



**STEPHANIE SILVA  
ALVES**

**ALUNOS MIGRANTES NA UA: ENQUADRAMENTO E  
INTEGRAÇÃO**



**STEPHANIE SILVA  
ALVES**

**ALUNOS MIGRANTES NA UA: ENQUADRAMENTO E  
INTEGRAÇÃO**

Trabalho de projeto apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ciência Política, realizada sob a orientação científica da Dra. Maria Cristina Sousa Gomes, Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais, Políticas e do Território da Universidade de Aveiro.



## **o júri**

presidente

**Prof. Doutor Varqa Carlos Jalali**

Professor auxiliar do departamento de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Liliana Xavier Marques de Sousa**

Professora auxiliar com agregação da Universidade de Aveiro

**Prof. Doutora Maria Cristina do Nascimento Rodrigues Madeira**

**Almeida de Sousa Gomes**

Professora auxiliar do departamento de Ciências Sociais, Jurídicas e Políticas da Universidade de Aveiro

## **agradecimentos**

Dedico este trabalho aos meus pais, à minha irmã e às minhas amigas Ana e Julieta que sempre me apoiaram e me deram força para continuar mesmo nos momentos mais difíceis e aos meus amigos da biblioteca pelos bons momentos passados nesta fase. Agradeço também a todos os alunos provenientes dos PALOP e Timor que contribuíram para este projeto, nomeadamente, aos representantes das comunidades e ainda ao Jacinto, ao Josimar, ao Dilas, à Ana Bela, ao Jaime e à Magda que me ajudaram bastante na divulgação dos questionários. Quero, além disso, exprimir a minha gratidão para com as professoras Gillian Moreira e Liliana Sousa (pró-reitoras da UA), bem como ao Mestre Hélder Castanheira e ao Engenheiro Miguel Oliveira dos SASUA por terem ajudado a tornar possível a realização deste projeto. E, por fim, um muito obrigado à minha orientadora Cristina Sousa Gomes.

Este trabalho foi realizado no âmbito do projeto de investigação “Demografia economicamente sustentável – Reverter o declínio em áreas periféricas” DEMOSPIN (PTDC/CS-DEM/100530/2008). Assim, agradeço ainda o apoio da Fundação de Ciência e Tecnologia, e do Programa Operacional Temático Fatores de Competitividade (COMPETE) do Quadro Comunitário de Apoio (QCA IV - Comissão Europeia) e do Fundo Comunitário Europeu (FEDER).

**palavras-chave**

Programas de mobilidade internacional, imigração, alunos migrantes, integração, mobilidade na Universidade de Aveiro.

**resumo**

O presente projeto pretende analisar a integração e enquadramento dos alunos migrantes na Universidade de Aveiro no âmbito da mobilidade internacional. Trata-se de uma realidade que assume cada vez mais relevância no ensino superior. Tanto mais que esta mobilidade tem sido particularmente impulsionada por diversos processos, nomeadamente, o Processo de Bolonha que tem como princípio o incentivo à deslocação temporária para outros países por parte dos alunos universitários como forma de enriquecimento dos estudos por eles cursados.

Os alunos migrantes, realidade cada vez mais testemunhada no ensino superior português, são estudantes que ingressam nas universidades frequentemente através do regime nacional normal levando as instituições de ensino a assumirem-nos como alunos portugueses já integrados na sociedade portuguesa e familiarizados com a língua. No entanto, não é o que acontece muitas vezes, o que significa que têm bastantes dificuldades em integrar-se, por oposição aos alunos estrangeiros inseridos nos programas de mobilidade internacional, que são orientados pelos gabinetes de relações internacionais, organismo de apoio aos mesmos. Deste modo, a questão que se coloca diz respeito à importância que os programas de mobilidade ou a sua ausência exercem na integração dos alunos migrantes.

O objetivo desta investigação é, assim, o de analisar o funcionamento das estruturas da universidade no acompanhamento/ integração dos alunos e a presença ou ausência de processos de integração académica e social de alunos migrantes. Além disso, pretende também identificar as dificuldades percebidas pelos alunos estrangeiros, sugerir mecanismos alternativos ou complementares de integração e perceber quais os interesses manifestados pelos alunos estrangeiros fora dos programas de intercâmbio na escolha da Universidade de Aveiro como continuidade de um percurso de formação.

**keywords**

International mobility programs, immigration, migrant students, integration, mobility at the University of Aveiro.

**abstract**

This project aims to analyze the integration and framework of the migrants students in the University of Aveiro in the context of international mobility. It is a reality increasingly important in higher education. This modality has been particularly driven by several processes, namely the Bologna Process, whose principle is encouraging the temporary movement to other countries by university students as a way of enriching the studies they attended.

