a estar junto da família, bem como para o cumprimento do compromisso de regressar ao país nativo após a obtenção de grau como condição inicial da atribuição de bolsa de estudo. *"Tenho este pensamento e espero que resulte bem. Quero evoluir, criar o meu património e só quando estiver bem na vida voltar (ao meu país). Depois de evoluir, não só a nível financeiro, mas em todas as áreas da vida. Ser um bom profissional. Ajudar o meu país a desenvolver-se, mas quando eu estiver desenvolvido também."* (Benvindo) *"Então eu acho justo, tenho uma bolsa da Gulbenkian e a contrapartida é ajudar o meu país com aquilo que aprendi, e gostava de dar exemplo aos bons alunos a voar também para cá, para estudar e aprender mais, eu vou dizer para eles, vale mesmo a pena"* (Ndulo) **"***Agora o que eu quero mesmo é um dia ir trabalhar para o meu país (...). Mas estou a preparar um caminho para isso porque não é fácil. Nosso país na minha área já está em desenvolvimento, o que é importante e é bom. Mas há coisas que precisam ser organizadas antes daquilo que eu pretendo criar. Eu vou dando os meus passos para me preparar aqui para ver se um dia chego lá." (Tanya)*
13.2 Permanência no país de acolhimento Intenção dos estudantes de ficarem no país onde realizaram o seu curso superior, visando concretizar aspetos como a inserção no mercado de trabalho português, o aperfeiçoamento de competências profissionais, o investimento em grau académico superior, a procura de condições de vida e de trabalho percecionadas como mais favoráveis e a decisão de permanência no país pela sua estabilidade política e económica. *"Quando eu terminar o curso eu vou conseguir um trabalho. Eu sei que a taxa de empregabilidade do meu curso é enorme (...). Quero conseguir um trabalho em Lisboa, o mais próximo dos familiares que eu tenho lá. Eu sempre soube que, qualquer que fosse o país – como eu disse eu não queria vir estudar para Portugal – a minha ideia inicial era essa, terminar o curso e ficar a trabalhar no mesmo país onde terminei o curso, os anos mínimos para se ter uma boa base de experiência profissional e depois ir conhecer um outro país que se encaixe mais na área que eu estou a fazer."* (Sena) *"Mas quero ficar em Portugal. Eu tenciono ficar por cá, mesmo. Fazer a minha vida aqui, trabalhar aqui. E ir visitar o meu país de vez em quando. Mas não para voltar a viver. Custa muito quando vens para cá, mas depois habituas-te e já vai custar quando voltar. Não estou a dizer assim que não tenho saudades porque tenho e muitas. Mas sei de casos de pessoas que estudaram aqui e depois voltaram e não correu mesmo nada bem. Porque te habituas a trabalhar de outra forma, a ter outros horizontes e depois chegas lá e encontras tudo na mesma, ou até pior. Há coisas lá que pioraram enquanto eu estou aqui. Até mesmo na questão da segurança, por exemplo a questão dos ataques dos grupos de terrorismo, e então ... Nalia*
13.3 Mudança para outro país Expectativa dos estudantes de migrarem para outro país após a conclusão da formação académica, por motivos que se prendem com aspetos como sonhos, a procura de oportunidades profissionais, financeiras ou académicas mais atrativas, a perceção de um maior desenvolvimento tecnológico, de maior valorização da formação académica, de existência de valores culturais mais compatíveis e de melhor qualidade de vida, bem como as ofertas de trabalho e os níveis de empregabilidade no país escolhido para migrar. *"Eu não quero continuar em Portugal depois que eu acabar o curso. Eu tenho um espírito de exploração, então nunca ficar cá. Só vim para fazer a licenciatura, não quero ficar aqui. Mas para o meu país também não volto, não, só se algo correr muito mal. (...) É o meu sonho estudar na Holanda. Acho um país muito bonito, muito. Eu acho que as*

condições de vida são mais elevadas. Como é uma coisa que eu quero muito e sou mesmo eu que quero, e não a minha família a querer por mim, acho que me vou dar bem nisso ..." (Aminata)

13.4 Investimento em grau académico superior

Intenção dos estudantes de prosseguir a formação académica após a conclusão do curso, através da frequência de cursos de especialização, de mestrado ou de doutoramento, englobando fatores como o compromisso dos estudantes com o seu processo de formação contínua, o reforço do capital académico e profissional e a possibilidade de continuar estudos, com autonomia financeira, dentro de uma área que contemple as suas preferências vocacionais.

"Eu quero terminar esta licenciatura e a seguir fazer a licenciatura em direito que era o que eu queria, mas não consegui. Mas sei que este meu curso de [área de Humanidades] *pela via do inglês é um caminho para eu ser uma grande jurista. Porque não importa saber só de Leis, em direito é importante uma pessoa saber expressar-se. Falar bem, escrever bem. Perceber e interpretar bem o que lê."* (Fátima)

"(...) quero continuar a estudar depois de acabar este curso. Aprofundar e aprender mais. E ficar aqui mais 2 anos, também vai ser bom." (Sakaita)

Estas subcategorias apresentam a frequência indicada no Gráfico 17.



Gráfico 17 – Expectativas futuras - Relevância temática das subcategorias

Os dados apresentados na Tabela 18 e Gráfico 17 mostram que as expectativas dos estudantes após a conclusão da sua formação académica em Portugal incluem, maioritariamente, a decisão de prosseguir estudos superiores, quer mantendo-se em Portugal, quer investindo num grau académico superior num outro país. Observa-se, ainda, em um número ligeiramente inferior de estudantes, a intenção de regressar ao país de origem. No entanto, enquanto alguns estudantes pretendem regressar aos seus países logo após a conclusão do grau, outros desejam concretizar essa intenção após investimento em grau académico superior.

Sobre a decisão de continuar estudos superiores, diversos estudantes afirmam pretender vir a inscrever-se em cursos de mestrado ou de doutoramento como forma de complementar a sua formação de base, investindo no aprofundar de conhecimentos quer na sua área de formação, quer em áreas distintas. A maioria dos estudantes refere ter a intenção de conciliar a frequência de um novo grau com o exercício de funções laborais, de modo a ampliar conhecimentos práticos e experiência profissional, acreditando que, desse modo, irão aumentar o seu sentimento de segurança e adquirir competências sólidas, que consideram necessárias para a transição para o mercado de trabalho. Diversos estudantes partilham que a decisão de prosseguir estudos em Portugal, ou em outro país, estará sempre condicionada pela perceção da qualidade do ensino na área de formação pretendida, bem como pelas oportunidades de trabalho existentes.

Alguns estudantes revelam a intenção de regressar aos seus países de origem após concluírem os estudos, motivados por objetivos como ensinar, suprir carências existentes, contribuir para o desenvolvimento local ou cumprir contrapartidas assumidas no âmbito da atribuição de bolsas de estudo. Por sua vez, um número mais reduzido de estudantes manifesta vontade de permanecer em Portugal ou de procurar oportunidades noutros países, seja para construir uma carreira, alcançar melhores condições de vida, garantir a permanência num país em que se sintam seguros ou para dar continuidade ao espírito de exploração e de aventura que lhes possibilitou a migração para Portugal.

5.5.3 – Síntese do Momento IV – Sucesso Académico e Expectativas Futuras

A análise conjunta do conteúdo temático das duas categorias consideradas na macro categoria "Sucesso Académico e Expectativas Futuras" permite verificar – conforme ilustrado na nuvem de códigos representada na Figura 12, que retrata a frequência das oito subcategorias que emergiram neste Momento IV – a clara predominância das dimensões Comprometimento pessoal/Foco na conclusão do curso e Investimento em grau académico superior, que sustentam perceções dos estudantes sobre o seu sucesso e as suas expectativas após a conclusão do grau académico. Seguem-se, nos testemunhos dos estudantes a este propósito, fatores associados à Perceção da utilidade do curso, ao Regresso ao país de origem e à Perceção de sucesso académico. Um menor número de testemunhos aponta para o papel desempenhado pelas Expectativas de melhores condições de vida, própria e dos seus familiares, e pela intenção de Mudança para outro país, na sua avaliação de sucesso académico e na projeção de caminhos futuros.



Figura 12 – Nuvem de códigos – Sucesso Académico e Expectativas Futuras

Em suma, os estudantes envolvidos neste estudo associam maioritariamente o sucesso académico ao comprometimento com o curso e à persistência na conclusão do grau, valorizando também, embora com menor expressão, a utilidade da formação, o desempenho académico percebido e as suas expectativas de melhoria das condições de vida. Nas suas perceções, o sucesso assume-se

como um processo de superação de dificuldades, salientando que os seus níveis motivacionais são reforçados pela perceção de progresso, pelo reconhecimento dos sacrifícios pessoais e familiares envolvidos e pela projeção de um futuro promissor que consideram alcançável pela obtenção do diploma. No plano das expectativas pós-formação em Portugal, a maioria dos estudantes afirma pretender prosseguir estudos, conciliando-os com uma atividade laboral para reforçar competências práticas, enquanto outros testemunham aspirar regressar ao país de origem ou, ainda, um menor número, permanecer em Portugal ou migrar para outros destinos. Partilham que as suas decisões são condicionadas pela qualidade do ensino percebida e pelas oportunidades profissionais disponíveis, revelando projetos futuros orientados tanto pelo desenvolvimento pessoal como pelo comprometimento social, visando, designadamente, contribuir para o desenvolvimento dos seus países de origem.

5.6 – Síntese global

Numa perspetiva mais holística, com o intuito de obter uma visão global comparativa dos fatores que foram identificados, nas intervenções dos estudantes, como mais importantes para uma trajetória académica de sucesso em todas as suas fases, apresenta-se na Figura 13 uma nuvem de códigos das subcategorias predominantes no conjunto integrado das quatro macro categorias, considerando apenas aquelas que apresentam um índice de frequência de, pelo menos, 10 UR.



Figura 13 – Nuvem global de códigos – Subcategorias com pelo menos 10 UR

Ressalta, desta figura, que os participantes no estudo destacam de modo particular, no percurso da sua frequência do ES, o impacto de *fatores pessoais*, como sejam (por ordem decrescente de ocorrência) (i) o seu comprometimento com, e foco, na conclusão do curso, (ii) as condições económicas

de que dispõem, (iii) as experiências de discriminação racial que enfrentam, (iv) a possibilidade de frequentar, ou não, um curso de que gostam, (v) os seus níveis de autoconhecimento e autoconceito, (vi) e níveis de autonomia, agência e autodeterminação, (vii) as dificuldades enfrentadas ao nível da aculturação e da adaptação emocional, (viii) as estratégias e mecanismos de *coping* que acionam face às dificuldades, (ix) o seu autoconceito vocacional e (x) a influência e apoio da família como fator protetor e de incentivo.

É, ainda, partilhada pelos estudantes a influência, no seu percurso académico, de *dimensões institucionais associadas ao contexto*, a seguir enumeradas por ordem decrescente de frequência: (i) as condições infraestruturais facultadas pelas RU, (ii) a qualidade das interações estabelecidas com os professores, (iii) o impacto da pandemia na formação / aprendizagem, (iv) as dificuldades associadas a residir numa RU e (v) as relações com os colegas de turma.

Os testemunhos recolhidos apontam, também, para o papel desempenhado por *dimensões institucionais de âmbito escolar* nos níveis de sucesso percebido pelos estudantes na sua trajetória académica, designadamente (por ordem decrescente de ocorrência) (i) as estratégias de estudo, (ii) a intenção de prosseguir estudos, investindo num grau académico superior, (iii) as atribuições causais e *locus* de controlo acionados para lidar com tarefas escolares e (iv) as dificuldades académicas decorrentes do início tardio da frequência do curso.

É com base no apanhado de dados do processo de análise do discurso dos estudantes efetuado ao longo deste capítulo, organizado em função das quatro macro categorias definidas, que se procede, no capítulo seguinte, à discussão integrada de resultados obtidos.

CAPÍTULO 6
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES

6.1 – Introdução

Uma vez apresentada e analisada a informação recolhida, procede-se, neste capítulo, à discussão dos resultados obtidos, começando por se verificar a plausibilidade da informação resultante do processo de codificação das unidades de registo (UR) na matriz de categorias construída e de que forma esses resultados corroboram ou se afastam do que é descrito na literatura sobre o tema. Nesta discussão, pretende-se respeitar a voz dos estudantes dos PALOP nas IES portuguesas, interligando a revisão teórica e os dados empíricos da tese. Por fim, apresentam-se as principais conclusões do estudo, juntamente com algumas implicações práticas e pistas para intervenção delas decorrentes, terminando, em notas finais, com uma referência a limitações e pontos fortes do trabalho e à perspetivação de desenvolvimentos futuros.

Mantendo a lógica de organização da informação dos capítulos anteriores, a discussão de resultados e as conclusões seguem os quatro momentos (macro categorias) da lógica temporal que presidiu à caracterização da trajetória académica dos estudantes alvo deste estudo.

6.2 – Discussão dos Resultados

6.2.1 – Momento I – Tomada de Decisão

Em relação ao Processo de escolha de curso e Critérios de escolha de uma Instituição de Ensino Superior portuguesa, explicitando a macro categoria "Tomada de Decisão", observou-se a predominância das dimensões "Autoconceito vocacional", "Influência/ apoio da família" e "Oferta de bolsas de estudo" no discurso dos participantes, que interagem no processo de escolha do curso, muitas vezes catalisado pela disponibilidade de apoio financeiro através da oferta de bolsas de estudo. No entanto, sendo o sistema de atribuição de bolsas para Portugal percecionado pelos estudantes como um processo competitivo, com vagas limitadas e consignadas a áreas predeterminadas e critérios de seleção baseados nas médias, este processo pode constituir uma condicionante das escolhas vocacionais possíveis, por vezes em detrimento de cursos que seriam de 1ª opção, mas cuja frequência, sem atribuição de bolsa de estudo, se tornaria inviável. A este propósito, a investigação desenvolvida por Canal e Almeida (2023) alude às desigualdades de oportunidade no acesso a cursos com médias de acesso mais altas, associadas à proveniência de ambientes socioeconómicos mais fragilizados, sendo referido por Amaral (2024) que a democratização do acesso ao ES, garantindo o lugar a uma multiplicidade de candidatos, não garante necessariamente a colocação dos estudantes nos cursos que correspondem à sua

preferência vocacional. O impacto destes aspetos é destacado num estudo realizado por Bernardo et al. (2025), cujos resultados indicam que a possibilidade de frequência de um curso por opção vocacional, bem como a atribuição de bolsa de estudos, constituem fatores que contribuem de forma significativa quer para a explicação do sucesso académico dos estudantes, quer para a sua intenção de permanência e conclusão do curso.

De entre os fatores com influência na escolha do curso foram destacados, ainda, a influência/apoio da família (através de apoio financeiro ou emocional, oferecendo referências profissionais ou até impondo escolhas académicas) e, de um modo menos expressivo, a experiência profissional prévia — conduzindo, por vezes, a opções por áreas relacionadas com funções já exercidas – e as expectativas de carreira e ascensão no status social (Alves, 2021; Mauritti et al., 2023). A este propósito a investigação refere, ainda, a relevância de fatores como o interesse em vivenciar novos valores e culturas, em adquirir emancipação, e em repetir tradições ou caminhos escolares familiares em casos em que o estudante tenha ou tenha tido familiares a estudar em Portugal (Alves, 2021), ou o incentivo e apoio familiar, numa perspetiva de investimento para reforço do estatuto e capital social da própria família ou ainda, em sentido inverso, a preocupação do estudante em melhorar as suas competências para providenciar apoio financeiro à sua família no futuro (Doutor & Alves, 2024).

Por sua vez, nos "Critérios de escolha de uma IES portuguesa" aparecem destacados os fatores "Apoio familiar em Portugal", "Prestígio do país/ instituição" e "Amigos a estudar em Portugal", surgindo, também, ainda que com menor frequência, fatores associados à disponibilidade de apoios financeiros e vagas, e à familiaridade com a língua portuguesa. Outros estudos apontam dados semelhantes, como sejam a procura de melhores oportunidades e recursos educativos, a menor preocupação com barreiras linguísticas, a que acresce o papel, muitas vezes determinante, das redes de apoio social constituídas por familiares e amigos a viver em Portugal (Carvalho et al., 2023; Wilks & Neto, 2016) refletindo tanto fatores de proximidade cultural quanto de oportunidades percebidas de mobilidade social (Tavares & Ferreira, 2012). A familiaridade com a língua portuguesa é destacada como um fator fundamental de atração de estudantes dos PALOP, pelo seu papel facilitador de comunicação e integração académica e social, em especial para populações pouco fluentes em línguas estrangeiras (Doutor & Alves, 2024). Por outro lado, a possibilidade de inclusão em redes familiares e de amigos, proporcionada pela existência de comunidades de nacionais dos PALOP estabelecidas em Portugal, é também apontada como elemento importante de motivação, por facilitar a integração e constituir uma retaguarda de apoio durante a permanência (Pedreira, 2013). No processo de tomada de decisão sobre o local para prosseguimento de estudos têm ainda sido valorizadas medidas que, no âmbito da

Cooperação Portuguesa, facilitam e estimulam a entrada no ES português, de que são exemplos o regime especial de acesso para bolseiros PALOP ou a disponibilização de bolsas de estudo por parte do Governo português (Alves, 2021; Carvalho et al., 2023; Doutor, 2024; Mourato, 2011; Pedreira, 2013). Acresce a perceção, pelos estudantes PALOP, de maior proximidade cultural e melhores condições de vida em Portugal, de menor custo de vida e de despesas com os estudos em relação a destinos alternativos e de boa qualidade da educação em Portugal, transmitida por familiares, amigos ou professores (Doutor & Alves, 2024; Duque, 2012).

Como fatores de atratividade para a decisão de prosseguir estudos no ES português a investigação aponta, ainda, para a perspetiva de melhoria do capital humano próprio através do acesso a uma educação de maior qualidade e da aquisição de novas competências, de obtenção de um diploma internacional de prestígio e de experiência de migração internacional, com retorno na empregabilidade e expectativa de melhores salários (Alves, 2021; Alves & Iorio, 2021; Neto & Pinto, 2022; OCDE, 2020). Numa outra perspetiva, são de considerar os fatores ligados a condições menos favoráveis no país de origem, como a insuficiência de ofertas educativas, com a consequente falta de resposta local para suprimento das necessidades de formação de quadros (Carvalho et al., 2023).

De realçar que, embora seja consensual nos estudos sobre este tema a ideia de que Portugal tem sido o destino natural dos estudantes dos países africanos de expressão portuguesa em razão dos laços históricos e culturais com as antigas colónias (Aguiar & Sin, 2021; Alves, 2021; Carvalho et al., 2023; Doutor & Alves, 2024; Pedreira, 2013; Valadas & Fragoso, 2024), este passado colonial não é explicitamente mencionado pelos participantes dos grupos focais na partilha das suas trajetórias e perceções relativas ao processo de escolha de um curso no sistema de ES português. São, no entanto, patentes nos seus testemunhos aspetos fundamentais decorrentes dessa relação histórica e cultural, como sejam o aspeto facilitador do uso do português como língua oficial em todos estes países, o estabelecimento de acordos de cooperação que enquadram apoios e medidas facilitadoras para acesso e ingresso no ES, ou ainda a fixação em Portugal de comunidades de cidadãos desses países, que se constituem como redes de apoio.

6.2.2 – Momento II – Chegada ao Novo Contexto

Integrando os resultados decorrentes da análise dos conteúdos emergentes na macro categoria "Chegada ao Novo Contexto", verificou-se uma predominância de fatores relacionados com as categorias "Dificuldades experienciadas" e "Perceções sobre o curso frequentado".

De entre os obstáculos encontrados na chegada ao novo contexto, os estudantes destacam a sua chegada tardia ao curso, associada à dificuldade no acompanhamento das matérias lecionadas e na

integração em grupos de trabalho e na academia, bem como dificuldades económicas, desafios de aculturação e de adaptação emocional, experiências de discriminação racial e o impacto da pandemia Covid 19. Mencionam, ainda, obstáculos associados à perceção de insuficiente preparação académica prévia, à sensação de solidão e isolamento, à ocorrência de problemas de saúde física e mental e a barreiras linguísticas decorrentes do uso do português enquanto língua não materna. Os dados encontrados têm eco na literatura em estudos de diversos autores. Por exemplo, Ambrosio et al. (2017) e Mauritti et al. (2023) apontam o impacto das dificuldades financeiras nas vivências académicas, ao limitar o acesso a atividades e a recursos essenciais, contribuindo para um maior isolamento social e dificultando a integração dos estudantes na universidade e na comunidade local. Estudos de Carvalho et al. (2023), Doutor (2024) e Doutor et al. (2018) avocam a esta discussão o impacto da demora na emissão de vistos de estudo e o inerente atraso no início letivo, prejudicial às interações iniciais essenciais para o ajustamento psicossocial dos estudantes e à sua adaptação académica e escolar. Doutor e Alves (2020) referem, ainda, fragilidades percecionadas pelos estudantes quanto à sua formação académica prévia e a competências em domínios fundamentais como o português, o inglês ou as tecnologias digitais. A literatura revista aponta, também, para desafios no processo de adaptação cultural, social e emocional, que exige o equilíbrio de expectativas pessoais com as exigências do novo ambiente, a transformação de hábitos e de formas de relação com os outros, bem como a adaptação ao clima e aos padrões alimentares do país de acolhimento, sendo este processo de adaptação inicial por vezes acompanhado por sentimentos de insegurança face ao desconhecido, perceção de isolamento, experiência de solidão e saudades de casa (Adegbola et al., 2018; Andrade & Teixeira, 2009; Campos et al., 2019; Doutor et al., 2016; Ferreira & Gomes, 2018; Liberato Filho et al., 2019; Rodrigues, 2016; Wilks & Neto, 2016).

Sobre experiências de discriminação racial, patentes nos testemunhos recolhidos, a investigação refere que estes estudantes podem sentir-se excluídos culturalmente nos países de acolhimento e que muitas vezes enfrentam preconceito racial, quer em contexto institucional quer na comunidade envolvente, decorrentes de legados coloniais e estereótipos, com impacto negativo na sua autoestima, integração académica, níveis de bem-estar e desempenho académico (Chaves et al., 2023; Doutor & Alves, 2023; Grier-Reed & Wilson, 2016; Neto & Barros, 2000). Focando a existência real deste obstáculo, muitas vezes ignorado no seio da academia, Oliveira et al. (2024) referem ser imperativo fomentar processos de sensibilização e reflexão crítica acerca da temática, com o propósito de mitigar as situações de vulnerabilidade experienciadas pelos estudantes alvo de práticas discriminatórias.

Quanto às dificuldades acrescidas decorrentes da vivência académica em contexto pandémico, estudos de diversos autores, consonantes com os dados encontrados neste estudo, apontam para o

impacto da pandemia na redução das interações sociais, intensificando o sentimento de solidão e afetando negativamente a qualidade de vida e a saúde física e mental dos estudantes (Arday & Jones, 2022; Carrion et al., 2023; Ford et al., 2023; Mitchell & Easton-Brooks, 2022; Molock & Parchem, 2022; Zheng et al., 2023). Outros autores focam, ainda, consequências negativas da pandemia no processo de ensino aprendizagem no ES, sobretudo entre estudantes com maiores dificuldades socioeconómicas, devido à transição para o ensino remoto e à dificuldade de acesso a recursos tecnológicos adequados para lhe fazer face (West, 2022; Wilson & Martin, 2023). No entanto, e em sentido contrário, na presente investigação alguns estudantes encararam a vivência da pandemia como uma oportunidade para um processo de adaptação mais gradual ao contexto académico – dada a possibilidade de terem aulas *online* e de fortalecerem relações nas residências universitárias das quais não podiam sair – destacando ainda, como positiva, a solidariedade gerada entre estudantes africanos. Este aspeto particular é corroborado por um estudo de Vieira e Ribeiro (2022) sobre as vivências académicas de estudantes negros no ES, que encontrou testemunhos de estudantes que apontavam para uma adaptação positiva ao ensino a distância, destacando benefícios como maior controlo do tempo, praticidade e conveniência.

Nos testemunhos recolhidos é ainda partilhado o impacto das dificuldades na proficiência da variante europeia do português no processo de integração e sucesso académicos no momento de chegada, aspeto também mencionado em estudos de diversos autores (Aguiar & Sin, 2021; Carvalho et al., 2023; Doutor & Alves, 2020; Sin et al., 2019; Valadas e Fragoso, 2024). Segundo a literatura, estas dificuldades linguísticas interferem não só no contexto académico, mas também na comunicação pessoal com falantes nativos (Carioca, 2015; Doutor et al., 2016; Fehn, 2019; Iorio & Nogueira, 2019; Mauritti et al., 2022), tornando-se particularmente críticas na interação com os professores em sala de aula, onde é solicitado um domínio mais complexo e específico da língua na sua variante nativa e que requer também a compreensão do discurso oral, marcado por uma pronúncia distinta e muitas vezes considerado demasiado rápido (Campos et al., 2019). Estes aspetos estiveram repetidamente presentes nos testemunhos dos estudantes, designadamente no que concerne a dificuldades oriundas da compreensão da pronúncia, da rapidez do discurso coloquial e ainda dos termos específicos de um português europeu e académico.

Na dimensão "Perceções sobre o curso frequentado", assumem particular relevo no discurso dos estudantes os fatores Relações com os professores e o Gosto pelo curso, seguindo-se as Relações com os colegas e a Qualidade pedagógica dos docentes. A propósito da importância do relacionamento com os docentes e da perceção das suas competências pedagógicas no processo de adaptação ao curso e ao contexto académico, os resultados encontrados são sustentados por diversos estudos. Por exemplo,

um estudo da OCDE (2019a) sobre a educação como via para a integração de migrantes destaca a importância da integração dos estudantes em contexto de salas de aula cada vez mais diversificadas e que exigem dos professores elevada capacidade de adaptação das suas práticas pedagógicas para atender à heterogeneidade estudantil. Analogamente, Ram (2020) concluiu que, perante turmas multiculturais, os professores são desafiados a criar ambientes de aprendizagem adaptados tanto a estudantes internacionais como aos nacionais, necessitando de recorrer a estratégias pedagógicas adequadas para lidar com a interculturalidade – numa visão estratégica que reconheça não só as fragilidades, mas também o potencial dos estudantes internacionais – e de revelar elementos de competência intercultural. Para esta autora, um professor culturalmente competente reconhece as especificidades culturais dos estudantes internacionais, cria um ambiente acolhedor, conquista a sua confiança através de apoio consistente e mantém uma aprendizagem intercultural contínua com base em experiências interculturais anteriores (*Ibidem*). As conclusões destes estudos são consonantes com as perceções encontradas nos testemunhos recolhidos, em que diversos estudantes destacam a importância dos professores na sua perceção positiva sobre o curso, referindo exemplos de professores disponíveis, acolhedores e compreensivos, por vezes mesmo a nível de apoio emocional e pessoal Em sentido inverso, outros estudantes relatam casos em que, contrariamente às suas expectativas quanto ao acolhimento em sala de aula, os professores são menos recetivos a atender às características de perfis socioculturais diversos, mostrando-se mais distantes e pouco disponíveis para acolher e esclarecer dúvidas, nomeadamente junto de quem enfrenta maiores dificuldades.

Sobre este aspeto, Almeida e Casanova (2019) acrescentam que, apesar de a adoção de práticas pedagógicas inovadoras ser um processo complexo, requerendo a mobilização e capacitação dos docentes, este é um elemento essencial a considerar no processo de ensino-aprendizagem, dado o papel decisivo dos professores na adaptação e no sucesso académico dos estudantes. O estudo da OCDE (2019a) acima mencionado sublinha, ainda, a importância das interações positivas entre alunos e professores, apontando que o feedback regular pode fortalecer a resiliência académica e social dos estudantes. No entanto, práticas docentes consideradas injustas pelos estudantes podem ter o efeito contrário e acabar por prejudicar o seu desempenho académico. Na mesma linha, estudos de vários autores destacam a relevância da qualidade de interação entre professores e estudantes migrantes como fundamental para fortalecer o envolvimento e o sentido de pertença dos alunos, fatores decisivos para o seu sucesso académico face aos ganhos ao nível da adaptação, permanência académica e resultados de aprendizagem quando esse relacionamento é percecionado como próximo e amigável (Bai & Wang, 2022). Na realidade, os professores e demais agentes do contexto educativo desempenham um papel

central na satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes, influenciando diretamente os seus níveis de motivação. Quando essas necessidades são atendidas, as práticas pedagógicas conectam-se à motivação intrínseca para aprender, favorecendo a adaptação académica (Goldman et al., 2017; Thomas, 2022), o que sustenta, também, os dados encontrados neste estudo empírico.

Um outro aspeto referido nos testemunhos recolhidos é o impacto positivo da interação entre professores e estudantes fora do contexto de sala de aula. A este respeito, autores como Cox et al. (2010) referem que esta interação, quando intencional, traz benefícios quer ao nível da aprendizagem e dos resultados escolares, quer no que respeita à persistência, adaptação e integração social e desenvolvimento pessoal dos estudantes, contribuindo, ainda, para fortalecer o ambiente académico da instituição.

Ainda no âmbito das perceções sobre o curso, os dados recolhidos relevam a particular importância atribuída pelos estudantes ao grau de interesse na área de estudo frequentada, assim como à qualidade das interações estabelecidas com os seus pares. Sobre o gosto pelo curso, tal como se verifica nos testemunhos recolhidos – em que alguns estudantes revelam sentir-se realizados na área que escolheram, outros partilham não gostar do curso e outros ainda afirmam acabar por conseguir encontrar aspetos positivos no curso, mesmo quando não correspondeu à sua primeira escolha vocacional – a literatura aponta para o impacto da pressão social, económica e cultural no acesso, nas escolhas vocacionais e na experiência académica, conducente, por vezes, à frequência de cursos (possíveis) nem sempre coincidentes com os gostos, preferências e interesses pessoais dos estudantes (Teixeira et al., 2025). Apesar desta realidade, a investigação aponta, também, para o papel protetor do comportamento vocacional exploratório que, quando ativado ao longo do percurso académico, acaba por permitir aos estudantes a superação de eventuais dificuldades e frustrações iniciais com o curso frequentado (Nogueira, 2018; Patta Bardagi & Hutz, 2010). A este propósito, Araújo (2017) acrescenta que a adaptação ao curso envolve o compromisso do estudante com a formação, a definição e implementação dos seus objetivos académicos e profissionais, bem como a identificação com os conteúdos e relações desenvolvidas com pares e docentes, fortalecendo a sua identidade estudantil.

No que respeita à relevância do estabelecimento de relação com os pares, e a exemplo do que acontece em diversos dos testemunhos nos grupos focais, estudos sobre estudantes dos PALOP realizados por autores como Brito (2009) e Doutor e Alves (2020) referem que a relação com os colegas, quando positiva, surge como um elemento catalisador do processo de transição e adaptação ao contexto académico português, destacando o contributo da integração em grupos de trabalho ou em projetos colaborativos para a construção de redes de apoio entre estudantes, para o desenvolvimento de

competências sociais, interculturais e de comunicação, e para a redução de barreiras culturais e de sentimentos de solidão. A importância da interação entre estudantes internacionais, nacionais e a comunidade local para a integração cultural e identidade social destes estudantes é também salientada por Gaitán-Aguilar et al. (2022),

Embora presentes em um menor número de testemunhos, surgem ainda, como relevantes, as dimensões relativas às expectativas em relação ao sistema de ensino e à perceção sobre a qualidade dos recursos e infraestruturas. No confronto entre as expectativas e a realidade de frequência do ES português foram múltiplos os desafios identificados pelos estudantes. Na realidade, a chegada ao ES português representa um repto para os estudantes dos PALOP na adaptação a novas metodologias de ensino e avaliação, agudizado pelas diferenças curriculares em relação à formação anterior e por lacunas na sua formação secundária (Carvalho et al., 2023; Doutor & Alves, 2020; Ié & Branco, 2023; Mauritti et al., 2023; Nada et al., 2023; Wilks & Neto, 2016).

Por fim, e no que concerne aos meios institucionais disponibilizados pela Universidade, os estudantes valorizam sobretudo os fatores relativos à qualidade dos recursos e infraestruturas e à acessibilidade dos serviços de apoio. Os dados obtidos alinham-se com a literatura, que destaca estes fatores como fulcrais no processo de envolvimento e de adaptação ao contexto académico face ao impacto da forma de organização e funcionamento do contexto institucional no modo como os estudantes investem o seu tempo e energia física e psicológica nas atividades académicas, relevando ainda a importância de as IES fomentarem o sentido de pertença dos estudantes à academia e a acautelar uma eficiente divulgação da forma de acesso aos serviços de apoio existentes (Casanova et al., 2019; Marangell & Baik, 2022; Penman et al. 2021; Wha et al., 2022). Esta responsabilidade institucional acresce perante estudantes em mobilidade internacional (Brito, 2009).

6.2.3 – Momento III – Adaptação

Integrando os resultados decorrentes da análise dos conteúdos emergentes na macro categoria "Adaptação", observou-se uma forte incidência dos fatores (i) associados à avaliação das Condições infraestruturais e Dificuldades de viver numa RU; (ii) referentes a aspetos pessoais protetores, como Autoconhecimento - Autoconceito, o desenvolvimento do sentido de Autonomia, agência e autodeterminação, as Estratégias de *coping*, o Apoio familiar como catalisador de perseverança e os níveis de Resiliência manifestados; e (iii) relativos à perceção do desenvolvimento de competências académicas associadas às atribuições causais/*Locus* de controlo, à Autorregulação e às Estratégias de estudo.

No que concerne à vivência em contexto de RU, apesar de referirem dificuldades relacionadas com infraestruturas e com o convívio em espaços partilhados, a maioria dos estudantes valoriza positivamente as condições gerais da residência, considerando-as adequadas para o estudo, e destacam positivamente a qualidade dos quartos. A generalidade dos estudantes caracteriza a RU como a sua casa, percecionando-a como um espaço privilegiado de amizade, apoio e integração, sobretudo entre africanos. Estes dados são compatíveis com o descrito na literatura por autores como Banks e Dohy (2019), Brooms (2023), Jardim (2013), Lacerda et al. (2023), Museus (2014) e Wha et al. (2022), que focam o impacto positivo do contexto das RU na vida académica e social dos estudantes, ajudando no sucesso escolar, reduzindo desigualdades e oferecendo uma experiência enriquecedora de convívio, de integração e de constituição de relações interpessoais e redes de apoio, favorável ao desenvolvimento académico, à adaptação sociocultural e à permanência e sucesso académicos. No entanto, em estudos sobre a realidade dos estudantes dos PALOP nas IES portuguesas, autores como Brito (2009), Duque (2012) e Mabjaia (2022) chamam a atenção para o papel das diferenças culturais, experiências de discriminação e racismo que, quando presentes no contexto das RU, podem dificultar a criação de vínculos e levar à formação de grupos fechados entre estudantes da mesma nacionalidade, criando-se ambientes de exclusão que limitam a integração, a interação intercultural e uma convivência académica plena. Este aspeto está também presente em alguns dos testemunhos recolhidos, que referem a criação de laços de forte solidariedade e cooperação, mas sobretudo com residentes com quem partilham a nacionalidade.

No seu processo de adaptação, os estudantes destacaram, ainda, a relevância das interações estabelecidas com os diferentes elementos do contexto residencial. Estudos nacionais sobre o papel das vivências em contexto académico no processo de aprendizagem e de adaptação de estudantes internacionais corroboram estes dados, sendo observado por Nada et al. (2018) que estudantes, incluindo os provenientes dos PALOP, relatam interações positivas com colegas nacionais e experiências multiculturais enriquecedoras, promotoras de crescimento pessoal e aprendizagens para além dos contextos formais. Na mesma linha, um estudo de Ferreira e Fernandes (2015) destaca que tanto a estrutura e organização das instituições quanto o empenho individual dos estudantes influenciam o seu processo de adaptação e desenvolvimento, sendo este processo mediado por aspetos culturais, pelo ambiente institucional e pelas interações estabelecidas com os pares e com os demais elementos da instituição. Adicionalmente, o estabelecimento de laços de amizade e a cooperação entre estudantes nas RU favorece o acesso a recursos informais, constituindo uma rede de apoio que facilita tanto o cumprimento de exigências académicas como a resolução de desafios (Soares, 2023). A este propósito,

Mabjaia (2022) sugere a adoção de políticas institucionais que garantam o acesso a RU inclusivas e multiculturais, prevenindo o isolamento e reforçando a integração intercultural dos estudantes.

Alguns estudantes apontam, ainda, a importância da criação de um espaço para convívio na RU onde pudessem socializar sem incomodar colegas, equilibrar estudo e tempos livres e ultrapassar limitações financeiras impeditivas da participação em atividades de lazer fora da RU. A relevância de aspetos desta natureza nas vivências académicas é mencionado por Hu e Kuh (2003) ao postularem que, sendo a adaptação dos estudantes diretamente dependente do esforço e energia que investem na utilização dos recursos das IES, estas devem organizar intencionalmente os seus espaços e recursos no sentido de facilitar esse envolvimento, competindo-lhes criar um ambiente universitário que responda às necessidades, interesses e objetivos dos estudantes.

Na dimensão "Fatores protetores", os aspetos atrás referidos como preponderantes nos testemunhos dos estudantes – relativos a fatores pessoais como autoconhecimento e autoconceito, autonomia, agência e autodeterminação, resiliência, estratégias de *coping* – estão presentes na literatura sobre a temática. Por exemplo, num estudo sobre a adaptação de estudantes cabo-verdianos ao ES português, Wilks e Neto (2016) verificaram que o seu processo de adaptação foi influenciado por características pessoais, como agência e autodeterminação, concluindo que, ao longo da sua trajetória, os estudantes adquiriram maior autoconfiança e autonomia, encarando a experiência de estudar em Portugal como uma oportunidade de autoconhecimento e desenvolvimento pessoal, à medida que superavam as dificuldades iniciais e melhoravam os seus níveis de adaptação académica. Esta inter-relação entre competências pessoais e desafios contextuais concorre para o desenvolvimento psicossocial dos estudantes que, quando reunidas as necessárias condições de acolhimento e de valorização institucional, tem um impacto positivo na sua autoestima e na capacidade de gerirem de forma autónoma e eficaz os desafios com que se deparam (Ferreira et al., 2020). Outros autores acrescentam que os estudantes dos PALOP, para além das usuais exigências inerentes às vivências académicas, enfrentam um conjunto de desafios adicionais na adaptação a contextos culturais distintos que, apesar de desafiantes, promovem o desenvolvimento de competências pessoais, como autonomia, estratégias de *coping* e agência, que são essenciais na construção dos seus percursos e níveis de sucesso (Bergano et al., 2020; Carvalho et al., 2023; Doutor et al., 2016; Duque, 2012; Novo et al., 2020). É ainda referido, a este propósito, o impacto positivo de ultrapassar os desafios inerentes à transição e à adaptação ao ES, quer nos níveis de sucesso académico, quer no desenvolvimento psicossocial dos estudantes (Guerreiro-Casanova & Polydoro, 2011; Silva & Ferreira, 2009). A vivência de uma experiência adaptativa bem-sucedida associa-se, por conseguinte, ao desenvolvimento de processos de autonomia e

de gestão emocional que permitem aos estudantes lidar com as exigências académicas, pessoais e sociais ao longo do seu percurso (Panta & Silva, 2024). A este respeito, Almeida e Casanova (2019) concretizam que o afastamento da família e dos amigos contribui para a aquisição de maiores níveis de autonomia instrumental associada à necessidade de execução de tarefas quotidianas, com ganhos ao nível da capacidade de autorregulação e da perceção de autoeficácia, em linha com os testemunhos recolhidos neste estudo.

No que concerne à ativação de mecanismos de agência no processo adaptativo, também destacado como um fator protetor nos testemunhos dos estudantes, Inouye et al. (2023), numa revisão de literatura sobre agência em estudantes internacionais, com processos de transição mais exigentes pelas suas circunstâncias de mobilidade académica, focam o impacto deste mecanismo nas trajetórias, desenvolvimento e adaptação académica. O desenvolvimento e a negociação de estratégias para superar os desafios do percurso académico numa universidade estrangeira refletem o sentido de agência, entendido como uma capacidade mediada por fatores sociais e culturais. Essa agência manifesta-se na forma como os estudantes internacionais negoceiam ativamente estruturas sociais — como ambientes de aprendizagem, contextos de vida e relações interculturais — mobilizando competências, valores, aspirações, capital cultural e recursos pessoais, e adaptando-se às novas exigências e oportunidades dos contextos de acolhimento (Baxter, 2019; Kudo et al., 2020; Marginson, 2014; Tran & Vu, 2018).

Os dados recolhidos permitiram, ainda, observar a relevância da autodeterminação na experiência adaptativa dos estudantes. A este propósito, Tan et al. (2019) identificaram uma correlação positiva entre ambientes de aprendizagem que promovem a autonomia e que são culturalmente sensíveis, e os níveis de envolvimento e integração de estudantes internacionais no novo contexto. De forma complementar, Zak-Moskal e Garrison (2020) destacam a importância de uma atuação intencional por parte das IES na criação de ambientes que satisfaçam as necessidades de autonomia, competência e relacionamento interpessoal dos estudantes internacionais. Segundo os autores, a atenção a essas três necessidades psicológicas básicas, centrais à teoria da autodeterminação, contribui para níveis mais elevados de integração, adaptação e persistência académica entre esses estudantes. É ainda referido na literatura, em sintonia com os dados recolhidos, que a ativação de recursos como o otimismo e a autoeficácia, assim como as redes de apoio familiar e social disponíveis e percecionadas pelos estudantes, concorrem para a sua gestão e superação de desafios, contribuindo, deste modo, para o seu sucesso adaptativo (Araújo et al., 2016).