Migrant students, reality increasingly witnessed in Portuguese higher education, are students who enroll in universities often through the normal national scheme leading education institutions to take them as Portuguese students already integrated into Portuguese society and familiar with the language. However, it is not what often happens, which means that they have many difficulties in their adaptation process, as opposed to foreign students from the international mobility programs, that are guided by the international relations' office, structure that supports these students. Thus, the question that arises concerns to the importance that mobility programs or the lack of them engaged in the integration of migrant pupils.

The goal of this research is thus to analyze the functioning of the university structures in the students' integration and the presence or absence of academic and social integration processes of migrant pupils. In addition, this project also aims to identify the difficulties perceived by international students, suggest alternative or complementary mechanisms of integration and understand what are the interests expressed by students outside the foreign exchange programs in choosing the University of Aveiro as continuity of a training course.

## Índice

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>5</b>
<b>Imigração e mobilidade</b>	<b>5</b>
<b>Integração</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO 1. A IMIGRAÇÃO E O ENSINO SUPERIOR</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Imigração</b>	<b>10</b>
<b>1.3 A imigração em Portugal</b>	<b>12</b>
<b>1.4 Os imigrantes e o ensino superior - foco nos timorenses e nos PALOP</b>	<b>14</b>
<b>1.5 A Cooperação interuniversitária entre Portugal e os países de língua oficial portuguesa</b>	<b>17</b>
<b>1.5.1 Cooperação Portugal – CPLP</b>	<b>17</b>
<b>1.5.2 Cooperação Portugal -Timor Leste</b>	<b>20</b>
<b>1.6 Os Alunos Migrantes</b>	<b>23</b>
<b>1.7 O processo de integração</b>	<b>24</b>
<b>1.8 Os problemas de adaptação dos alunos estrangeiros e a ação social no contexto internacional</b>	<b>25</b>
<b>1.8.1 O caso das universidades neozelandesas</b>	<b>25</b>
<b>1.9 A ação social nas universidades portuguesas</b>	<b>29</b>
<b>CAPÍTULO 2. A MOBILIDADE INTERNACIONAL NA EUROPA E OS RESPETIVOS PROGRAMAS</b>	<b>33</b>
<b>2.1 Políticas Europeias de Educação</b>	<b>33</b>
<b>2.2 O processo de Bolonha</b>	<b>34</b>
<b>2.3 A mobilidade internacional e os seus programas de cooperação interuniversitária</b>	<b>36</b>
<b>2.4 O programa ERASMUS</b>	<b>38</b>
<b>CAPÍTULO 3. ANÁLISE DA INTEGRAÇÃO DOS ALUNOS DE MOBILIDADE E INCOMING</b>	<b>40</b>

<b>1. Observação e metodologia</b>	<b>40</b>
<b>1.1 Campo empírico: Universidade de Aveiro</b>	<b>40</b>
<b>1.2 Hipóteses do estudo</b>	<b>40</b>
<b>1.3 Objeto de observação: alunos de mobilidade (PALOP e Timor) e alunos incoming (Programa Erasmus) no ano 20011/2012 na Universidade de Aveiro</b>	<b>42</b>
<b>1.5 A Universidade de Aveiro e a ação social</b>	<b>46</b>
<b>1.6 Técnicas de tratamento das informações</b>	<b>48</b>
<b>2. Análise dos dados do estudo empírico</b>	<b>49</b>
<b>2.1. Caracterização dos alunos estrangeiros/ alunos de mobilidade e alunos <i>incoming</i></b>	<b>49</b>
<b>2.2 Dados relativamente ao sentimento dos alunos em relação à cidade de Aveiro e à Universidade</b>	<b>52</b>
<b>2.3 Avaliação da motivação destes estudantes para estudar em Aveiro</b>	<b>55</b>
<b>2.3.1 Influência para estudar em Portugal</b>	<b>55</b>
<b>2.3.2 Os motivos e fatores da escolha de Portugal e da UA</b>	<b>55</b>
<b>2.3.3 Informação disponível sobre a UA</b>	<b>58</b>
<b>3. Dados relativamente à análise de rendimentos</b>	<b>58</b>
<b>3.1 Bolsas de estudo</b>	<b>58</b>
<b>3.2 Meios de financiamento</b>	<b>61</b>
<b>4. Dados relativamente à análise do processo de adaptação</b>	<b>61</b>
<b>4.1 Dificuldades passadas e presentes</b>	<b>62</b>
<b>4.2 Conhecimento dos apoios da UA</b>	<b>65</b>
<b>4.3 expectativas alcançadas</b>	<b>66</b>
<b>5. Enquadramento social</b>	<b>67</b>
<b>5.1 Residência</b>	<b>67</b>
<b>5.2 Intervenientes no processo de adaptação social</b>	<b>68</b>
<b>5.3 Convivência com os colegas estrangeiros e portugueses</b>	<b>69</b>