Sobre a dimensão "Desenvolvimento de competências académicas", os dados recolhidos permitem verificar que, ao longo do processo, os estudantes recorrem a estratégias de autorregulação

da aprendizagem, adotam métodos de estudo ajustados às exigências curriculares e investem no fortalecimento da sua autonomia académica. Araújo et al. (2014) salientam, a este respeito, que o sucesso adaptativo envolve aspetos como a eficiência nos comportamentos de estudo, a utilização de estratégias de aprendizagem profundas, uma eficaz gestão do tempo e dos apontamentos pessoais, a priorização da compreensão em detrimento da memorização, o cumprimento dos prazos, a manutenção do estudo atualizado, a perceção de eficácia pessoal, a orientação para metas de aprendizagem e um comportamento autónomo e autorregulado, desempenhando os recursos cognitivos dos estudantes um papel fundamental na forma como enfrentam os desafios académicos e sociais no contexto académico.

A este propósito, autores como Almeida e Ferreira (2017) e Mabjaia, (2022) acrescentam que a vivência académica, embora enriquecida pelo contacto com novas culturas, métodos de ensino e redes de relações mais amplas, implica também desafios de adaptação ao novo contexto. Por exemplo, o uso de plataformas de aprendizagem *online* e de recursos digitais pode ser inicialmente difícil, mas representa uma oportunidade de desenvolvimento de competências digitais essenciais ao sucesso (Silva et al., 2024). Assim, as mudanças e desafios enfrentados potenciam nos estudantes o desenvolvimento de resiliência, autonomia, autorregulação e competências de gestão do tempo, fundamentais quer para a superação de dificuldades de adaptação, quer para a promoção de um percurso académico eficaz (Casanova, 2018; Duque, 2012).Também Bruijn-Smolders et al. (2016) concluem que estudantes mais autodeterminados, autorregulados e com um autoconceito mais definido tendem a apresentar melhores resultados e uma adaptação mais eficaz ao contexto académico. Na mesma linha, Valadas et al. (2016) referem que o rendimento, a adaptação e a persistência académicos são influenciados por diversas variáveis, como a autoeficácia, as abordagens ao estudo, o *locus* de controlo, o estabelecimento de objetivos e a regulação do esforço. A este respeito, Almeida et al. (2025) acrescentam que, quando os estudantes associam o desempenho à sua capacidade e ao esforço investido nas tarefas, tendem a desenvolver sentimentos de competência e de autoconfiança, aumentando também a motivação, envolvimento e comprometimento com o curso. De forma complementar, Franco et al. (2017) referem que o sucesso do estudante está relacionado com o nível em que este consegue desenvolver competências como a leitura e escrita, o pensamento crítico, a autoconfiança, a aprendizagem autodirigida. Em síntese, competências cognitivas e académicas, a par de níveis adequados de autonomia, autoeficácia e envolvimento, são fundamentais a uma boa adaptação académica (Casanova et al., 2018a; Ferreira et al., 2020).

Relativamente à dimensão "Envolvimento na comunidade académica", a perceção de um menor número de estudantes aponta para uma relação entre a participação em agremiações estudantis –

associações de estudantes do país de origem, comissões de residentes, núcleos de estudantes, grupos recreativos e culturais – e a adaptação académica. Estes resultados são sustentados por Carris e Borges (2019) e Museus (2014), que destacam a relevância da pertença a associações estudantis para a inclusão social e cultural, por constituírem espaços de encontro, partilha de experiências e apoio mútuo, facilitando a adaptação ao novo contexto. A participação em organizações estudantis de base étnica, sobretudo em contextos de diversidade racial, é igualmente apontada como promotora de ambientes culturalmente enriquecedores no *campus* (Museus, 2014). No contexto específico das Residências Universitárias, Jardim (2013) sublinha que as comissões de residentes desempenham um papel importante na coesão e no sentido de pertença entre os residentes, bem como na orientação sobre regulamentos institucionais e aspetos práticos da vivência no país de acolhimento, incluindo questões de cidadania e direitos dos estudantes estrangeiros.

Por fim, no que toca à dimensão "Envolvimento em atividades extracurriculares", como a pertença a associações de voluntariado, desportivas e a grupos religiosos, verifica-se que as mesmas são reconhecidas nas intervenções dos estudantes como formas de integração e bem-estar, embora o desconhecimento de atividades gratuitas disponíveis e a ausência de espaços religiosos ou culturais semelhantes aos dos países de origem sejam referidos como uma limitação a esta participação, sendo, por esse motivo, residuais os testemunhos aqui recolhidos. A literatura sobre esta temática corrobora os efeitos positivos destes fatores. Efetivamente, segundo Martins et al. (2019), a participação em atividades de voluntariado reflete iniciativa, envolvimento pessoal e desenvolvimento comunitário, potenciando envolvimento, participação e bem-estar, contribuindo assim para a adaptação, o crescimento pessoal e o sucesso futuro dos estudantes. Monteiro et al. (2023) referem, a este propósito, a importância da experiência de voluntariado como forma de melhorar o contacto com a prática profissional e assim melhorar a sua empregabilidade. Por sua vez, num estudo realizado por Wha et al. (2022), a participação em atividades de prática desportiva surge positivamente relacionada com a adaptação, os níveis de permanência e persistência académica. É também reportada uma relação positiva entre espiritualidade/religiosidade e qualidade de vida dos estudantes universitários (Anye et al., 2013), com destaque para as facetas do otimismo, força interior, paz, felicidade e esperança induzidas pela espiritualidade (Borges et al., 2021). Num outro sentido, um estudo de Bryan et al. (2003) sobre o impacto da frequência do primeiro ano do ES na vida espiritual e religiosa de estudantes universitários provenientes de contextos raciais, étnicos e religiosos diversos, constatou que, numa fase inicial do seu percurso académico, os estudantes tendiam a ficar menos ativos na prática religiosa, mas mais

comprometidos em integrar ativamente a espiritualidade nas suas vidas, como forma de enfrentar os desafios do novo contexto.

6.2.4 – Momento IV – Sucesso Académico e Expectativas Futuras

Em relação à macro categoria "Sucesso Académico e Expectativas Futuras", o discurso dos participantes valoriza, predominantemente, os fatores associados ao "Comprometimento pessoal/Foco na conclusão do curso", ao "Investimento em grau académico superior", à "Perceção da utilidade do curso" e ao "Regresso ao país de origem".

Na dimensão "Sucesso académico", verifica-se que os estudantes caracterizam o conceito de sucesso valorizando sobretudo o seu compromisso com o curso e o foco que colocam na conclusão do grau, destacando, ainda, a avaliação da utilidade da formação para percursos futuros, o desempenho académico percebido e as expectativas de melhoria das condições de vida para si e para os seus familiares. A este propósito, Kudo et al. (2020) consideram que a planificação do envolvimento em atividades de aprendizagem se traduz em ganhos ao nível do sucesso académico alcançado pelos estudantes. Prates et al. (2011) acrescentam que a crença no próprio potencial, aliada à determinação para alcançar metas escolares, impulsiona o sucesso académico e o desenvolvimento pessoal dos estudantes, favorecendo a criação de estratégias eficazes para superar obstáculos e reforçando a autonomia na tomada de decisões. A literatura reforça, ainda, os dados encontrados, ao destacar a complexidade e subjetividade do conceito de sucesso, frisando que o sucesso académico transcende a noção de êxito escolar, integrando competências, atitudes e valores essenciais para alcançar objetivos pessoais, desenhar novas metas, melhorar a qualidade de vida e promover a empregabilidade (Casanova et al., 2018b; Cavalcante & Ferreira, 2024; Lázaro et al., 2023; Marinho-Araujo et al., 2024a; Monteiro et al., 2023; Mossini & Ferreira, 2024). De referir também, a este propósito, um estudo de Guiffrida et al. (2013), realizado junto de estudantes universitários de diferentes raças/etnias, que identifica diferenças na relação entre motivação e desempenho académico no ES entre estudantes negros e colegas de outras origens, destacando que os primeiros revelam maior desejo de retribuir às suas comunidades, vendo a frequência do ES no estrangeiro como meio de vir a apoiar financeiramente a família, promover o desenvolvimento local dos seus países de origem e elevar o seu estatuto comunitário, aspetos que os levam a apresentar maiores níveis de persistência académica, melhor desempenho e maior intenção de continuar os estudos.

Quanto à dimensão "Expectativas futuras", a maioria dos estudantes planeia continuar os estudos, trabalhando em simultâneo para reforçar competências práticas e garantir a sua subsistência. Outros pretendem regressar ao país de origem, ou permanecer em Portugal, ou ainda migrar para novos

destinos, sendo estas decisões influenciadas pela qualidade do ensino e pelas oportunidades profissionais percebidas. Nessas expectativas futuras refletem-se projetos que, conjugando desenvolvimento pessoal e comprometimento social, visam o contributo para o progresso dos seus países nativos. Estes resultados alinham-se com as conclusões de autores como Araújo et al. (2016b) e Figueiredo (2005), segundo os quais vários estudantes associam o sucesso da sua trajetória académica à continuidade dos estudos, procurando adquirir e aprofundar competências em áreas estratégicas para o desenvolvimento dos seus países. A este propósito, Andrade e Teixeira (2009) referem que, ao concluírem o ES em Portugal, os estudantes dos PALOP enfrentam um conjunto de desafios que ultrapassam a esfera académica. Segundo estes autores, o impacto das experiências vividas fora do país, as expectativas em relação à vida profissional e as dificuldades associadas ao regresso aos países de origem moldam as trajetórias pessoais e profissionais dos estudantes. Adicionalmente, num estudo efetuado com estudantes universitários portugueses sobre a relação entre perceção da auto competência académica e as expectativas de empregabilidade, Monteiro et al. (2017) observaram que, para além da influência significativa exercida pelas competências académicas na empregabilidade, destaca-se ainda neste processo a relevância dos recursos de gestão de carreira como fator facilitador da transição para o mercado de trabalho. Face a estes resultados, os autores consideram que as IES devem ir além de uma formação meramente técnica, promovendo o desenvolvimento de competências de adaptabilidade profissional que capacitem os diplomados para enfrentar um mercado laboral dinâmico e em constante mudança. Na situação particular dos estudantes dos PALOP, embora a formação em Portugal seja amplamente percebida como uma oportunidade de qualificação e valorização profissional, o retorno a casa nem sempre permite a aplicação prática das competências adquiridas, devido a fatores como as diferenças nos mercados de trabalho, o reconhecimento de diplomas e as condições locais (Brito, 2009; Mauritti et al., 2023; Tavares & Ferreira, 2012). A concretização do desejo de contribuir para o desenvolvimento nacional depende, assim, da existência de políticas eficazes que promovam a integração profissional e valorizem as qualificações obtidas no exterior (Campos et al., 2022).

A perceção de sucesso académico e o desenho de expectativas profissionais entre os estudantes dos PALOP uma vez findo o seu percurso escolar, revela-se, portanto, um processo complexo e multifacetado, influenciado por variáveis pessoais e contextuais — como a adaptação cultural, as redes de contacto, as políticas migratórias e as oportunidades de inserção laboral — que modelam as suas trajetórias e expectativas (Azevedo & Faria, 2001; Vinagre, 2017). No caso dos estudantes bolseiros, essa perceção é frequentemente tensionada pelo compromisso de retorno, que pode limitar as suas possibilidades de valorização profissional.

Em suma, tal como encontrado nos dados recolhidos, a literatura aponta para uma noção de sucesso académico e realização pessoal e profissional dos estudantes dos PALOP que não se restringe à conclusão do curso, refletindo, igualmente, a capacidade de transformarem as suas experiências académicas e interculturais em oportunidades concretas de desenvolvimento. Abrange, por conseguinte, preocupações com a integração na vida profissional, seja no país natal – transformando essas competências e vivências adquiridas ao longo da sua trajetória académica em Portugal em oportunidades para dar o seu contributo nos seus países nativos – seja em Portugal ou até mesmo em outros países (Duque 2012, Nhachengo & Almeida, 2021).

6.3 – Conclusão

6.3.1 – Conclusões e pistas de atuação

Esta tese centra-se na adaptação e sucesso académico dos estudantes PALOP em Portugal. A revisão de literatura efetuada mostra que, embora as experiências académicas destes estudantes sejam moldadas por fatores económicos, culturais, sociais, relacionais, familiares e emocionais de natureza interdependente – podendo a vulnerabilidade financeira, as questões étnicas e raciais e a complexidade da adaptação cultural ampliar sentimentos de isolamento e solidão –, as estratégias de *coping* acionadas e o comprometimento e foco na conclusão do curso emergem como fatores de superação, fundamentais quer para a sua integração, quer para o seu sucesso académicos.

Os resultados deste estudo permitem uma visão mais próxima da influência relativa de variáveis pessoais e contextuais no percurso académico destes estudantes no ES português, da qual releva a observação de algumas dimensões particularmente pertinentes para a construção do seu sucesso académico. Procede-se, nesta secção, à apresentação das principais conclusões do estudo, das quais se inferem sugestões de pistas de atuação, no sentido do planeamento de medidas interventivas que possam contribuir para uma melhor integração, desenvolvimento e sucesso deste grupo específico de estudantes, nem sempre devidamente representado nos estudos sobre os fatores de promoção do sucesso e prevenção do abandono no ES.

A partir dos resultados encontrados, constata-se que os estudantes dos PALOP tendem a atribuir o seu sucesso académico sobretudo a fatores de natureza pessoal, partilhando uma visão do sucesso como resultado do esforço individual, da capacidade de gestão pessoal e da adoção de estratégias de superação perante as adversidades. Esta perceção reforça a importância central das competências de *coping*, agência e autonomia no processo de adaptação, superação de dificuldades e construção do sucesso académico, evidenciando que o sucesso é frequentemente entendido como fruto da iniciativa,

foco e persistência individuais. No entanto, os resultados apontam, também, para a existência de dificuldades acrescidas decorrentes da circunstância de mobilidade, de adaptação emocional, de aculturação, de natureza económica e associadas ao início tardio da frequência do curso, face às quais, para além dos fatores de proteção pessoais acionados pelos próprios estudantes, se torna necessária uma atuação política que sustente medidas de intervenção institucional capazes de reconhecer e responder às especificidades de diferentes grupos de discentes.

Neste sentido, seria recomendável a implementação de um "semestre/ano zero", de cariz propedêutico, para fortalecimento de bases curriculares e competências académicas deficitárias em áreas específicas, como a Matemática e as Tecnologias de Informação e Comunicação. Embora algumas IES facultem o acesso a aulas de nivelamento visando a capacitação destes estudantes, entende-se que seria útil a implementação de uma medida com maior abrangência, abarcando não só a capacitação académica, mas também o desenvolvimento de competências transversais, designadamente ao nível do domínio do português europeu, do inglês e de competências digitais, e do treino de métodos de estudo e abordagens à aprendizagem. Este tempo inicial, prévio ao início do plano curricular do curso propriamente dito, seria ainda fulcral para o processo de aculturação, adaptação e desenvolvimento pessoal dos estudantes migrantes à chegada ao novo contexto. Por outro lado, de forma a combater quer fragilidades económicas, quer dificuldades de adaptação emocional, que se destacam nos resultados associados aos desafios enfrentados pelos estudantes à chegada, afigura-se como muito relevante garantir informação clara e acesso efetivo às medidas já existentes para a realização de trabalhos remunerados em contexto institucional – no sentido de ajudar os estudantes a colmatar dificuldades financeiras e a fazer uma melhor gestão de tempo de estudo/trabalho – , assim como aos Serviços de Apoio Psicológico (aconselhamento e consultas), visando a promoção do bem-estar físico e psicológico dos estudantes. É de salientar, a este respeito, a recente medida, tomada pelos SASUM, de revisão da tabela de preço de consulta, que passou a possibilitar aos estudantes dos PALOP o acesso a este apoio a um custo social de valor simbólico.

Sobre o reconhecimento da relevância do contexto na vivência e sucesso académicos, os resultados mostram o particular destaque dado às condições proporcionadas nas RU, à qualidade das interações estabelecidas com docentes e pares, bem como ao impacto da vivência académica em contexto pandémico. Efetivamente, foram encontrados dados que demonstram elevados níveis de satisfação, integração, sentido de pertença e sensação de segurança no contexto do alojamento, o que aponta para a importância da vivência em residência universitária no respetivo processo de aculturação, adaptação e construção de sucesso académico. À luz destes resultados, seria relevante promover o

alargamento das oportunidades de acesso a este tipo de suporte social, de modo a responder de forma mais equitativa às necessidades deste grupo específico de discentes, garantindo-lhes acesso a alojamento universitário adequado e a preços acessíveis num contexto que se assume por excelência enquanto um espaço de integração social e de promoção da estabilidade e do foco nos estudos. Adicionalmente, a formulação e implementação de políticas institucionais orientadas para a garantia de acesso a RU inclusivas, culturalmente diversificadas e promotoras da convivência intercultural teria um importante impacto na mitigação de fenómenos de isolamento, racismo e discriminação racial, reforçando a integração intercultural destes estudantes. Nesse sentido, e tendo sido encontrados dados que destacam a importância da qualidade das interações estabelecidas com os pares no processo de adaptação ao contexto académico, reforça-se a importância de desenhar medidas de facilitação e dinamização de interação dos estudantes africanos de diferentes nacionalidades entre si e com os restantes colegas internacionais, e também nacionais, visando a promoção da sua integração sócio cultural. O contexto das RU poderá ser facilitador da criação destes momentos de convívio com foco intencional na dimensão da interculturalidade, tirando partido do dinamismo e proximidade das Comissões de Residentes com os seus pares, bem como da diversidade de origens geográficas, tornando o contexto enriquecedor para todos os estudantes residentes. Para implementação de medidas desta natureza teria utilidade atender à sugestão colhida nos testemunhos recolhidos, de criação de um espaço de convívio nas RU que permita ampliar os momentos e horários de convívio sem comprometer o bem-estar dos restantes residentes.

Os resultados encontrados destacam, também, o impacto nos níveis da adaptação e de sucesso académico decorrentes da qualidade das interações estabelecidas entre estudantes e docentes, sendo reportados ganhos quando esse relacionamento é percecionado como próximo e amigável, e maiores dificuldades face a relacionamentos percecionados como mais distantes, menos disponíveis ou menos acolhedores. Este aspeto assume particular relevo no âmbito de uma visão cultural, patente nos testemunhos recolhidos, da figura do professor enquanto elemento de autoridade, valorizada e reconhecida pelos conhecimentos específicos de que é detentor e relativamente à qual os estudantes exprimem expectativas de uma função formativa e de serem pessoas imbuídas de uma ética de cuidado na interação/formação dos estudantes. Deste modo seria importante promover ações de sensibilização para toda a comunidade académica, sobretudo para os professores, que fomentem a consciência intercultural, valorizem a diversidade e integrem as identidades dos estudantes nas práticas pedagógicas, fortalecendo relações de respeito e confiança e contribuindo para o sucesso académico de todos.

Também o ter passado pelo contexto pandémico se assumiu, nos resultados encontrados, como um fator com forte impacto nas vivências dos estudantes. No entanto, e para além dos aspetos negativos decorrentes das restrições à interação social durante o confinamento – como o sentimento de isolamento e de solidão, o agravamento de condições económicas e a necessidade de adaptação ao ensino a distância, nem sempre com acesso aos necessários meios tecnológicos para o efeito – foram partilhadas experiências positivas associadas a esta vivência. Os dados mostram que o ensino a distância foi percecionado por alguns como uma experiência com benefícios, proporcionando maior autonomia na aprendizagem, facilidade e conforto na organização das tarefas e na gestão do tempo. Um número residual de estudantes recém-chegados ao contexto académico português na altura da pandemia referiram o confinamento como uma situação vantajosa, por lhes ter permitido manter-se isolados do contexto envolvente evitando, desse modo, tarefas de natureza adaptativa de ordem burocrática, social, cultural e académica. Não sendo expectável à partida, este resultado merece reflexão, podendo concluir-se pela necessidade de garantir a inserção em atividades de acolhimento à chegada, seja através da inserção em programas de mentorias por pares, seja pelo acesso ao programa de acolhimento institucional. As atividades de acolhimento, através da promoção do conhecimento sobre a instituição, da divulgação dos serviços de apoio existentes e da forma de acesso aos mesmos, e da promoção da relação com os colegas e os professores, assumem-se como fundamentais para o processo de vinculação académica e social com o novo contexto educacional. Será, portanto, recomendável que as atividades de acolhimento institucional aos novos estudantes possam seguir calendários flexíveis e capazes de garantir a participação deste grupo particular de estudantes, nem sempre contemplado neste tipo de medidas perante a demora na atribuição de vistos de que decorre a sua chegada tardia às atividades letivas.

6.3.2 – Limitações e pontos fortes

Apesar dos cuidados de natureza conceptual e metodológica que nortearam a conceção, planeamento, organização e realização deste trabalho, o presente estudo não se encontra isento de limitações, sendo que a principal se prende com a seleção dos participantes através de uma amostragem de conveniência, considerando a sua disponibilidade para integrar o estudo, o que dificulta a generalização dos resultados obtidos. Efetivamente, face ao número de estudantes residentes disponíveis para participar no estudo (21) não foram aplicados critérios de exclusão, atendendo-se, na composição dos grupos focais, ao critério de representatividade do universo de estudantes proveniente dos cinco países africanos de língua oficial portuguesa, inscritos na UMinho em cursos de 1º e de 2º ciclo e com percurso escolar anterior efetuado nos países de origem, que se encontrassem alojados nas residências

universitárias dos SASUM. Esta limitação sai reforçada, ainda, por se considerar no estudo empírico apenas estudantes PALOP a frequentar a Universidade do Minho. No futuro, importaria também incluir perceções de estudantes não-PALOP e dos docentes sobre a adaptação, integração e sucesso académico destes estudantes, pois podem orientar outras formas de intervenção institucional.

Contudo, o estudo apresenta, igualmente, pontos fortes que importa destacar, nomeadamente a representatividade nos grupos focais de estudantes dos cinco países dos PALOP; a realização das sessões dos grupos no contexto das RU, com ganhos na facilidade de presença dos participantes, no sentido de familiaridade com os espaços físicos, de segurança, de pertença e de vinculação ao grupo construído ao longo das diversas sessões realizadas; o ambiente facilitador gerado entre os participantes, potenciado quer pelos momentos de interação nas partilhas com outros residentes também dos PALOP, mas de diferentes nacionalidades que tiveram a oportunidade de conhecer - com contributos para o alargamento e consolidação de redes de suporte social dentro da RU – , quer pelos momentos de convívio em torno de lanches disponíveis no espaço de realização dos grupos; e a sensação de terem uma voz mediante um processo que sentiram como uma escuta ativa dos seus contributos. Neste processo, ao perceberem que as suas vivências e dificuldades eram partilhadas pelos elementos do grupo, os participantes puderam relativizar e normalizar as suas experiências e contactar com novas estratégias de *coping*. Por outro lado, assumiu particular relevância para a investigação a possibilidade de aceder diretamente (e não por interposta pessoa) às perceções dos estudantes sobre os temas em estudo e compreender de forma mais profunda as suas experiências ao longo da sua trajetória académica. Destaca-se ainda que a utilização de uma metodologia qualitativa de investigação, baseada num guião semiestruturado na condução dos grupos focais, permitiu o surgimento de aspetos não explicitamente contemplados no guião.

6.3.3 – Futuros desenvolvimentos e considerações finais

Em investigações futuras com foco na análise do sucesso académico no ES em estudantes migrantes dos PALOP, e no sentido de se obter uma visão mais ampla e integrada sobre este fenómeno, seria pertinente considerar amostras de estudantes inscritos em IES (universitárias e/ou politécnicas) de zonas distintas de Portugal, bem como recolher o olhar dos demais protagonistas deste processo – professores, funcionários não docentes e demais colegas quer de curso, quer de residência. É, ainda, de referir que os próprios SASUM beneficiariam destes levantamentos de necessidades dos estudantes alojados nas RU para definição de medidas de apoio.

Adicionalmente, com base na matriz de categorias e subcategorias encontradas neste estudo, poderia ser ponderada a criação/adaptação de um instrumento (escala ou questionário) de avaliação

das perceções sobre a sua trajetória académica por parte deste grupo específico de estudantes, testando-se a possibilidade de as categorias e subcategorias encontradas poderem ser agrupadas em subescalas de dimensões de natureza pessoal /contextual no âmbito das vivências académicas dos estudantes dos PALOP na sua experiência académica em Portugal. Um instrumento desta natureza poderia constituir uma mais-valia para a aproximação ao conhecimento da realidade em estudo, recorrendo a amostras mais representativas e, portanto, conducente a estudos futuros com resultados generalizáveis.

A terminar, refere-se o contributo dos resultados encontrados quer para uma compreensão mais próxima de fatores que se interligam e interagem na construção do sucesso académico dos participantes neste estudo, quer para a elaboração de pistas de reflexão em torno de medidas interventivas facilitadoras do processo de aculturação, adaptação e sucesso académico, com potencial utilidade no sentido de responder de um modo mais efetivo às necessidades desta população estudantil e de outras com algumas características e vivências académicas análogas como, por exemplo, os estudantes da CPLP. Adicionalmente, sendo percecionado, com particular relevância, o impacto das variáveis de natureza pessoal neste processo, afigura-se como fundamental que as IES, face ao alargamento do acesso decorrente da democratização do ES, e assumindo a sua responsabilidade social no que toca ao sucesso académico de uma população estudantil cada vez mais diversa e heterogénea, implementem medidas inclusivas e culturalmente responsivas de apoio contínuo à integração social, académica e profissional destes estudantes e, em consonância com os princípios do Processo de Bolonha, os incluam ativamente e empoderem no âmbito dos processos de desenvolvimento das suas capacidades, competências, valores, experiências, cultura, resiliência, tenacidade e capacidade adaptativa, olhando-os como pessoas com uma voz própria e com agência no seu processo de construção de trajetórias de sucesso no ES português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aamodt, O. (2008). Equitable access to higher education. In A. Amaral (Coord.), *Políticas de ensino superior. Quatro temas em debate* (pp. 237-247). Seminários e Colóquios. Conselho Nacional de Educação.

Aamodt, O. (2022). An equality paradox? The Northern European case. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin & A. Amaral (Eds.), *Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment* (pp. 195-220). Palgrave/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_9

Adegbola, O., Labador, A., & Oviedo, M. (2018). African students' identity negotiation and relational conflict management: Being "foreign", being "careful". *Journal of Intercultural Communication Research, 47*(6), 474–490. https://doi.org/10.1080/17475759.2018.1486876

Aguiar, J., & Sin, C. (2021). Students from Portuguese Speaking African Countries in Portuguese higher education. *Proceedings of the 7th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'21)*, Universitat Politècnica de València, València, 2021. http://dx.doi.org/10.4995/HEAd21.2021.12953

Al-Ghefeili, M., Al-Lawati, E., & Al-Wahaibi, I. (2024). Psychosocial needs and their relation to achievement motivation among students at A'Sharqiyah University. *International Journal of Psychology, 9(*5), 48–59. https://doi.org/10.47604/ijp.2964

Alharbi, E. S., & Smith, A. P. (2018). Review of the literature on stress and wellbeing of international students in English-speaking countries. *International Education Studies, 11*(6), 22–44. https://doi.org/10.5539/ies.v11n6p22

Almeida, L. S. (2015, abril, 7). *Acesso ao Ensino Superior: Pensar a transição e a adaptação vivenciadas pelos estudantes* [Comunicação oral]. Seminário do Conselho Nacional da Educação "Acesso ao Ensino Superior: desafios para o Século XXI", Universidade de Évora.

Almeida, L. S., & Casanova, J. R. (2019). Desenvolvimento psicossocial e sucesso académico no ensino superior. In F. H. Veiga (Coord). *Psicologia da Educação. Temas de aprofundamento científico para a educação do século XXI* (pp.101-128). Climepsi.

Almeida, L. S., Casanova, J. R., & Gutiérrez, A. B. B. (2025). Impacto das variáveis psicológicas no desempenho académico dos e das estudantes ao longo do percurso escolar. In A. Risso, M. Peralbo, J. C. Brenlla, L. Almeida, & B. Silva (Coords.), *Aportes en Psicología Evolutiva y de la Educación* (pp. 2–25). Servizo de Publicacións da Universidade da Coruña. https://doi.org/10.17979/spudc.9788497499095.

Almeida, L. S., Soares, A., & Ferreira, J. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 1*(2), 81-93. https://hdl.handle.net/1822/12074

Alonso, C., Brandão, C., & Gonçalves, S. (2021). Análise temática qualitativa com o apoio do MaxQda – O impacto da COVID-19 no setor da restauração. *New Trends in Qualitative Research, 9*, 312–319. https://doi.org/10.36367/ntqr.9.2021.312-319

Alves, E. P. (2013). *Estudantes internacionais no ensino superior português: Motivações, expectativas, acolhimento e desempenho: o caso dos estudantes angolanos, brasileiros e cabo-verdianos no*

ISCTE-IUL. [Dissertação de mestrado, ISCTE-IUL]. Repositório do ISCTE-IUL. https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/7369

Alves, E. P. (2015). *Estudantes internacionais no ensino superior português: Motivações, expectativas, acolhimento e desempenho* (Vol. 46). Observatório das Migrações, ACM, IP.

Alves, E. P. (2021). *Angolan and Cape Verdean students in Portuguese higher education: Motivations and mobility strategies*. [Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa]. IGOT – Teses de doutoramento. http://hdl.handle.net/ 10451/52497

Alves, E., & Iorio, J. C. (2021). Da mobilidade estudantil à mobilidade social: os estudantes angolanos, brasileiros e cabo-verdianos em Portugal. *Finisterra, 56*(118), 221-239. https://doi.org/10.18055/Finis21394.

Alves, L. A. M. (2012). *História da educação – Uma introdução*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Biblioteca Digital (Ed.).

Amado, J. (2017). *Manual de investigação Qualitativa em Educação (3ª edição)*. Imprensa da Universidade de Coimbra. https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1

Amaral, A. (2022a). Introduction. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin & A. Amaral (Eds.), *Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment* (pp. 1-22). Palgrave/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_1

Amaral, A. (2022b). Equity in higher education: Evidences, policies and practices. Setting the scene. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin, & A. Amaral (Eds.), *Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment* (pp. 23-46). Palgrave/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_2

Amaral, A. (2023). *As políticas para acesso ao ensino superior de indivíduos maiores sem as habilitações legais exigidas para a sua frequência*. Estudos. Comissão Independente para a avaliação da aplicação do Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior (RJIES). https://wwwcdn.dges.gov.pt/sites/default/files/maiores_23.pdf

Amaral, A. (2024). O acesso ao ensino superior. In D. Justino (Coord.), *O Ensino em Portugal antes e depois do 25 de Abril: Volume IV: O ensino superior* (pp. 7-29). Fundação Belmiro de Azevedo.

Ambrósio, S., Marques, J. F., Santos, L., & Doutor, C. (2017). Higher education institutions and international students' hindrances: A case of students from the African Portuguese-speaking Countries at two European Portuguese universities. *Journal of International Students, 7*(2), 367–394. https://doi.org/10.32674/jis.v7i2.386

Ambrósio, S., Santos, L., & Fonseca, H. (2018). A Permeabilidade entre o ensino vocacional e o ensino superior: Análise dos percursos dos alunos dos cursos de especialização tecnológica da Universidade de Aveiro. In A. Fragoso & S. Valadas (Coords.), *Estudantes não-tradicionais no ensino superior* (pp. 187-208). CINEP/IPC.

Andrade, A., & Teixeira, M. (2009). Adaptação à universidade de estudantes internacionais: Um estudo com alunos de um programa de convênio. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10*(1), 33-44.

Angst, R. (2009). Psicologia e resiliência: Uma revisão de literatura. *Psicologia Argumento, 27*(58), 253-260. https://doi.org/10.7213/psicolargum.v27i58.20225

Anye, E. T., Gallien, T. L., Bian, H., & Moulton, M. (2013). The relationship between spiritual well-being and health-related quality of life in college students. *Journal of American College Health, 61*(7), 414–421. https://doi.org/10.1080/07448481.2013.824454

Appel-Silva, M., Wendt, G. W., & Argimon, I. I. L. (2010). A teoria da autodeterminação e as influências socioculturais sobre a identidade. *Psicologia em revista, 16*(2), 351-369. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682010000200008

Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, 4*(2), 132–141. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207

Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2019). Sucesso académico no ensino superior: Aprendizagem e desenvolvimento psicossocial. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp. 159–178). ADIPSIEDUC - Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.

Araújo, A. M., Costa, A. R., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2014). Questionário de Perceções Académicas Expectativas: Contributos para a sua validação interna e externa. *Revista E-Psi: Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde, 4(*1), 156-178. https://revistaepsi.com/artigo/2014-ano4-volume1-artigo8/

Araújo, A. M., Teixeira, F., Amorim, D., Zenha, G., Azevedo, B., & Santos, L. (2016). Validação da Escala Multidimensional de Suporte Social Percebido em estudantes universitários do ensino superior privado. *Psicologia, Educação e Cultura, XX*(1), 172-190. http://hdl.handle.net/11328/1763

Arday, J., & Jones, C. (2022). Same storm, different boats: The impact of COVID-19 on Black students and academic staff in UK and US higher education. *Higher Education* (2022). https://doi.org/10.1007/s10734-022-00939-0

Assor, A, Vansteenkiste, M., & Kaplan, A. (2009). Identified and introjection approach and introjection avoidance motivations in school and in sport: The limited benefits of self-worth strivings. *Journal of Educational Psychology, 101*, 482-497.

Astin, A. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel, 25*, 297-308.

Astin, A. (1985). *Achieving educational excellence: A critical assessment of priorities and practices in higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. (1993). *What matters in college? Four critical years revised*. San Francisco: Jossey-Bass.

Astin, A. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development, 40*(5), 518–529.

Attali, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Rapport au Ministre de l'Education Nationale, de la Recherche e de la Technologie, May 1998.

Azevedo, A. M., & Faria, L. (2001). Estratégias de aprendizagem e orientação motivacional em estudantes universitários. *Psicologia em Estudo, 6*(1), 53–62.

Bai, L., & Wang, Y. X. (2022). Intercultural teacher–student relationships: a qualitative study of students on 2+2 tertiary joint programs. *The Australian Educational Researcher*, 49*(2022)*, 407–423. https://doi.org/10.1007/s13384-021-00435-x.

Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1–26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Banks, T., & Dohy, J. (2019). Mitigating barriers to persistence: A review of efforts to improve retention and graduation rates for students of color in higher education. *Higher Education Studies, 9*(1), 118–131.

Barbier, J.-M. (1996). *Analyse de la singularité de l'action: Éléments pour une théorie de l'action*. Presses Universitaires de France.

Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Batista, J., Sin, C., & Tavares, O. (2022). Data and reflections on access -Transition to higher education in Portugal. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin & A. Amaral (Eds.), *Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment* (pp. 143-169). Cham, Switzerland: Palgrave/Springer Nature. doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_7.

Baxter, A. (2019). Engaging underrepresented international students as partners: Agency and constraints among Rwandan students in the United States. *Journal of Studies in International Education, 23*(1), 106–122. https://doi.org/10.1177/1028315318810858

Bello, L. (2011, dezembro, 7-9). *Política de ações afirmativas na UFRGS: O processo de resiliência na trajetória de vida de estudantes cotistas negros com bom desempenho acadêmico* [Comunicação oral]. XI Colóquio sobre Gestão Universitária na América do Sul / II Congresso Internacional IGLU, Florianópolis.

Bergano, S., Novo, R., & Prada, A. (2020). PALOP students in higher education: The necessary paths of access to academic success. In B. Merrill, C. C. Vieira, A. Galimberti, & A. Nizinska (Eds.), *Adult education as a resource for resistance and transformation: Voices, learning experiences, identities of students and adult educators* (pp. 215-222). Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Coimbra, Centre for the Research on Adult Education and Community Intervention (CEAD), University of Algarve, and ESREA - European Society for Research on the Education of Adults.

Bernardo, A. B., Casanova, J. R., Galve-González, C., Castro-Lopez, A., & Almeida, L. S. (2025). The path to graduation: Progressing and non-progressing university students. *Journal of Applied Research in Higher Education*. https://doi.org/10.1108/JARHE-12-2024-0724

Berry, J. W. (2017). *Mutual intercultural relations*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781316875032

Bertolin, J., & McCowan, T. (2022). The persistence of inequity in Brazilian higher education: Background data and student performance. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin & A. Amaral (Eds.), *Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment* (pp. 71-88). Cham, Switzerland: Palgrave/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_4

Bonanno, G. A. (2004). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *American Psychologist, 59*(1), 20-28. https://doi.org/10.1037/0003-066X.59.1.20

Borges, C. C., Santos, P. R., Alves, P. M., Borges, R. C. M., Lucchetti, G., Barbosa, M. A., Porto, C. C., & Fernandes, M. R. (2021). Association between spirituality/religiousness and quality of life among healthy adults: A systematic review. *Health and Quality of Life Outcomes, 19*(1), Article number 246. https://doi.org/10.1186/s12955-021-01878-7

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling & Psychotherapy Research, 21*(1), 37–47. https://doi.org/10.1002/capr.12360

Braun, V., Clarke, V., Hayfield, N., & Terry, G. (2019). Thematic Analysis. In P. Liamputtong (Ed.), *Handbook of Research Methods in Health Social Sciences* (pp. 843–860). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-5251-4

Brennan, P., & Silman, A. (1992). Statistical methods for assessing observer variability in clinical measures. *British Medical Journal, 304*(6840), 1491–1494. https://doi.org/10.1136/bmj.304.6840.1491

Briggs, P., & Ammigan, R. (2017). A collaborative programming and outreach model for international student support offices. *Journal of International Students, 7*(4), 1080–1095. https://doi.org/10.5281/zenodo.1035969

Brites, J. F., Seco, G., Canastra, F., Dias, I., & Abreu, M. O. (2011). (In)sucesso académico no ensino superior: Conceitos, factores e estratégias de intervenção. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 2*(4), 28-40.

Brito, V. (2009). *Vivências adaptativas e desempenho académico dos estudantes Cabo-Verdianos da Universidade de Coimbra* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra]. https://core.ac.uk/reader/38679950

Bronfenbrenner, U. (1988). Interacting systems in human development: Research paradigms: Present and future. In N. Bolger, A. Caspi, G. Downey, & M. Moorehouse (Eds.), Persons in context: Developmental processes (pp. 25–49). Cambridge University Press.

Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. In R. Vasta (Ed.), *Sixth volume of the Annals of Child Development* (Vol. 6, pp. 187–249). JAI Press.

Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. H. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context: Activity and thinking in specific environments* (pp. 3–44). Lawrence Erlbaum.

Bronfenbrenner, U. (2001). The bioecological theory of human development. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences* (Vol. 10, pp. 6963–6970). Elsevier.

Brooms, D. R. (2023). What's going on here? Black men and gendered-antiblackness at a Hispanic-Serving Institution. *Race Ethnicity and Education, 26*(6), 681–700. https://doi.org/ 10.1080/13613324.2022.2154371

Bruijn-Smolders, M., Timmers, C. F., Gawke, J. C. L., Schoonman, W., & Born, M. P. (2016). Effective self-regulatory processes in higher education: Research findings and future directions. A systematic review. *Studies in Higher Education, 41*(1), 139-158. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.915302

Brunsting, N. C., Smith, A. C., & Zachry, C. (2018). An academic and cultural transition course for international students: Efficacy and socio-emotional outcomes. *Journal of International Students, 8*(4), 1497–1521. https://doi.org/10.32674/jis.v8i4.213

Bryant, A. N., Choi, J. Y., & Yasuno, M. (2003). Understanding the religious and spiritual dimensions of students' lives in the first year of college. *Journal of College Student Development, 44*(6), 723–745. https://doi.org/10.1353/csd.2003.0063

Bryson, C., & Hand, L. (2007) The role of engagement in inspiring teaching and learning. *Innovations in Education and Teaching International, 44*(4), 349-362.

Burrell-Craft, K., & Eugene, D. R. (2021). A Mixed-Methods Analysis of educational spaces and black identity development. *Taboo: The Journal of Culture and Education, 20* (3), 37-54. https://digitalscholarship.unlv.edu/taboo/vol20/iss3/3

Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e Etnicidade em Portugal. Uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias*. Universidade do Minho.

Campira, F. P., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2016). Autoconceito, vivências académicas e satisfação com a vida: Estudo com alunos universitários de Moçambique. *Psicologia, Educação e Cultura, XX*(1), 101-113. https://hdl.handle.net/1822/44642

Campos, J., Pinto, L. H., & Hippler, T. (2022). The domains of cross-cultural adjustment: An empirical study with international students. *Journal of International Students, 12*(2), 422–443. https://doi.org/10.32674/jis.v12i2.2512

Campos, L. Q., Neves, M. P. M., Oliveira, N. C. S. D., & Ribeiro, M. C. A. (2019). Fatores sociolinguísticos na integração académica dos estudantes dos PALOP [Edição especial – Educação]. *Egitania Sciencia*. Instituto Politécnico da Guarda.