<b>5.4 Participação em atividades extracurriculares</b>	<b>72</b>
<b>6. Entrevistas</b>	<b>72</b>
<b>DISCUSSÃO</b>	<b>73</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>78</b>
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	<b>80</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>84</b>

### **Índice de tabelas e gráficos**

Tabela 1 .....	17-18
Tabela 2 .....	19
Tabela 3 .....	22
Tabela 4 .....	27
Tabela 5 .....	32
Tabela 6 .....	48
Tabela 7 .....	48
Tabela 8 .....	53
Tabela 9 .....	59
Tabela 10 .....	70
Tabela 11 .....	71
Gráfico 1 .....	50
Gráfico 2 .....	51
Gráfico 3 .....	52
Gráfico 4 .....	53
Gráfico 5 .....	56
Gráfico 6 .....	57
Gráfico 7 .....	63
Gráfico 8 .....	65
Gráfico 9 .....	66
Gráfico 10 .....	67

## **Lista de Siglas e Acrónimos**

**PALOP** - Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

**IEFP** - Instituto do Emprego e Formação Profissional

**ACIME** - Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

**COCAI** - Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração

**SEF** - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

**CEE** - Comunidade Económica Europeia

**EFTA** - European Free Trade Association/ Associação europeia de Livre Comércio

**ICP** - Instituto da Cooperação Portuguesa

**APAD** - Agência Portuguesa de Apoio ao Desenvolvimento

**IPAD** - Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento

**UNTL** - Universidade Nacional Timor Lorosa'e

**FUP** - Fundação das Universidades Portuguesas

**ISCTE** - Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa

**ERASMUS** - European Action Scheme for the Mobility of University Students

**COMETT** - Community Action Programme in Educational and Training for Technology

**TEMPUS** - The Trans-European Mobility Scheme for Universities

**SASUA** - Serviços de Ação Social da Universidade de Aveiro

**CUFC** - Centro Universitário de Fé e Cultura

## **Introdução**

### **Imigração e mobilidade**

As migrações são uma realidade constante em Portugal e a imigração tem sido desde meados dos anos setenta um facto incontornável, com impacto necessariamente no ensino superior.

Desde sempre Portugal é considerado um país de emigrantes. Este fenómeno foi particularmente evidente nos finais dos anos sessenta e início dos anos setenta (Peixoto, 2004:2), no entanto, permaneceu com manifestações posteriores devido à contínua saída de cidadãos portugueses para novas terras em busca de uma vida melhor.

Os destinos de eleição destes emigrantes eram já nesse período e, designadamente no pós 1992, países europeus como a Alemanha, França e Suíça, se bem que durante esta década novas preferências surgiram como o Reino Unido, Espanha, EUA e Canadá, porém não com tanta intensidade quanto as outras (Peixoto, 2004:5-6).

Assistiu-se, portanto, a uma mudança no destino e nas tipologias das emigrações que se traduziu no reforço da emigração temporária face à permanente. As primeiras implicam a saída de pessoas do seu país de origem em direção a um país estrangeiro por um período inferior a um ano, enquanto as segundas implicam o abandono do país de origem a fim de residir num outro por mais de um ano, correspondendo portanto, a alterações nas trajetórias migratórias (Peixoto, 2004:4).

Não obstante, o nosso país tem registado nas últimas décadas, um forte aumento do fenómeno contrário, facto que merece especial atenção devido à influência exercida em termos de crescimento populacional (Norte *et al*, 2004:7). O número de estrangeiros a viver em Portugal tem crescido bastante e a nacionalidade dos mesmos é, atualmente, muito diversa (Norte *et al*, 2004:7). Numa primeira fase estes imigrantes provinham essencialmente dos PALOP's, isto é, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique; numa segunda fase os imigrantes que chegavam a Portugal eram naturais do Brasil, China, Índia, Paquistão e, mais recentemente, da Europa de Leste (Norte *et al*, 2004:7).