Canal, C. P. P., & Almeida, L. S. (2023). Estudantes não-tradicionais no ensino superior: Desafios pessoais e institucionais. In A. Osti, C. Fior, C. P. P. Canal & L. S. Almeida (Orgs.), *Ensino superior: Mudanças e desafios na perspectiva dos estudantes* (pp. 41-58). Pedro & João Editores.

Canavarro, M. C., Serra, A. V., Simões, M. R., Rijo, D., Pereira, M., Gameiro, S., Quartilho, M. J., Quintais, L., Carona, C., & Paredes, T. (2009). Development and psychometric properties of the world health organization quality of life assessment instrument (WHOQOL-100) in Portugal. *International Journal of Behavioral Medicine, 16*, 116–124.

Cardia, M. A. S.-M. (2002). Entrevista. In António Teodoro (Org.), *As políticas educativas em discurso directo (1955-1995)* (pp. 245-254). Instituto de Inovação Educacional.

Carioca, C. R. (2015). Análise descritiva dos aspectos linguísticos que prejudicam a intercompreensão dos alunos estrangeiros da UNILAB no gênero comentário. *Revista De Letras, 2*(34). https://periodicos.ufc.br/revletras/article/view/3042

Carneiro, R. (2014). Veiga Simão e a sua cruzada pela educação (1970-74). *Público*, artigo de opinião, 4 de maio de 2014. https://www.publico.pt/2014/05/04/opiniao/opiniao/veiga-simao-e-a-sua-cruzada-pela-educacao-197074-1634518.

Carrion, A. J., Ridley, A., Rasaki, A. A., Journee, B., & McCants, T. A. (2023). Impact of COVID-19 on the academic performance and mental health of HBCU pharmacy students. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning, 15*(2), 123–129. https://doi.org/10.1016/j.cptl.2023.02.017

Carris, S., & Borges, J. (2019). A experiência académica de estudantes cabo-verdianos no ensino superior português: Desafios e estratégias de adaptação. *Educação, Sociedade & Culturas, 56*, 49-66.

Carvalho, C. (2019). A cooperação Portugal-PALOP no domínio da educação: Um instrumento de *soft power* para a política externa portuguesa? In A. Raimundo (Ed.), *Política externa portuguesa e África: Tendências e temas contemporâneos* (pp. 141-165), Centro de Estudos Internacionais do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL).

Carvalho, C., Santos, F., Jabula, I., Barreto, M. A., & Silva, R. (2023). *Perfil do estudante dos PALOP nas instituições de ensino superior em Portugal: Caracterização, expetativas, constrangimentos (2015-2021).* CEI-ISCTE.

Casanova, J. R. (2018). Abandono no ensino superior: Modelos teóricos, evidências empíricas e medidas de intervenção. *Educação: Teoria e Prática, 28*(57), 5–22. https://doi.org/10.18675/1981-8106

Casanova, J. R., Bernardo, A., & Almeida, L. S. (2019). Abandono no ensino superior: Variáveis pessoais e contextuais no processo de decisão. In L. S. Almeida (Ed.), *Estudantes do ensino superior: Desafios e oportunidades* (pp. 233–256). Braga: ADIPSIEDUC - Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.

Casanova, J. R., Cervero, A., Núñez, J. C., Almeida, L. S., & Bernardo, A. (2018a). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema, 30*(4), 408–414. https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155

Casanova, J. R., Cervero, A., Nuñez, J. C., Bernardo, A. B., & Almeida, L. S. (2018b). Abandono no ensino superior: Impacto da autoeficácia na intenção de abandono. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 19*(1), 41–49. https://doi.org/10.26707/1984-7270/2019v19n1p41

Casanova, J. R., Sinval, J., & Almeida, L .S. (2024). Academic success, engagement and self-efficacy of first-year university students: Personal variables and first-semester performance. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, *40*(1), 44-53. https://doi.org/10.6018/analesps.479151

Casa-Nova, M. (2005). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspetivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, 13*(47), 181-215. https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000200005

Catré, M. N. C., Ferreira, J. A., Pessoa, T., Pereira, M. (2024). Espiritualidade, religiosidade e qualidade de vida: Clarificação de conceitos, avaliação e implicações, num estudo com profissionais da educação. In M. J. Alvarez, A. M. Veiga Simão, J. A. Ferreira, & M. Pereira (Coords.), *Psicologia educacional: Investigação e intervenção em Portugal, Vol. II* (pp. 488-507). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.5/98499

Catré, M. N. C., Ferreira, J. A., Pessoa, T., Pereira, M., Canavarro, M. C., & Catré, A. (2014). O domínio SRPB (Spirituality, Religiousness and Personal Beliefs) do WHOQOL: O estudo com grupos focais para validação da versão em Português europeu do WHOQOL-SRPB. *Análise Psicológica, 32*(4), 401–417.

Cavalcante, E. K. S. P., & Ferreira, J. A. (2024). Competências dos professores em Educação a Distância (EaD), envolvimento e sucesso académico no ensino superior: Perceções dos alunos. In M. J. Alvarez, A. M. Veiga Simão, J. A. Ferreira, & M. Pereira (Coords.), *Psicologia educacional: Investigação e intervenção em Portugal, Vol. II* (pp. 217-239). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.5/98499

Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries*. OECD Education Working Paper No. 203, Directorate for Education and Skills.

Chaves, M., Jesus, I., & Jerónimo, J. (2023). Estudantes de licenciatura dos PALOP em Portugal: Mapeamento, problemas e propostas de superação. In C. D. Pereira (Ed.), *Desafios para o ensino superior – Volume III* (pp. 135–166). Imprensa Académica.

Chickering, A., & Reisser, L. (1993). *Education and identity*. San Francisco: Jossey-Bass.

Chue, K. L., & Nie, Y. (2016). International students' motivation and learning approach: A comparison with local students. *Journal of International Students, 6*(3), 678–699.

Claeys-Kulik, A.-L., Jørgensen, T. E., & Stöber, H. (2019). *Inclusion in European higher education institutions*. Results from the INVITED project, European University Association.

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *Journal of Positive Psychology, 12*(3), 297–298. https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613

CNAVES (2006). *Review of the quality assurance and accreditation policies and practices in the Portuguese higher education. Self-evaluation report*. CNAVES, FUP, ADISPOR, APESP.

CNE (2021). *Estado da Educação 2020*. Conselho Nacional da Educação. EE2020_WEB_04.pdf

CNE (2023). *Estado da Educação 2022*. Conselho Nacional da Educação. EE2022-_versaointegral.pdf

Comissão Europeia (1991). *Memorando sobre o ensino superior na Comunidade Europeia.* Comissão das Comunidades Europeias.

Comissão Europeia (2022). *European strategy for universities*. Comunicação da Comissão Europeia, COM (2022) 16 final, Estrasburgo, 18.1.2022.

Correia, F., Amaral, A., & Magalhães, A. (2002). *Diversificação e diversidade dos sistemas de ensino superior - O caso português*. CNE, Estudos e Relatórios. https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estudos/diversificacao-e-diversidade-dos-sistemas-de-ensino-superior-o-caso-portugues

Correia, L. G. (1998). "Portugal pode ser, se nós quisermos, uma grande e próspera nação". O estado educativo no Estado Novo. *Ler História, 35 (1998)*, pp. 71-107.

Correia-Zanini, M. R. G., Brito, A. M., & Scorsolini-Comin, F. (2021). Estressores e crença de autoeficácia em universitários negros. *Educação, 46*, Artigo e64/ 1–27. https://doi.org/10.5902/1984644442452

Costa, A. (2024). O ensino superior no Estado Novo. In D. Justino (Coord.), *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de abril. Vol. IV: O ensino superior* (pp. 31-55). Fundação Belmiro de Azevedo.

Costa, A. B. (2013). Cooperação, ensino superior e desenvolvimento: Portugal e os PALOP. In A. Barreta, & A. B. Costa (Eds.), *II COOPEDU - África e o Mundo* (pp. 168-181). CEI-IUL e ESECS-IPL.

Costa, A.F. (2012). *Desigualdades Sociais Contemporâneas*. Editora Mundos Sociais.

Cotterall, S. (2015). The rich get richer: International doctoral candidates and scholarly identity. *Innovations in Education and Teaching International, 52*(4), 360–370. https://doi.org/10.1080/14703297.2013.839124

Cox, B. E., McIntosh, K. L., Terenzini, P. T., Reason, R. D., & Quaye, B. R. L. (2010). Pedagogical signals of faculty approachability: Factors shaping faculty–student interaction outside the classroom. *Research in Higher Educ*ation *51*(8), 767–788. https://doi.org/10.1007/s11162-010-9178-z

Craft, C. M., & Kohl, B. E. (2012). Cultivating the spirit: How college can enhance students' inner lives (review). *Journal of College Student Development, 53*(2), 362–364. https://doi.org/10.1353/csd.2012.0019

Credle, J. O., & Dean, G. J. (1991). A comprehensive model for enhancing Black student retention in higher education. *Journal of Multicultural Counseling and Development, 19*(4), 158-165. https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.1991.tb00552.x

Crespo, V. (2002). Entrevista. In António Teodoro (Org.), *As políticas educativas em discurso directo (1955-1995)* (pp. 263-283). Instituto de Inovação Educacional.

Cross, W. E., Jr. (1971). The Negro-to-Black conversion experience. *Black World, 20,* 13-27.

Cross, W. E., Jr. (1991). *Shades of Black*. Temple University Press.

Cross, W. E., Jr. (1994). Nigrescence theory: Historical and explanatory notes. *Journal of Vocational Behaviour, 44,* 119–119.

Crusoé, N. M., Ribeiro, M. G., & Silva, R. F. (2008). A entrevista compreensiva como opção teórico-metodológica para compreender discursos de professores sobre interdisciplinaridade. In C. P. Nunes, J. J. S. R. Santos, & N. C. Crusoé (Orgs.), *Itinerários de pesquisa* (pp. 262–276). Editora da Universidade de Passo Fundo.

Daniels, T. P. (2014). African international students in Klang Valley: Colonial legacies, postcolonial racialization and sub-citizenship. *Citizenship Studies, 18*(8), 855–870. https://doi.org/10.1080/13621025.2014.964548

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2015). Self-Determination Theory. In J. D. Wright (Ed.), *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences (Second Edition)* (pp. 486–491), Elsevier. https://doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4

Deuchar, A. (2023) International students and politics of vulnerability. *Journal of International Students, 13*(2), 206-211 https://doi.org/10.32674/jis.v13i2

DGEEC (2023a). *75 Anos de estatísticas da educação em Portugal*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

DGEEC (2023b). *Inscritos em estabelecimentos de ensino superior - 1995/1996 a 2022/2023*. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência.

DGEEC (2023c). *Tabelas de dados do ensino superior – Inscritos no ano letivo 2021/2022*. Acedido em 07.01.2024.

DGEEC (2023d). *Tabelas de dados do ensino superior – Inscritos no ano letivo 2022/2023*. Acedido em 07.01.2024.

DGEEC (2024a). *Tabelas de dados do ensino superior – Inscritos no ano letivo 2023/2024*. Acedido em 07.01.2024.

DGEEC (2024b). *Estatísticas – Inscritos em mobilidade internacional de grau – 2023/2024*. Acedido em 07.01.2024.

Dill, D. (2022). Access and inequality in US higher education: Policy issues. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin & A. Amaral (Eds.), *Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment* (pp. 47-70). Palgrave/Springer Nature. doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_3.

Doutor, C. (2024). Estudantes guineenses no ensino superior em Portugal: Barreiras e recomendações. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, *32*, Artigo e321848. http://dx.doi.org/10.1590/1980-85852503880003205

Doutor, C., & Alves, N. (2020). Estudantes dos PALOP no ES Português: Conquistas e desafios académicos. *Laplage em Revista (campus de Sorocaba) 6*(1), 47-60. https://doi.org/10.24115/S2446622020206171 9p.47-60

Doutor, C., & Alves, N. (2023). "Temos que aprender a viver com isso": Vivências de racismo das estudantes africanas no ensino superior em Portugal. *Revista Conhecimento Online, 2*, 117–141. https://doi.org/10.25112/rco.v2.3356

Doutor, C., & Alves, N. (2024). "Looking for a better future": Examining African Portuguese-Speaking Students' motivation to study in Portuguese higher education. *Educational Process: International Journal, 13*(1): 68-83. https://doi.org/10.22521/edupij.2024.131.5

Doutor, C., Marques, J. F., & Ambrósio, S. (2016). Transição para Portugal: O caso dos estudantes provenientes dos PALOP no ensino superior. In J.F. Marques, M.H. Martins, C. Doutor, & T. Gonçalves (Eds.), *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas* (pp. 22-34). Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve. https://www.researchgate.net/publication/305619866

Doutor, C., Marques, J. F., & Ambrósio, S. (2018). A cor da pele no ensino superior: Experiências de racismo no quotidiano dos estudantes provenientes dos PALOP em Portugal. In A. Fragoso, & S. Valadas (Eds.), *Estudantes não-tradicionais no ensino superior* (pp. 167-186). Coimbra: CINEP.

Duque, E. (2012). Representações e expetativas dos estudantes universitários dos PALOP. In *VII Congresso Português de Sociologia*. Universidade do Porto. http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24815/1/PALOP.pdf

Duque, E. (2022). *Valores e religiosidade em Portugal. Comportamentos e atitudes geracionais*. Edições Afrontamento.

Duque, L. R. (2009). *O ensino técnico-profissional em Portugal na segunda metade do século XX – O fenómeno da mobilidade social ascendente de carácter intergeracional*. [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. http://hdl.handle.net/10400.2/1421

EDULOG (2019). *A equidade no acesso ao ensino superior*. Fundação Belmiro de Azevedo.

Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima, & J. A. Pacheco (Orgs.), *Fazer Investigação* (pp.105-126). Porto Editora.

EUA (2021). *Universities without walls: A vision for 2030*. European University Association, Brussels. https://www.eua.eu/publications/positions/universities-without-walls-eua-s-vision-for-europe-s-universities-in-2030.html

EUA (2024). *TRENDS 2024. European higher education institutions in times of transition.* European University Association, Brussels.

Fehn, A. (2019). African linguistics in Official Portuguese- and Spanish-Speaking Africa. In *A history of African linguistics* (pp. 189-204). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/9781108283977.010

Fergus, S., & Zimmerman, M. A. (2005). Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public Health, 26*, 399-419.

Fernandes, D., Melo, B., & Vieira, M. M. (2015). Autonomia estudantil e práticas pedagógicas no ensino superior. In M. L. Rodrigues & M. Heitor (Orgs.), *Quarenta anos de políticas de ciência e de ensino superior*, pp. 695-734. Coimbra: Almedina.

Ferreira, C., & Gomes, A. (2018). Aculturação de estudantes angolanos no ensino superior de Portugal: Desafios e estratégias de integração. *Revista Brasileira de Educação, 23*(73), Artigo e237330. https://doi.org/10.1590/S1413-24782018237330

Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar de estudantes. *Educação, Sociedade & Culturas, 45*, 177-197.

Ferreira, M. A., Ferreira, A .G., & Ferreira, J. A. (2020). Perceção de ganhos de autonomia em estudantes de Enfermagem. *Educação: Teoria e Prática*, *30*(63).

Fife, J. E., Adegoke, A. A., McCoy, J. K., & Brewer, T. (2011). Religious commitment, social support and life satisfaction among college students. *College Student Journal, 45*(2), 393-400. https://psycnet.apa.org/record/2011-12591-016

Figueiredo, M. M. (2005). Estudantes dos PALOP da Universidade de Évora: Do levantamento das dificuldades e necessidades à procura de soluções [Dissertação de mestrado, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. http://hdl.handle.net/10174/15631

Fleck, M. P. A., Borges, Z. N., Bolognesi, G., & Rocha, N. S. (2003). Desenvolvimento do WHOQOL, módulo espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais. *Revista de Saúde Pública, 37*(4), 446–455.

Ford, J. R., Matthews, D. Y., Woodard, D. M., & Kepple, C. R. (2023). "Not every advisor is for me, but some are": Black men's academic advising experiences during COVID-19. *Education Sciences, 13*(6), Article 543. https://doi.org/10.3390/educsci13060543

Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018). Dos "Novos Públicos" do Ensino Superior aos estudantes "não-tradicionais" no Ensino Superior: Contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In A. Fragoso & S. Valadas (Coords.), *Estudantes não-tradicionais no ensino superior* (pp. 19-38). CINEP/IPC, Coimbra. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/15140/1/Livro_2018_vol_6.pdf

Francisco, M. S. (2021). *Contributos da personalidade e da resiliência no bem-estar psicológico de estudantes do ensino superior*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/96504

Francisco, M., Félix, D., & Ferreira, J. A. (2022). Personalidade, resiliência e bem-estar subjetivo de alunos do ensino superior. *Revista de Estudios e Investigación en Psicologia y Educación, 9*(0), 302-313. Número Monográfico - Selected Papers XVI Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. https://doi.org/10.17979/reipe.2022.9.0.8907

Franco, A. R., Costa, P. S., & Almeida, L. S. (2017). Do critical thinkers drink too much alcohol, forget to do class assignments, or cheat on exams? Using a critical thinking measure to predict college students' real-world outcomes. *Psychological Studies, 62,* 178–187. https://doi.org/10.1007/s12646-017-0402-1

Gaitán-Aguilar, L., Hofhuis, J., Bierwiaczonek, K., & Rodríguez, C. C. (2022). Social media use, social identification and cross-cultural adaptation of international students: A longitudinal examination. *Frontiers in Psychology, 13*, Article 1013375. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1013375

Gallon, T., & Johnson, R. (2023). A tale of two pandemics, Covid-19 and macroaggression: The impact of coronavirus disease on the success of Black and Brown college students. *INTED2023 Proceedings*, 5160–5166. https://doi.org/10.21125/inted.2023.1334

Gasman, M., & Conrad, C. F. (2011). *Minority Serving Institutions: Educating all students*. Center for Minority Serving Institutions. Penn GSE Graduate School of Education.

Godinho, V. M. (2002). Entrevista. In António Teodoro (Org.), *As políticas educativas em discurso directo (1955-1995)* (pp. 173-221). Instituto de Inovação Educacional.

Goldman, Z. W., Goodboy, A. K., & Weber, K. (2017). College students' psychological needs and intrinsic motivation to learn: An examination of self-determination theory. *Communication Quarterly, 65*(2), 167–191. https://doi.org/10.1080/01463373.2016.1215338

Goodwin, J., Behan, L., Kelly, P., McCarthy, K., & Horgan, A. (2016). Help-seeking behaviors and mental well-being of first year undergraduate university students. *Psychiatry Research, 246*, 129–135. https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.09.015

Green, T. D., Ammah, B. B., Butler-Byrd, N., Brandon, R., & McIntosh, A. (2017). African-American mentoring program (AAMP): Addressing the cracks in the graduate education pipeline. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 25*(5), 528–547.

Grier-Reed, T., & Wilson, R. J. (2016). The African American Student Network: An exploration of Black Students' Ego Networks at a predominantly White institution. *Journal of Black Psychology, 42*(4), 374-386.

Grilo, E. M. (1994). O Sistema Educativo. In A. Reis (Coord.), *Portugal, 20 anos de democracia* (pp.406-435). Lisboa: Círculo de Leitores.

Grilo, E. M. (2022). *Salazar e a educação no Estado Novo*. Lisboa: Clube do Autor.

Gu, Q. (2009). Maturity and Interculturality: Chinese students' experiences in UK higher education. *European Journal of Education 44*(1), 37-52. https://doi.org/10.1111/j.14653435.2008.01369.x

Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2008). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology 49*(3), 233–240. https://doi.org/10.1037/a0012758

Guerra, J. P. M. (1968). Tradição e modernidade nas Faculdades de Medicina. *Análise Social, VI*(22-23-24), 639-667.

Guerra, J. P. M. & Nunes, A. S. (1969). A crise da universidade em Portugal: Reflexões e sugestões. *Análise Social*, VII (25-26), 5-49.

Guerreiro-Casanova, D. C. & Polydoro, S. A. J. (2011). Autoeficácia na formação superior: Percepções durante o primeiro ano de graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão, 31*(1), 50-65.

Guiffrida, D. A., Lynch, M. F., Wall, A. F., & Abel, D. S. (2013). Do reasons for attending college affect academic outcomes? A test of a motivational model from a self-determination theory perspective. *Journal of College Student Development, 54*(2), 121-139.

Gustafsson, M., & Roy, S. (2024). *Issues note: International good practice on preferential access and career guidance.* Online International Knowledge Exchange: International good practice on preferential access and career guidance, 1 October 2024. OECD (Unclassified).

Haverila, M. J., Haverila, K., & McLaughlin, C. (2020). Variables affecting the retention intentions of students in higher education institutions: A comparison between international and domestic students. *Journal of International Students, 10*(2), 358–382. https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.1849

He, F. X., Lopez, V., & Leigh, M. C. (2012). Perceived acculturative stress and sense of coherence in Chinese nursing students in Australia. *Nurse Education Today, 32*(4), 345–350. https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.05.004

Hsien-Chuan Hsu, P., Krägeloh, C. U., Shepherd, D., & Billington, R. (2009). Religion/spirituality and quality of life of international tertiary students in New Zealand: an exploratory study. *Mental Health, Religion & Culture, 12(*4), 385–399. https://doi.org/10.1080/13674670902752920

Hu, S., & Kuh, G. D. (2003). Maximizing what students get out of college: Testing a learning productivity model. *Journal of College Student Development, 44*(2), 185–203.

Hussein, I., & Schiffelbein, K. (2020). University professors' perceptions of international student needs. *Journal of Applied Learning & Teaching*, *3*(1), 65-70. https://doi.org/10.37074/ jalt.2020.3.1.8

Ié, F. M. I., & Branco, P. C. C. (2023). Experiências formativas de migrantes guineenses na Universidade Federal do Ceará: Análise fenomenológica. *Revista de Psicologia, 14(*1), Artigo e023011. https://doi.org/10.36517/revpsiufc.14.2023.e023011

Imai, T., & Imai, A. (2019). Cross-ethnic self-disclosure buffering negative impacts on prejudice on international students' psychological and social wellbeing. *Journal of International Students, 9*(1), 66–83. https://doi.org/10.32674/jis.v9i1.279

Inouye, K., Lee, S., & Oldac, Y. I. (2023). A systematic review of student agency in international higher education. *Higher Education, 86*(4), 891–911. https://doi.org/10.1007/s10734-022-00952-3

Iorio, J. C., & Nogueira, S. G. (2019). O acolhimento de estudantes internacionais: Brasileiros e timorenses em Portugal. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 27*(56), 197–215. https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005611

Jaccoud, L. D. B., & Beghin, N. (2002). Desigualdades raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental. In Ipea (Ed.), *Desigualdades Raciais no Brasil: um balanço da intervenção governamental* (pp. 152-152). Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9164

Jardim, B. (2013). *Estudantes PALOP no ES português – Das necessidades sentidas aos apoios prestados*. [Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/ 10400.5/6174

Kasese-Hara, M., & Mugambi, J. I. (2021). Experiences of African international students in a South African university – A qualitative study. *South African Journal of Higher Education, 35*(4). https://doi.org/10.20853/35-4-4065

Kezar, A. (2022). New visions for higher education coming out of pandemic and with calls for racial equity. *Change: The Magazine of Higher Learning, 54*(2), 2–3. https://doi.org/10.1080/00091383.2022.2030155

Krtiz, M. M. (2015). International student mobility and tertiary education capacity in Africa. *International Migration 53*(1), 29-49. https://doi.org/10.1111/imig.12053

Kudo, K., Volet, S., & Whitsed, C. (2020). Intercultural relationship development and higher education internationalisation: A qualitative investigation based on a three-stage ecological and person-in-context conceptual framework. *Higher Education, 80*(5), 913–932. https://doi.org/10.1007/s10734-020-00523-4

Kuh, G. D., & O'Donnell, K. (2013). Ensuring quality and taking high-impact practices to scale. *Peer Review, 15*(2), 32-33.

Kuh, G. D., Kinzie, J. L., Buckley, J. A., Bridges, B. K., & Hayek, J. C. (2006). *What matters to student success: A review of the literature* (Vol. 8). National Postsecondary Education Cooperative, Washington, DC. https://nces.ed.gov/npec/pdf/Kuh_Team_Report.pdf

Kuh, G. D., Kinzie, J., Schuh, J. H., Whitt, E. J., & Associates (2005). *Student success in college: Creating conditions that matter.* Jossey-Bass.

Lacerda, I. P., Valentini, F., & Yunes, M. A. M. (2023). University student housing as a protective context for academic performance development: A longitudinal multilevel study. *Trends in Psychology*. https://doi.org/10.1007/s43076-023-00307-6

Lázaro, A., Pereira, A. P., Henrique, C., Toneca, C., Amaro, D., Tavares, D., Rodrigues, F., Seco, G., Marques, G., Silva, J. C., Varela, J., Brites, L., Rosálio, L., Magueta, L., Filipe, L., Caetano, M., Frade, P., Vaz, P., Gonçalves, P., ... Távora, V. (2023). *Promoção do sucesso e redução do abandono académico: Plano de ação*. Instituto Politécnico de Leiria. https://doi.org/10.25766/nz9j-pn08

Lázaro, A., Pereira, A. P., Henriques, C., Toneca, C., Amaro, D., Tavares, D., Rodrigues, F., Seco, G., Marques, G., & Silva, J. C. da. (2020). *Promoção do sucesso e redução do abandono académico: Plano de ação (Relatório Técnico*). Instituto Politécnico de Leiria. https://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/5173

Lemos, V. (2014). *A OCDE e a mudança de paradigma nas políticas públicas de educação em Portugal: O Projeto Regional do Mediterrâneo e a reforma Veiga Simão.* CIES e-Working Paper n.º 174/2014. Centro de Investigação e Estudos de Sociologia, Instituto Universitário de Lisboa.

Liberato Filho, G. F. D. P., Santos, Z. M. de S. A., Caldas, J. M. P., Jardim, M. H. de A. G., Capelo, M. R. T. F., & dos Santos, P. D. S. (2019). Estudantes africanas imigrantes no Ceará – Análise do processo adaptativo. *Revista Psicologia, Diversidade e Saúde, 8*(2), 240–248.

Lima, J. A. (2013). Por uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 7-29. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-1_1

Lima, L. C. (2018). Lei de Bases do Sistema Educativo (1986): Ruturas, continuidades, apropriações seletivas. *Revista Portuguesa de Educação, 31*(Número Especial), 75-91. https://doi.org/10.21814/rpe.15077

Lima, L. C. (2024). *A questão da democratização do ensino na Reforma Veiga Simão e a Lei de Bases de 1973*. Memórias da Academia das Ciências de Lisboa, Classe de Letras. https://doi.org/10.58164/qjc7-b310

Lomer, S., & Mittelmeier, J. (2021). Mapping the research on pedagogies with international students in the UK: A systemic literature review. *Teaching in Higher Education, 28*(6) 1243-1263. https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1872532

Lopes, B. E. (2015). Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas [Resenha]. *Revista Educação e Políticas em Debate, 3*(2). https://doi.org/10.14393/REPOD-v3n2a2014-30290

Lopes, J. T. (2015). *A Universidade e os seus estudantes: um olhar de dentro.* Orações de Sapiência. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/13323.pdf

Loxton, M. H. (2021). *Analyzing Focus Groups with MAXQDA*. MAXQDA Press. https://doi.org/10.36192/978-3-948768065

Lubinski, D., & Benbow, C. P. (2000). States of excellence. *American Psychologist, 55*(1), 137–150. https://doi.org/10.1037//0003-066x.55.1.137

Luna, N., & MacMillan, T. (2015). The relationship between spirituality and depressive symptom severity, psychosocial functioning impairment, and quality of life: Examining the impact of age, gender,

and ethnic differences. *Mental Health, Religion & Culture, 18*(6), 513–525. https://doi.org/10.1080/13674676.2015.1087481

Mabjaia, C. I. (2022). *Vivências dos estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no ensino superior português*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra]. Repositório científico da UC. https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/104249

MADR/MEC (2014). *Uma estratégia para a internacionalização do ensino superior: Fundamentação e recomendações*. Relatório do Grupo de Trabalho MADR/MEC.

Magalhães, A. (2024). 50 Anos de Ensino Superior Universitário. In D. Justino (Coord.), *O ensino em Portugal antes e depois do 25 de abril. Vol IV: O ensino superior* (pp. 31-55). Fundação Belmiro de Azevedo.

Marangell, S., & Baik, C. (2022). International students' suggestions for what universities can do to better support their mental wellbeing. *Journal of International Students, 12*(4), 921-942. https://doi.org/10.32674/jis.v12i4.3877

Marginson, S. (2014). Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education, 18*(1), 6–22. https://doi.org/10.1177/1028315313513036

Marinho-Araujo, C., & Almeida, L. S. (2016). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa, 32*(n. esp.), 1-10. http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e32ne212.

Marinho-Araujo, C., Almeida, L. S., Costa, A. R., & Caldeira, A. (2024a). Políticas de inclusão, permanência e sucesso académico: os casos de Portugal e Brasil. In A. R. Costa, A. Caldeira, C. Marinho-Araujo, & L. S. Almeida (Eds.), *Sucesso académico no ensino superior* (pp. 225-241). ADIPSIEDUC – Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.

Marinho-Araujo, C., Ferreira, J. A., & Almeida, L. S. (2024b). Sucesso académico no ensino superior: os vetores do desenvolvimento psicossocial e as competências transversais como referência. In A. R. Costa, A. Caldeira, C. Marinho-Araujo, & L. S. Almeida (Eds.), *Sucesso académico no ensino superior* (pp. 34-57). ADIPSIEDUC – Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.

Martela, F. (2020). Self-determination theory. In B. Carducci, & C. S. Nave (Eds.), *The Wiley-Blackwell Encyclopedia of Personality and Individual Differences: Vol. I. Models and Theories* (pp. 369–373). John Wiley & Sons, Ltd. https://doi.org/10.1002/9781118970843.ch61

Martins, C., Marques, M., Estêvão, D., Martins, A. I., Arco, J., Madeira, E., & Andrade, R. (2019). *A importância do voluntariado no contexto universitário: A experiência do Grupo de Voluntariado UAlg V* [Comunicação oral]. 5.º Congresso Nacional de Práticas Pedagógicas no Ensino Superior (CNaPPES 2018), Braga, Portugal, 12-13 julho 2018; 42-48]. Universidade do Minho.

Martins, M. H., & Marques, J. F. (2016). Prefácio. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor & T. Gonçalves (Eds.), *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, obstáculos e conquistas* (pp 4-8). Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve.

Martins, S. C., Mauritti, R., & Costa, A. F. (2005). *Social and economic conditions of students in Portugal*. Direção-Geral do Ensino Superior.

Matta, C. M. B., Lebrão, S. M. G., & Heleno, M. G. V. (2017). Adaptação, rendimento, evasão e vivências acadêmicas no ensino superior: Revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional, 21*, 583–591.

Mauritti, R., Pintassilgo, S., Belchior-Rocha, H., Mendes, J., & Ramos, D. D. (2022). Foreign students in higher education institutions in Portugal: Expectations and reality - A case study. In *EDULEARN22 Proceedings 14th International Conference on Education and New Learning Technologies* (pp. 7776-7782), Palma, Spain, 4-6 July. https://doi.org/10.21125/edulearn.2022.1814

Mauritti, R., Pintassilgo, S., Rocha, H. B., Saleiro, S. P. & Mendes, J. (2023). Mobilidade internacional por motivos de estudo: fluxos e distribuição de estudantes da CPLP no ensino superior e território português. *CIDADES, Comunidades e Territórios, 47*, 176-192. https://doi.org/10.15847/cct.30825

McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research, 75*(3), 329–364. https://doi.org/10.3102/00346543075003329

MCTES (2024). *Revisão do Sistema de Acesso ao Ensino Superior 2022-2023*. Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior. Março, 2024. https://www.dges.gov.pt/sites/default/files/revisao_do_sistema_de_acesso_ao_ensino_superior_-_2022-2023_0.pdf

MEN (1971). Linhas gerais da reforma do ensino superior. In: *Revista da Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, vol. 23*(1970-71), 313-338 (texto fac-simile).

MEN (1973). *A reforma do sistema educativo*. Lisboa: Divisão de Documentação da Secretaria Geral do Ministério da Educação Nacional.

Merisotis, J. P., & McCarthy, K. (2005). Retention and student success at Minority-Serving Institutions. *New Directions for Institutional Research, 125*, Spring 2005, 45-58.

Mesquita, D., & Lima, R. M. (2024). Aprendizagem ativa no ensino superior: Desafios e oportunidades na prática docente. In A.R. Costa, A. Caldeira, C. Marinho-Araujo, & L.S. Almeida (Eds.), *Sucesso académico no ensino superior* (pp. 102-118). ADIPSIEDUC – Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.

Miller-Cotto, D., & Byrnes, J. P. (2016). Ethnic/racial identity and academic achievement: A meta-analytic review. *Developmental Review, 41*(2016) 51–70. http://dx.doi.org/10.1016/ j.dr.2016.06.003

Mitchell, S. N., & Easton-Brooks, D. (2022). Black faculty serving black students during Covid-19: Reflections on impact, experiences, and best practices in higher education. *Journal of Negro Education, 91(*3), 322–335.

Mohamed, A. M. (2020). Challenges and adjustment of international students in Malaysia: Pre-departure factors and post-arrival strategies. *Asian Journal of Multidisciplinary Studies, 8*(10), 43–52.

Molock, S. D., & Parchem, B. (2022). The impact of COVID-19 on college students from communities of color. *Journal of American College Health, 70*(8), 2399–2405. https://doi.org/10.1080/07448481.2020.1865380

Monteiro, S., Almeida, L. S., Gómez Sánchez, T., Rebollo Quintela, N., & Peralbo Uzquiano, M. (2023). Recursos de carrera en estudiantes de educación superior: un estudio de métodos mixtos. *Educación XX1, 26*(1), 93-115.

Monteiro, S., Ferreira, J. A., & Almeida, L. S. (2018). Self-perceived competency and self-perceived employability in higher education: the mediating role of career adaptability. *Journal of Further and Higher Education, 44*(3), 408–422. https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1542669

Mossini, F. E. S., & Ferreira, J. A. (2024). Construção e validação da escala de perceção de sucesso académico. In M. J. Alvarez, A. M. Veiga Simão, J. A. Ferreira, & M. Pereira (Coords.), *Psicologia educacional: Investigação e intervenção em Portugal, Vol. II* (pp. 117-145). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. http://hdl.handle.net/10400.5/98499

Mota, C. A. M. G. (2020). A educação portuguesa durante o Estado Novo (1933-1974): Uma Visão de síntese. *Saberes Interdisciplinares*, *25*, 33-48.

Mourato, I. (2011). *A política de cooperação portuguesa com os PALOP`s: Contributos do ensino superior politécnico*. [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Comum. http://hdl.handle.net/10400.26/1443

Müller, M. L. R., & Silva, Á. G. S. D. (2016). A experiência de estudantes africanos no Brasil. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, 25*(45). https://www.researchgate.net/publication/311164352_A_EXPERIENCIA_DE_ESTUDANTES_AFRICANOS_NO_BRASIL

Museus, S. D. (2014). The Culturally Engaging Campus Environments (CECE) model: A new theory of success among racially diverse college student populations. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, Volume 29 (pp. 189-227). Springer.

Nações Unidas (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. A/RES/70/1.

Nada, C. I., Montgomery, C., & Araújo, H. C. (2018). 'You went to Europe and returned different': Transformative learning experiences of international students in Portugal. *European Educational Research Journal, 17*(5), 696–713. https://doi.org/10.1177/1474904118765334

Nada, C., Ploner, J., Van Mol, C., & Araújo, H. C. (2023). Going beyond the 'typical' student? Voicing diversity of experience through biographical encounters with migrant students in Portugal. *Comparative Migration Studies*, *11*(1): 26. https://doi.org/10.1186/s40878-023-00349-w

Nakeyar, C., Esses, V., & Reid, G. J. (2018). The psychosocial needs of refugee children and youth and best practices for filling these needs: A systematic review. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 23*(2), 186–208. https://doi.org/10.1177/1359104517742188

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

Neto, F., & Barros, J. (2000). Psychosocial concomitants of loneliness among students of Cape Verde and Portugal. *Journal of Psychology, 134*(5), 503–514. http://dx.doi.org/10.1080/00223980009598232

Neto, F., & Pinto, M. D. C. (2022). Loneliness among African migrants living in Portugal. *OBM Neurobiology*, *6*(2). https://doi.org/10.21926/obm.neurobiol.2202125.

Nhachengo, M. V., & Almeida, L. S. (2021). Adaptação ao ensino superior e rendimento acadêmico em estudantes moçambicanos. *Amazônica-Revista de Psicopedagogia, Psicologia Escolar e Educação, 13*(1), 56–72.

Nogueira, C. M. M. (2018). Qual acesso ao ensino superior: colocando a "escolha" dos cursos superiores por parte dos candidatos no centro do debate. In D. M. Cunha & E. B. de Las Casas (Eds.), *Educação superior: desafios em perspectivas transdisciplinares* (pp. 21–39). Editora UFMG.

Nogueira, O. (2007). Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social, 19*(1), 287–308. https://doi.org/10.1590/S0103-20702007000100015

Novo, R., Prada, A. R. R., Lopes, L. S. S., & Moreno, L. F. C. (2020). (In) visibilidade de necessidades percebidas pelos estudantes PALOP. *Eduser - Revista de Educação, 12*(1), 1–16.

Nunes, A. S. (1968a). A população universitária portuguesa: Uma análise preliminar. *Análise Social*, *VI*(22-23-24), 295-385

Nunes, A. S. (1968b). O sistema universitário em Portugal: Alguns mecanismos, efeitos e perspectivas do seu funcionamento. *Análise Social*, *VI*(22-23-24), 386-474.

O'Connell, K. A., & Skevington, S. M. (2010). Spiritual, religious, and personal beliefs are important and distinctive to assessing quality of life in health: A comparison of theoretical models. *British Journal of Health Psychology, 15*(4), 729–748. https://doi.org/10.1348/135910709X479799

OCDE (1966). *Le Projet Régional Méditerranéen – Portugal*. Paris: OCDE.

OCDE (2018a). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics 2018: Concepts, standards, definitions and classifications*, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/9789264304444-en

OCDE (2018b). *The resilience of students with an immigrant background: Factors that shape well-being*. OECD Publishing, Paris. http://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en

OCDE (2019a). *The Road to integration: Education and migration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/d8ceec5d-en

OCDE (2019b). *OECD review of higher education, research and innovation: Portugal*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264308138-en

OCDE (2020). *Education at a Glance 2020: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/69096873-en

OCDE (2022). Education at a Glance 2022: OECD indicators, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/3197152b-en

OCDE (2024). *Education at a Glance 2024: OECD indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c00cad36-en

Oliveira, E. N., Rodrigues, C. S., Costa, A. B. S., Oliveira, F. R., Cordeiro, J. W. P., Alves, P. L., Campos, M. P., Lima, G. F., & Almeida, P. C. (2024). Experiências de discriminação racial e racismo contra estudantes negros no Brasil. *Gestão e Desenvolvimento, 32*, 163–189. https://doi.org/10.34632/gestaoedesenvolvimento.2024.16118

Oliveira, M. F. (2013). *Integração de estudantes dos PALOP e Timor-Leste na Universidade de Aveiro*. [Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro]. Repositório Institucional. http://hdl.handle.net/ 10773/11263

Pacheco, N. (1996). *Tempos de "Sozinhez" em Pasárgada: Estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal*. [Tese de doutoramento, Universidade do Porto]. ProQuest. https://search.proquest.com/openview/afce4861c9b70abca718e76760ff8b5a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y

Pang, G., & Smith, B. R. G. (2024). International students from Asia studying in Canada: A review of barriers to the learning experience by revisioning Astin's I-E-O Model. In A. H. Kim, E. Buckner &

J. M. Montsion (Eds.), *International students from Asia in Canadian universities: Institutional challenges at the intersection of internationalization, inclusion, and racialization* (pp. 157-172). Routledge. Doi: 10.4324/b23160

Panta, M., & Silva, M. (2024). Os impactos do racismo na trajetória de estudantes do ensino médio: experiências e percepções de negros e brancos. *Sociologias 26*(63), Artigo e-soc130382. https://doi.org/10.1590/18070337-130382

Paris Communiqué (2018). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Paris, 24-25. https://ehea.info/page-ministerial-conference-paris-2018

Pascarella, E., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students*. Jossey-Bass Inc.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Jossey-Bass.

Patta Bardagi, M., & Hutz, C. S. (2010). Satisfação de vida, comprometimento com a carreira e exploração vocacional em estudantes universitários. *Arquivos Brasileiros de Psicologia, 62*(1), 159-170.

Paulo, T. G. (2021). *Transição, adaptação e sucesso académico em estudantes do 1º ano do ensino superior angolano*. [Tese de doutoramento, Instituto de Educação da Universidade do Minho]. RepositóriUM. https://hdl.handle.net/1822/75252

Pedreira, I. C. V. (2013). *Estudantes da CPLP no ensino superior em Portugal: Tendências de evolução e perfis sociais* [Dissertação de mestrado, ISCTE-IUL]. Observatório do ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa. https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/6399

Pedro, M. M. S. B. (2013). *A experiência Veiga Simão na matemática nos terceiro e quarto anos (1972-1975)* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. https://run.unl.pt/bitstream/10362/8868/1/Pedro_2013.pdf

Penman, J., Malik, G., Chu, M. Y. E., Kett, G., Hampton, K., Thomacos, N., Zanjani, M. E., Zhong, Y., & McKenzie, W. (2021). Empowering international students to succeed: An innovative and beneficial initiative for health professions. *Journal of International Students, 11*(4), 832-852. https://doi.org/10.32674/jis.v11i4.2226.

Pereira, E. M. A., Heinzle, M. R. S., & Pinto, M. M. (2017). Internacionalização na educação superior e mobilidade estudantil: O vai e vem de jovens acadêmicos. *Revista Espaço Pedagógico, 24*(1), 35-49. https://doi.org/10.5335/rep.v24i1.6990

Perna, L. W. & Thomas, S. L. (2006). *A framework for reducing the college success gap and promoting success for all*. Commissioned Report for the National Symposium on Postsecondary Student Success: Spearheading a Dialog on Student Success. National Postsecondary Education Cooperative.

Pidgeon, A. M., Rowe, N. F., Stapleton, P., Magyar, H. B., & Lo, B. C. Y. (2014). Examining characteristics of resilience among university students: An international study. *Open Journal of Social Sciences, 2*, 14-22. http://dx.doi.org/10.4236/jss.2014.211003

Pinto, P. F. (2013). Intervenção não-formal de inclusão de estudantes angolanos: Novos desafios, novas realidades, novas respostas. *Medi@ções: Revista Online da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal, 2*, 45–63.

Pires, H. S. (2000). Estudantes dos PALOP no ensino superior português: Do acesso à progressão. *Psicologia, 14*(2), 149–157. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v14i2.507

Pires, H. S. (2001). *Desenvolvimento e adaptação académica em estudantes universitários dos "PALOP"*. [Tese de doutoramento, Universidade de Évora]. Repositório da Universidade de Évora. http://hdl.handle.net/10174/11103

Polydoro, S. A. J., & Primi, R. (2004). Integração ao ensino superior: Explorando sua relação com características de personalidade e envolvimento académico. In E. Mercury & S. A. J. Polydoro (Orgs.), *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 41-66). Cabral Editora e Livraria Universitária.

Prates, E. A., Joly, C., Dias, A. S., & Almeida, L. S. (2011). Competências de estudo e motivação para a universidade. In *Atas do VIII Congresso Ibero-americano de Avaliação Psicológica e XV Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 96-107). Sociedade Portuguesa de Psicologia. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/16419

Rahat, E., & İlhan, T. (2016). Coping styles, social support, relational self-construal, and resilience in predicting students' adjustment to university life. *Educational Sciences: Theory and Practice, 16*(1), 187–208.

Ram, S. (2020). *An exploration of teacher experiences of teaching international students: Towards using the increasing cultural diversity in sub-Saharan African higher education classrooms to foster intercultural competence for all*. [PhD Thesis, University of Liverpool]. The University of Liverpool Repository. https://doi.org/ 10.17638/03099352

Rebelo, J., Mendes, J. M., & Brites, R. (2010). *Privacidade, intimidade e violência na imprensa*. Entidade Reguladora para a Comunicação Social.

Renn, K. A. (2003). Understanding the identities of mixed-race college students through a developmental ecology lens. *Journal of College Student Development, 44*(3), 383–403.

Renn, K. A., & Arnold, K. D. (2003). Reconceptualizing research on college student peer culture. *Journal of Higher Education, 74*(3), 261–291. https://doi.org/10.1353/jhe.2003.0025

Renn, K. A., & Smith, B. R. G. (2024). Ecological models in higher education research: Overview and synthesis. *New Directions for Higher Education, 2023*(204), 11–22. https://doi.org/10.1002/he.20491

Resolução do Conselho de Ministros (2016). Resolução do Conselho de Ministros 78/2016: *Orientações gerais da política de internacionalização do ensino superior e da ciência e tecnologia*. Diário da República, 1.ª série, nº 230, 30 de novembro.

Resolução do Conselho de Ministros (2022). Resolução do Conselho de Ministros 121/2022: *Estratégia da Cooperação Portuguesa 2030*. Diário da República, 1.ª série, nº 236, 9 de dezembro.

Roberts, P., & Dunworth, K. (2012). Staff and student perceptions of support services for international students in higher education: A case study. *Journal of Higher Education Policy and Management, 34*(5), 517–528. https://doi.org/10.1080/1360080X.2012.716000

Rodrigues, A. M. (2016). *Aculturação: Dificuldade no processo de ensino e aprendizagem do aluno imigrante em Portugal*. [Tese de doutoramento, Instituto Superior de Educação e Ciências]. Repositório Comum. http://hdl.handle.net/10400.26/21891

Rodrigues, M. L., Sebastião, J., Mata, J. T., Capucha, L., Araújo, L., Silva, M. V., Martins, S. C., & Lemos, V. (2016). *Educação - 30 anos de Lei de Bases*. Lisboa, Editora Mundos Sociais.

Rodriguez, K. L., Schwartz, J. L., Lahman, M. K. E., & Geist, M. R. (2011). Culturally responsive focus groups: reframing the research experience to focus on participants. *International Journal of Qualitative Methods. 10*(4), 400-417. https://doi.org/10.1177/160940691101000407

Rome Communiqué (2020). *Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education*, Rome, 19 November 2020. https://ehea.info/page-ministerial-conference-rome-2020

Roming, S., & Howard, K. (2019). Coping with stress in college: An examination of spirituality, social support, and quality of life. *Mental Health, Religion & Culture, 22*(8), 832–843. https://doi.org/10.1080/13674676.2019.1674794

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Sá, C., Tavares, O., & Sin, C. (2022). Who is left out? Inequalities in higher education admissions and placements in Portugal. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin & A. Amaral (Eds.), *Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment* (pp. 171-193). Palgrave/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_8

Santos, L. S. (2001). *Adaptação académica e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários de 1º ano.* Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, Universidade do Minho.

Santos, S. M. (1999, setembro, 1-3). *Ensino superior, do elitismo à massificação: Percursos ou competências?* [Comunicação oral]. Curso de Verão "Estratégias Educativas para o Novo Milénio", Cursos da Arrábida.

Santos, S. M. (2002). As Consequências profundas da Declaração de Bolonha. In A. Pouzada, L. Almeida & R. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 69-78). Guimarães, Universidade do Minho.

Schreiber, B., Luescher-Mamashela, T., & Moja, T. (2014). Tinto in South Africa: Student integration, persistence and success, and the role of student affairs. *Journal of Student Affairs in Africa, 2*(2), v-x. https://doi.org/10.14426/jsaa.v2i2.64

Seco, G., Pereira, A. P., Filipe, L., & Alves, S. (2016). Promoção do sucesso académico e bem-estar em estudantes do IPL: Alguns contributos do Serviço de Apoio ao Estudante (SAPE). In L. S. Almeida & R. Vieira de Castro (Eds.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1.º ano* (pp. 123–145). CIEd, Universidade do Minho.

Seco, G., Pereira, I., Dias, I., Casimiro, M., & Custódio, S. (2005). Para uma abordagem psicológica da transição do ensino secundário para o ensino superior: Pontes e alçapões. *Psicologia e Educação, IV*(1), 7-21. Universidade da Beira Interior.

Semedo, M. A. (2010). *Emoções mistas: Integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP* [Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. Repositório Comum. https://core.ac.uk/download/pdf/48575699.pdf.

Shadowen, N. L., Williamson, A., Guerra, N. G., Ammigan, R., & Drexler, M. L. (2019). Prevalence and correlates of depressive symptoms among international students: Implications for university support offices. *Journal of International Students, 9*(1), 129–148. http://dx.doi.org/10.32674/jis.v9i1.277

Silva, A. V., Iorio, J. C., & Fonseca, M. L. (2024). Vidas interrompidas e futuros suspensos: Experiências de estudantes brasileiros em Portugal durante a pandemia Covid-19. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana, 32,* e321837.

Silva, I. P., & Pegoraro, R. F. (2022). Revisão de Literatura Sobre Grupos Focais no Contexto da Assistência Social. *Interação em Psicologia, 26*(1). https://doi.org/10.5380/riep.v26i1.66809

Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação, 26*, 175-189. https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/4703

Silva, K., & Morais, S. S. (2012). Tendências e tensões de sociabilidade de estudantes dos Palop em duas universidades brasileiras. *Pro-Posições, 23*, 163–182. 163-182. https://doi.org/10.1590/S0103-73072012000100011

Silva, O., Caldeira, S. N., Sousa, A., & Mendes, M. (2020). Estratégias de *coping* e resiliência em estudantes do ensino superior. *Revista E-Psi, 9*(1), 118-136.

Silva, R. F. (2006). Compreender a "entrevista compreensiva". *Revista Educação em Questão, 26*(12), 31-50. https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4504

Silva, S. L. R., & Ferreira, J. A. (2009). Família e ensino superior: que relação entre dois contextos de desenvolvimento*?* Repositório Comum – Instituto Politécnico de Coimbra. http://hdl.handle.net/10400.26/47788

Silva, S. L. R., Ferreira, J. A. G., & Ferreira, A. G. (2014). Vivências académicas, sociais e perceções de desenvolvimento: Dados de um estudo com estudantes do ensino superior politécnico. *Revista EPsi, 1*(9), 5–27.

Simão, J. V. (1973). *Educação...caminhos de liberdade! Discursos e declarações do Ministro da Educação Nacional, Professor Doutor José Veiga Simão, de 15 de Janeiro de 1970 a 15 de Janeiro de 1973*. Lisboa: Centro de Informação e Relações Públicas da Secretaria Geral do Ministério da Educação Nacional.

Simão, J. V. (2002). Entrevista. In António Teodoro (Org.), *As políticas educativas em discurso directo (1955-1995)* (pp. 77-121). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Simão, J. V. (2003). Orientações estratégicas dominantes no ensino em Portugal nos últimos 50 anos. *Psicologia Educação e Cultura, VII(*1), 9-24.

Simão, J. V. (2008). Entrevista a José Veiga Simão (Parte II), conduzida por Teresa Peña, Conceição Abreu e Gonçalo Figueira. *Gazeta de Física, 35*(1), 8-17.

Sin, C., Tavares, O., & 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. https://doi.org/10.32674/jis.v9i4.185

Sitóe, A. (2014). Transição do ensino secundário para o ensino superior – Sugestão para uma abordagem psico-epistemológica. *Revista Electrónica de Investigação e Desenvolvimento, 2*(3). https://doi.org/10.70634/reid.v2i3.27

Sloss, C. J. (2024). Transformative pedagogy that strengthen black student outcomes and all-around student well-being: In M. R. Rahmat, & A. Osborne (Eds.), *Advances in educational technologies and instructional design* (pp. 61–86). IGI Global. https://doi.org/10.4018/979-8-3693-3613-7.ch004

Smith, A., & Webster, F. (1999). Changing ideas of the university. In M. Thorne (Ed.), *Universities in the future* (pp. 17-42). UK Foresight Programme, Office of Science and Technology, Department of Trade and Industry, UK.

Soares, A. B., Monteiro, M. C., Medeiros, H. C. P., Maia, F. D. A., & Barros, R. D. S. N. (2021). Adaptação acadêmica à universidade: Relações entre motivação, expectativas e habilidades sociais. *Psicologia Escolar e Educacional, 25*, Artigo e226072. https://doi.org/10.1590/2175-35392021226072

Soares, A. M., Pinheiro, M. R., Canavarro, J., & Portocarrero, M. (2015). Transição e adaptação ao ensino superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica, 58*(2), 97-116. Imprensa da Universidade de Coimbra. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_582_6

Soares, A. P., Almeida, L. S., Diniz, A. M., & Guisande, M. A. (2006). Modelo Multidimensional de Ajustamento de jovens ao contexto Universitário (MMAU): Estudo com estudantes de ciências e tecnologias versus ciências sociais e humanas. *Análise Psicológica, XXIV*(1), 15-27.

Soares, D. L., Almeida, L. S., & Ferreira, J. A. G. (2010). Percursos vocacionais e vivências académicas: O caso dos alunos maiores de 23 anos. https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11538

Soares, J. (2016). A integração dos estudantes adultos na Universidade de Lisboa – A transição dos Maiores de 23 para o ensino superior: potencialidades e dificuldades sentidas. In J. F. Marques, M. H. Martins, C. Doutor, & T. Gonçalves, *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas* (pp. 35-42). Centro de Investigação sobre o Espaço e as Organizações (CIEO) e Universidade do Algarve.

Soares, Z. (2023). *Condições de acolhimento e percurso académico de estudantes provenientes de PALOP no ISCTE: O caso dos guineenses e cabo-verdianos* [Dissertação de mestrado, ISCTE-Instituto Universitário de Lisboa]. Repositório do ISCTE. https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/30434

Stoer, S. R. (1986). *Educação e mudança social em Portugal. 1970-1980, uma década de transição*. Edições Afrontamento.

Strayhorn, T. L. (2012). Satisfaction and retention among African American men at Two-Year Community Colleges. *Community College Journal of Research and Practice, 36*(5), 358–375. https://doi.org/10.1080/10668920902782508

Sue, D. W., Capodilupo, C. M., & Holder, A. (2008). Racial microaggressions in the life experience of Black Americans. *Professional Psychology: Research and Practice, 39*(3), 329-336. https://doi.org/10.1037/0735-7028.39.3.329

Tan, D., Holgate, H. A., & Leveske-Bristol, C. (2019). Autonomy-supportive and culturally responsive environments contribute to international students' willingness to communicate and participation. *Proceedings of the 2019 AERA Annual Meeting*. AERA Online Paper Repository. https://doi.org/10.3102/1444242

Tavares, D. A. (2008). Acesso ao ensino superior e equidade. In A. Amaral (Coord.), *Políticas de ensino superior. Quatro temas em debate* (pp. 291-341). Seminários e Colóquios. Conselho Nacional de Educação.

Tavares, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior: Um olhar sobre o professor universitário. In R. Sousa, E. Sousa, F. Lemos, & C. Januário (Eds.), *III Simpósio Pedagogia na Universidade* (pp. 149-160). Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.

Tavares, O., & Ferreira, J. B. (2012). Choices and motivations: The why and how of Portuguese students' enrolment choices. *European Journal of Education Research, Development and Policy, 47*(2), 310-326. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01527.x

Tavares, O., Sin, C., & Amaral, A. (2024). Sucesso académico no ensino superior: políticas e práticas. In A. R. Costa, A. Caldeira, C. Marinho-Araujo, & L. S. Almeida (Eds.), *Sucesso académico no ensino superior* (pp. 14-33). ADIPSIEDUC – Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação.

Tavares, O., Sin, C., & Sá, C. (2022). Conclusion: Learning from the past to shape future policies towards equity in higher education. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin & A. Amaral (Eds.), *Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment* (pp. 221-238). Palgrave/Springer Nature. doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_10.

Teixeira, J. N., Torres, L. L., & Monteiro, S. (2025). Ensino superior e democratização: Análise exploratória dos percursos e recursos de carreira dos estudantes. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, *34*(79), 136–157. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2025.v34.n79.p136-157.

Telles, I. G. (2002). Entrevista. In António Teodoro (Org.), *As políticas educativas em discurso directo (1955-1995)* (pp. 53-69). Instituto de Inovação Educacional.

Teodoro, A. (1976). O ensino no período fascista: Uma perspectiva histórica. *Seara Nova*, *1564*, 26-33. https://pt.revistasdeideias.net/pt-pt/seara-nova/in-issue/iss_0000001474/28 .

Teodoro, A. (1999). A Construção social das políticas educativas – Estado, educação e mudança social no Portugal contemporâneo [Tese de doutoramento, Universidade Nova de Lisboa]. Repositório Universidade Nova. https://run.unl.pt/bitstream/10362/331/3/teodoro_1999.pdf

Teodoro, A. (2004). Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976). *Revista Portuguesa de Educação, 17*(2), 181-207.

The National Committee of Enquiry into Higher Education (1997). *Higher Education in the Learning Society – Summary Report* [The Dearing Report]. UK, July 1997.

Themane, M. J., & Mabasa, L. T. (2022). Epistemic access and success of historically disadvantaged students during the COVID-19 pandemic: A South African experience. *Perspectives in Education, 40*(1), 18–38. https://doi.org/10.18820/2519593X/pie.v40.i1.2

Thomas, L. (2022). Towards equity: Developing a national approach to improving social justice through higher education in England. In O. Tavares, C. Sá, C. Sin & A. Amaral (Eds.), *Equity policies in global higher education: Reducing inequality and increasing participation and attainment* (pp. 89-116). Palgrave/Springer Nature. doi.org/10.1007/978-3-030-69691-7_5.

Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research, 45*(1), 89–125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Tinto, V. (1987). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. University of Chicago Press.

Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2.ª ed.).* University of Chicago Press.

Tinto, V. (2012). Completing college: Rethinking institutional action. Chicago: University of Chicago Press.

Tirana Communiqué (2024). *Tirana EHEA Ministerial Conference*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Tirana, 29 - 30 May 2024. https://ehea.info/page.php?id=566

Tomás, R. A., Ferreira, J. A., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Adaptação pessoal e emocional em contexto universitário: O contributo da personalidade, suporte social e inteligência emocional. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 48*(2), 87-107. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_48-2_5

Trad, L. A. B. (2009). Grupos focais: Conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva, 19*(3), 777–796. https://doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013

Tran, L T., & Vu, T. T. P. (2016). International students and personal responsibility towards learning. *Open Journal of International Education, 1*(1), 4-23.

Tran, L. T., & Vu, T. T. P. (2018). 'Agency in mobility': Towards a conceptualisation of international student agency in transnational mobility. *Educational Review, 70*(2), 167–187. https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1293615

Tross, S. A., Harper, J. P., Osher, L. W., & Kneidinger, L. M. (2000). Not just the usual cast of characteristics: Using personality to predict college performance and retention. *Journal of College Student Development, 41*(3), 323–334.

UNESCO (1998). *Higher education in the twenty-first century: Vision and action*. World Conference on Higher Education, UNESCO, Paris. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/ pf0000116345

UNESCO (2015). *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4*.

Valadas, S. T., & Fragoso, A. (2024). Dos "Novos públicos" às "Múltiplas minorias" no ensino superior: entre a estabilidade e a mudança? In A. R. Costa, A. Caldeira, C. Marinho-Araujo & L. S. Almeida (Eds.), *Sucesso académico no ensino superior* (pp. 58-80). ADIPSIEDUC – Associação para o Desenvolvimento da Investigação em Psicologia da Educação. Braga.

Valadas, S. T., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2016). The mediating effects of approaches to learning on the academic performance of first-year college students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 61*(6), 721–734. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188146

van Hattum-Janssen, N., Caires, S., & Sánchez-Fernández, M. D. (2016). O uso de grupos focais na análise de perceções dos alunos quanto à Responsabilidade Social Universitária. In M. L. Bissoto & A. C. Miranda (Eds.), *Metodologia em Educação Sociocomunitária* (pp. 187-228). Paco Editorial. https://www.researchgate.net/publication/303863180_O_Uso_de_Grupos_Focais_na_Analise_de_Percepcoes_dos_Alunos_Quanto_a_Responsabilidade_Social_Universitaria

Vieira, M. M., & Ribeiro, A. S. (2022). From digital natives to Zoom graduates? Student experiences with distance learning during lockdown in Portugal. *Youth, 2*(3), 391–404. https://doi.org/10.3390/youth2030029

Vinagre, V. (2017). *Ser Estudante dos PALOP na Universidade do Algarve: Uma abordagem a partir de histórias de vida*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve]. https://sapientia.ualg.pt/bitstream/10400.1/9966/2/Dissertação.pdf

Walsh, F. (2020). Loss and resilience in the time of COVID-19: Meaning making, hope, and transcendence. *Family Process, 59*(3), 898–911. https://doi.org/10.1111/famp.12588

West, M. (2022). The Impact of COVID-19 on college student perceptions of learning and class grades. *Community College Journal of Research and Practice, 46*(11), 769–777. https://doi.org/10.1080/10668926.2022.2079024

Wha, T.B., Tugiman, N., Nor-Ahmad, S. N. H. J. N., & Sin, F. Y. (2022). Listening to the voices of undergraduate students: Exploring Astin's Theory of Student Involvement during the Covid-19 pandemic. *Proceedings of the 5th UUM International Qualitative Research Conference (QRC 2022)*, 150-160, 28-30 November. https://qualitative-research-conference.com/download/proceedings-2022/1030.pdf

Wilks, D. C., & Neto, F. (2016). Exploring the adaptation experiences of Cape Verdean students in Portugal. International *Journal of Educational Research, 76*, 66-75. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.01.002

Wilson, J. L., & Martin, Q. (2023). Journal of Student Affairs Research and Practice Special Issue: COVID-19 Impact on Accessibility and Success for College Students. *Journal of Student Affairs Research and Practice, 60(*1), 1–2. https://doi.org/10.1080/19496591.2022.2143659

Yeh, C. J., & Inose, M. (2003). International students reported English fluency, social support satisfaction, and social connectedness as predictors of acculturative stress. *Counselling Psychology Quarterly, 16*(1), 15–28. https://doi.org/10.1080/0951507031000114058

Yu, S., & Levesque-Bristol, C. (2020). A cross-classified path analysis of the self-determination theory model on the situational, individual and classroom levels in college education. *Contemporary Educational Psychology, 61*, Article 101857. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101857

Yunes, M. A. (2003). Psicologia positiva e resiliência: Foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo, 8*, 75-84. https://doi.org/10.1590/S1413-73722003000300010

Yunusa-Vakkai, R. J., Harris, K., Crabbe, J. J., Chaplin, K. S., & Reynolds, M. (2020). Sociocultural factors that impact the health status, quality of life, and academic achievement of international graduate students: A comprehensive literature review. *Journal of International Students, 10*(3), 758–775. https://doi.org/10.32674/jis.v10i2.1222

Zak-Moscal, A., & Garrison, M. J. (2020). Can self-determination theory be used to increase college student retention? *New York Journal of Student Affairs, 20*(1), 47-70. https://commons.library.stonybrook.edu/nyjsa/vol20/iss1/4

Zhang, J., & Goodson, P. (2011). Acculturation and psychosocial adjustment of Chinese international students: Examining mediation and moderation effects. *International Journal of Intercultural Relations, 35*(5), 614–627. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.11.004

Zheng, K., Johnson, S., Jarvis, R., & Victor, C. (2023). The experience of loneliness among international students participating in the BBC Loneliness Experiment: Thematic analysis of qualitative survey data. *Current Research in Behavioral Sciences, 4*, Article 100113. https://doi.org/10.1016/j.crbeha.2023.100113

Legislação e documentos normativos consultados

Lei do ensino infantil, primário e normal. Diário da República nº. 73, de 30 de março de 1911.

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro (Primeira alteração à LBSE)

Lei n.º 1941, de 25 de abril de 1938 (Estabelece as bases da organização do Ministério da Instrução Pública, que passa a denominar-se Ministério da Educação Nacional)

Lei n.º 1969, de 11 de abril de 1936 (Promulga as bases da reforma do ensino primário)

Lei n.º 2025, de 19 de junho de 1947 (Promulga a reforma do ensino técnico profissional)

Lei n.º 37/2003, de 22 de agosto (Estabelece as bases do financiamento do ensino superior)

Lei n.º 37/77, de 30 de maio (Extingue o Serviço Cívico Estudantil)

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE)

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto (Segunda alteração à LBSE)

Lei n.º 5/73, de 25 de julho (Aprova as bases a que deve obedecer a reforma do sistema educativo)

Lei n.º 5/77, de 1 de fevereiro (Cria o sistema público de educação pré-escolar)

Lei n.º 6/77, de 1 de fevereiro (Cria as escolas normais de educadores de infância)

Lei n.º 61/78, de 28 de julho (Ratifica, com emendas, o Decreto-Lei n.º 427-B/77 - ensino superior curto)

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto (regime da escolaridade obrigatória; universalidade da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos de idade)

Lei n.º 9/79, de 19 de março (Bases do ensino particular e cooperativo)

Decreto-Lei n.º 100-B/85, de 8 de abril (Regras gerais de criação de estabelecimento de ensino superior particular e cooperativo)

Decreto-Lei n.º 11/2020, de 2 de abril (Cria os concursos especiais de ingresso no ensino superior para titulares dos cursos de dupla certificação do ensino secundário e cursos artísticos especializados)

Decreto-Lei n.º 113/2014, de 16 de julho (Regula os concursos especiais para acesso e ingresso no ensino superior)

Decreto-Lei n.º 132/70, de 30 de março (Define o regime para recrutamento de pessoal qualificado para o exercício de funções docentes e de investigação no ensino superior)

Decreto-Lei n.º 14-G/2020, de 13 de abril (Estabelece as medidas excecionais e temporárias na área da educação, no âmbito da pandemia da doença COVID-19)

Decreto-Lei n.º 147/97, de 11 de junho (Ordenamento jurídico da rede nacional de educação pré-escolar)

Decreto-Lei n.º 178/71, de 30 de abril (Cria o Instituto de Ação Social Escolar)

Decreto-Lei n.º 189/92, de 3 de setembro (Estabelece o novo regime de acesso ao ensino superior)

Decreto-Lei n.º 196/2006, de 10 de outubro (regime comum de regras para o reingresso, mudança de curso ou transferência para cursos de licenciatura e mestrado integrado de estudantes oriundos de estabelecimentos de ensino superior nacionais e estrangeiros)

Decreto-Lei n.º 198/79, de 29 de junho (Cria o exame extraordinário de avaliação de capacidade para acesso ao ensino superior)

Decreto-Lei n.º 240/80, de 19 de julho (Cria o 12.º ano de escolaridade e extingue o Ano Propedêutico)

Decreto-Lei n.º 254/72, de 27 de julho (Torna gratuito o cumprimento da escolaridade obrigatória nas escolas preparatórias públicas e nos postos oficiais da Telescola)

Decreto-Lei n.º 269/70, de 15 de junho (Determina os quadros de professores das Faculdades de Farmácia das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto)

Decreto-Lei n.º 27 279, de 24 de novembro de 1936 (Estabelece as bases em que deve assentar o ensino primário)

Decreto-Lei n.º 270/75, de 30 de maio (Institui o Serviço Cívico Estudantil)

Decreto-Lei n.º 271/89, de 19 de agosto (Aprova o Estatuto do Ensino Superior Particular e Cooperativo)

Decreto-Lei n.º 28-B/96, de 4 de abril (Estabelece o regime de acesso ao ensino superior)

Decreto-Lei n.º 296-A/98, de 25 de setembro (Fixa o regime de acesso e ingresso no ensino superior)

Decreto-Lei n.º 301/84, de 7 de setembro (Adota medidas com vista à efetivação da escolaridade obrigatória)

Decreto-Lei n.º 307/71, de 15 de julho (Aprova o estatuto legal da Universidade Católica Portuguesa)

Decreto-Lei n.º 33/90, de 24 de janeiro (Introduz alterações ao Decreto-Lei n.º 354/88, que aprovou o regime de acesso ao ensino superior)

Decreto-Lei n.º 354/88, de 12 de outubro (Estabelece os princípios gerais do acesso ao ensino superior)

Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março (Regulamenta o Estatuto do Estudante Internacional)

Decreto-Lei n.º 36 507, de 19 de setembro de 1947 (Promulga a reforma do ensino liceal)

Decreto-Lei n.º 379/91, de 9 de outubro (Altera o D.L. 354/88, de 12 de Outubro, que instituiu o novo regime de acesso ao ensino superior)

Decreto-Lei n.º 38 968, de 27 de outubro (Reforça o princípio da obrigatoriedade do ensino primário elementar, reorganiza a assistência escolar, cria os cursos de educação de adultos e promove uma campanha nacional contra o analfabetismo)

Decreto-Lei n.º 388/70, de 18 de agosto (Novo regime do doutoramento nas Universidades portuguesas)

Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 2 de outubro (Regula os regimes especiais de acesso e ingresso no ensino superior)

Decreto-Lei n.º 393-B/99, de 2 de outubro (Regula os concursos especiais de acesso e ingresso no ensino superior)

Decreto-Lei n.º 397/77, de 17 de setembro (Regulamenta o ingresso no ensino superior)

Decreto-Lei n.º 4/78, de 11 de janeiro (Fixa a escolaridade obrigatória de seis anos)

Decreto-Lei n.º 40 964, de 31 de dezembro de 1956 (Amplia a escolaridade obrigatória para 4 anos, para os rapazes)

Decreto-Lei n.º 40/2007, de 20 de fevereiro (Institui e regula um concurso especial para acesso ao curso de Medicina por titulares do grau de licenciado)

Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de agosto (Cria novas Universidades, Institutos Politécnicos e Escolas Normais Superiores)

Decreto-Lei n.º 407/70, de 24 de agosto (Amplia os quadros de pessoal das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto e da Universidade Técnica de Lisboa)

Decreto-Lei n.º 42/2005, de 22 de fevereiro (Aprova os princípios reguladores de instrumentos para a criação do espaço europeu de ensino superior)

Decreto-Lei n.º 42 994, de 28 de maio de 1960 (Alarga a escolaridade obrigatória de quatro anos a ambos os sexos)

Decreto-Lei n.º 427-B/77, de 14 de outubro (Cria o ensino superior de curta duração)

Decreto-Lei n.º 43/2014, de 18 de março (Cria os cursos técnicos superiores profissionais, como formação superior de curta duração não conferente de grau)

Decreto-Lei n.º 45 810, de 9 de julho de 1964 (Amplia o período de escolaridade obrigatória para seis anos)

Decreto-Lei n.º 46 156, de 16 de janeiro de 1965 (Cria o Gabinete de Estudos e Planeamento da Ação Educativa)

Decreto-Lei n.º 47 480, de 2 de janeiro de 1967 (Institui o ciclo preparatório do ensino secundário, em substituição do 1.º ciclo do ensino liceal e do ciclo preparatório do ensino técnico profissional)

Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de março de 1967 (Decreto-Lei da experimentação pedagógica)

Decreto-Lei n.º 491/77, de 23 de novembro (Institui o Ano Propedêutico)

Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de dezembro (Define a rede de estabelecimentos do ensino superior politécnico)

Decreto-Lei n.º 524/73, de 13 de outubro (Gratuitidade da escolaridade obrigatória de oito anos)

Decreto-Lei n.º 538/79, de 31 de dezembro (Assegura um efetivo cumprimento da escolaridade obrigatória)

Decreto-Lei n.º 61/75, de 18 de fevereiro (Adota providências relativas ao acesso ao ensino superior)

Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto (Altera o Estatuto do Estudante Internacional)

Decreto-Lei n.º 64/2006, de 21 de março (Regulamenta as provas especialmente adequadas destinadas a avaliar a capacidade para a frequência do ensino superior dos maiores de 23 anos)

Decreto-Lei n.º 64-A/2023, de 31 de julho (Estabelece os regimes especiais de acesso e ingresso no ensino superior)

Decreto-Lei n.º 769-A/76, de 23 de outubro (Estabelece a regulamentação da gestão das escolas)

Decreto-Lei n.º 781-A/76, de 28 de outubro (Gestão democrática dos estabelecimentos de ensino superior)

Decreto n.º 118/70, de 19 de março (Permite a equiparação ao doutoramento pelas Universidades portuguesas do doutoramento obtido em Universidades ou institutos de investigação científica estrangeiros)

Decreto n.º 13 619, de 17 de maio de 1927 (Promulga várias disposições sobre ensino primário geral)

Decreto n.º 18 140, de 28 de março de 1930 (Estabelece dois graus no ensino primário elementar)

Decreto n.º 20 604, de 30 de novembro de 1931 (Autoriza o Governo a criar postos de ensino para o 1.º grau do ensino primário elementar)

Decreto n.º 301/72, de 14 de agosto (Fixa as regras a que devem obedecer os concursos de provas para o recrutamento de professores extraordinários e catedráticos)

Decreto n.º 443/71, de 23 de outubro (Revê os elencos das disciplinas e a orgânica dos bacharelatos e licenciaturas que se professam nas Faculdades de Ciências, bem como o respetivo regime de frequência e exames)

Decreto n.º 46 136, de 31 de dezembro de 1964 (Cria, na dependência do Instituto de Meios Audiovisuais de Ensino, uma telescola destinada à realização de cursos de radiodifusão e televisão escolares)

Decreto n.º 540/70, de 10 de novembro (Procede à atualização dos planos de estudos dos cursos de Engenharia nas Universidades portuguesas)

Decreto n.º 5787-A, de 10 de maio de 1919 (Aprova o regulamento do ensino primário superior)

Decreto n.º 6137, de 29 de setembro de 1919 (Aprova o regime do ensino primário e normal)

Circular 12/75, de 1 de Setembro, do Ministério da Educação (determina que o 7º ano de escolaridade já não constitui escolaridade obrigatória)

Portaria nº 104/2023, de 13 de abril (Regulamento do Concurso Nacional de Acesso e Ingresso no Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 2023-2024)

Portaria nº 224/2006, de 8 de março (Aprova tabelas comparativas entre o sistema de ensino português e outros sistemas de ensino)

Portaria nº 401/2007, de 5 de abril (Regulamenta os regimes de mudança de curso, transferência e reingresso no Ensino Superior)

Portaria nº 505-A/99, de 15 de julho (Aprova o Regulamento do Concurso Nacional de Acesso ao Ensino Superior Público para a Matrícula e Inscrição no Ano Letivo de 1999-2000)

Portaria nº 564/80, de 4 de setembro (Regulamenta a candidatura à matrícula e inscrição nos estabelecimentos de ensino superior relativamente aos alunos que sejam titulares de habilitações especiais de acesso)

Portaria nº 592-B/89, de 29 de julho (Regulamenta o acesso ao ensino superior público português dos estudantes nacionais de países africanos de língua oficial portuguesa, no quadro dos acordos de cooperação firmados pelo Estado Português)

Portaria nº 634-A/77, de 4 de outubro (Estabelece normas relativas ao acesso ao ensino superior - numerus clausus)

Portaria nº 699/2006, de 12 de julho (Aprova tabelas comparativas entre o sistema de ensino português e outros sistemas de ensino)

Portaria nº 989/99, de 3 de novembro (Regulamenta os cursos de especialização tecnológica - CET)

ANEXOS

Anexo 1 – Questionário de levantamento de dados socio-biográficos – Alunos PALOP, Residências Universitárias

1 - Género: M___ F___ O___

2 - Idade: _____

3 - Nacionalidade: _____

4 - Situação de estudante:

Apenas estuda _____

Trabalho em part-time: _____

Estudante-trabalhador: _____

Nº de horas por semana no part-time ou no emprego (quando aplicável): _____

5 - O que é que contribuiu para a sua tomada de decisão de estudar em Portugal? (admite resposta a mais de uma opção)

Obtenção de bolsa de estudos de organismo internacional _____

Apoio do Governo do País de Origem _____

Através de um Protocolo de Cooperação _____

Disponibilidade de apoio de familiares a residir em Portugal _____

Existência de rede de suporte local _____

Outro motivo (qual) _____

6 - O que motivou o seu ingresso especificamente na UMinho? (admite resposta a mais de uma opção)

Influência/aconselhamento de familiares _____

Influência/aconselhamento de amigos _____

Perceção da qualidade da Instituição _____

Perceção da qualidade do curso escolhido _____

Empregabilidade do curso _____

Infraestruturas pedagógicas _____

Serviços de apoio facultados _____

Médias de acesso mais baixas para o curso pretendido _____

Outro (qual) _____

7 - Curso que frequenta: _____

8 - Ano em que está inscrito: _____

9 - Número de matrículas na UMinho: _____

10 - Em média, por semana, quantas horas despende no seu estudo?

Em fase de avaliações: _____ horas

Fora da época de avaliações: _____ horas

11 - No momento atual, qual a sua perspetiva de conclusão do curso que frequenta:

Pretende prosseguir e concluir o curso? _____ (sim / não)

Pretende abandonar a frequência do curso? _____ (sim / não)

Pretende mudar de curso / Instituição: _____ (sim / não).

12 - Relativamente à Residência em que está alojado:

Existe sentido de pertença e de comunidade? Sim____ Não____

Existe respeito mútuo entre as pessoas? Sim____ Não____

Está satisfeito com a convivência com as pessoas com quem interage? Sim____ Não____

Existe um ambiente de silêncio à noite, que permita estudar / descansar? Sim____ Não____

Sente-se seguro? Sim____ Não____

13 – Se tivesse essa possibilidade, gostaria de residir em local alternativo à Residência Universitária? _____

14 – Procura, no seu dia a dia, conviver com as pessoas de quem gosta? Sim____ Não____

15 – Quando tem algum problema pessoal procura ajuda? Junto de quem?_____

16 – Quando sente dificuldade nas tarefas académicas procura ajuda? Junto de quem?

Professores _____

Colegas _____

Outros (quais) _____

17 – Envolvimento em atividades de tempos livres organizadas na UM:

Desporto: _____

Teatro: _____

Grupos musicais: _____

Rádio: _____

Pastoral Universitária: _____

Outra (indicar qual): _____

18 - Pertence a órgãos estudantis / académicos?

Não: _____

Sim: _____ (indicar quais): _____

19 - Tem envolvimento em atividades de voluntariado?

Não: _____

Sim: _____ (indicar quais): _____

Na sequência deste questionário, e com o objetivo de obter pistas de intervenção para a promoção do sucesso académico, pretendo criar um grupo focal para escutar residentes PALOP sobre a temática do impacto das variáveis pessoais e contextuais no seu (in)sucesso escolar. Gostaria de fazer parte deste grupo? Em caso afirmativo deixe o seu contacto e ser-lhe-á enviada informação sobre estas sessões em grupo.

Email:_____

Primeiro e último nome:_____

Telefone:_____

Muito grata pelo seu tempo e pela colaboração

Luisa Santos, 919105491, lmsantos@ie.uminho.pt.

Anexo 2 – Parecer da Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH)

Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas
(CEICSH)

Identificação do documento: CEICSH 117/2023

Título do projeto: *Percurso académico: impacto das variáveis pessoais e contextuais na construção do sucesso escolar em alunos não tradicionais.*

Equipa de Investigação: Luísa Teixeira Machado dos Santos (IR), Doutoranda em Ciências da Educação - Especialidade de Psicologia da Educação, Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho; Professor Doutor Leandro da Silva Almeida (Orientador), Escola de Psicologia, Universidade do Minho; Professora Doutora Susana Margarida Gonçalves Caires Fernandes (Orientadora), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

PARECER

A Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) analisou o processo relativo ao projeto de investigação acima identificado, intitulado *Percurso académico: impacto das variáveis pessoais e contextuais na construção do sucesso escolar em alunos não tradicionais.*

Os documentos apresentados revelam que o projeto obedece aos requisitos exigidos para as boas práticas na investigação com humanos, em conformidade com as normas nacionais e internacionais que regulam a investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Face ao exposto, a Comissão de Ética para a Investigação em Ciências Sociais e Humanas (CEICSH) nada tem a opor à realização do projeto nos termos apresentados no Formulário de Identificação e Caracterização do Projeto, que se anexa, emitindo o seu parecer favorável, que foi aprovado por unanimidade pelos seus membros.

O Presidente da CEICSH

Assinado por: EMANUEL PEDRO VIANA BARBAS DE ALBUQUERQUE
Num. de Identificação: 07086799
Data: 2023.09.26 17:47:12 +01'00'

(Emanuel Pedro Viana Barbas Albuquerque)

Anexo 3 – Declaração de consentimento informado

CONSENTIMENTO INFORMADO

O grupo focal, em que está prestes a participar, surge no âmbito de um estudo sobre estudantes dos PALOP alojados em Residências Universitárias. O seu objetivo é auscultar residentes dos PALOP sobre alguns dos aspetos mais significativos do seu percurso académico até ao momento. Este estudo enquadra-se no projeto de Doutoramento em Ciências da Educação, na Universidade do Minho, que estou a realizar, e que visa o levantamento de variáveis pessoais e contextuais com impacto no (in)sucesso escolar de estudantes dos PALOP.

Para formalizarmos a sua participação pedimos que preencha e assine o seguinte formulário de consentimento na sua participação no grupo focal, bem como a respetiva gravação áudio. A esta gravação terá apenas acesso a doutoranda (Luisa Santos) que procederá à sua transcrição e análise. Nesta transcrição o nome dos participantes será substituído por um outro nome (fictício), por forma a impedir a sua identificação.

Eu, aluno/a da Universidade do Minho, com o nº mecanográfico _____, consinto que os dados recolhidos neste estudo sejam utilizados na tese de doutoramento acima referida e também na divulgação científica (apresentação em congressos e publicações), desde que salvaguardado o anonimato de todos os participantes:

Consinto ◯ Não consinto ◯

Rúbrica/Assinatura: _____

Data: ___/___/____