Face a este cenário foram desenvolvidas várias associações de apoio ao imigrante ou a uma comunidade de imigrantes visando uma melhor integração e melhores condições de vida no país de acolhimento (Norte *et al*, 2004:24). Também ao nível da educação, a sociedade portuguesa tem investido bastante no apoio aos imigrantes, nomeadamente, quanto ao ensino do português como segunda língua como é o caso dos cursos ministrados

pelo IIEFP, pelo ACIME, pela Igreja Católica, associações, escolas entre muitos outros organismos (Norte *et al*, 2004:28). Para além de todos estes apoios existe também um “*Gabinete de Apoio ao Reconhecimento de Habilitações e Competências*” (Norte *et al*, 2004:28) que tem como função orientar e auxiliar os imigrantes que desejam ver reconhecidas as suas habilitações literárias adquiridas no país de origem (Norte *et al*, 2004:28); o “*Projeto de Apoio à Profissionalização de Médicos Imigrantes*” (Norte *et al*, 2004:28) que visa como o próprio nome indica, apoiar os médicos imigrantes em Portugal a exercerem profissões para as quais estão habilitados (Norte *et al*, 2004:28). O nosso país possui, assim, na atualidade, vários organismos estatais debruçados sobre a questão da imigração e das formas de apoio à mesma. São eles: o “*Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração (COCAI)*” (Norte *et al*, 2004:44), o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e, ainda, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) (Norte *et al*, 2004:44).

Portugal é hoje, portanto, para além de um país de emigração, um país de destino para os fluxos imigratórios e o seu passado histórico é um dos principais fatores que contribuiu para esta situação. As duas épocas nas quais se registou uma grande confluência ao nosso país por parte de pessoas estrangeiras ocorreram aquando da revolução de 25 de Abril de 1974 e da adesão de Portugal à CEE em 1986. A primeira trouxe consigo uma grande vaga de “retornados” das colónias de África; a segunda constituiu um período de alguma prosperidade para a economia portuguesa com a sua modernização e internacionalização mostrando ao exterior a possibilidade de alcançar as economias capitalistas mais avançadas garantindo portanto, uma maior segurança e melhores condições para a população estrangeira, que posteriormente, iria escolher Portugal como país de eleição para obter uma melhor qualidade de vida. Estes dois períodos podem assim, ser classificados segundo a proveniência dos fluxos de imigrantes. A primeira vaga composta por ex-colonos vindos de África e a segunda vaga por pessoas dos diversos países europeus (Abreu & Peixoto, 2009:738).

No entanto, ao longo do tempo, com a crescente globalização do mercado de trabalho, o desenvolvimento das redes transnacionais de apoio à imigração e com a livre circulação de bens, pessoas e capitais no seio da União Europeia, esta tendência imigratória foi-se alargando a outros países e continentes (Abreu & Peixoto, 2009:738). Logo, assiste-se de novo a duas vagas de imigração, uma por parte do Brasil nos anos 80 e

outra por parte da Europa de Leste nos anos 90, a par simultaneamente, de uma presença crescente de imigrantes provenientes da China e do sul da Ásia. (Abreu & Peixoto, 2009:738-9).

Em parceria simultânea com esta realidade da imigração uma outra realidade é perceptível, a da mobilidade internacional. Esta mobilidade pode realizar-se a vários níveis: cidadãos, profissionais ou estudantes (nos diversos graus de ensino). Aquela que se pretende abordar aqui é a mobilidade existente entre estudantes, nomeadamente, os que se encontram a frequentar o ensino superior.

A mobilidade internacional, atualmente, é um requisito bastante valorizado pelos alunos que estudam nas universidades. Esta realidade é uma espécie de passaporte para novas experiências profissionais, sociais, culturais e sobretudo pessoais. Contribuem muito para o seu futuro abrindo portas a novas oportunidades no âmbito profissional e à aquisição de novas competências (conhecimento de novas línguas, capacidade de trabalhar em contextos geográficos diferentes, novas relações interpessoais e espírito de iniciativa e de empreendedorismo), bem como à obtenção de uma perspetiva mais globalizada (Corbella & Aretio, 2010:244).

Deste modo, o tema que se pretende desenvolver diz respeito ao enquadramento e integração dos alunos migrantes na Universidade de Aveiro, designados na mesma instituição como alunos de mobilidade. Alunos estes que não se encontram ao abrigo de qualquer programa de acolhimento e acompanhamento, contrariamente ao que acontece com os alunos estrangeiros, denominados como alunos *incoming*, inseridos em programas de mobilidade internacional, nomeadamente, o ERASMUS.

Considerando o contexto político e social que atualmente se vive, é de salientar que a mobilidade é um fenómeno crescente com impacto significativo ao nível da educação. Assim, a universidade de Aveiro como instituição de ensino superior, tem confirmado esta realidade, ao receber anualmente, um grande número de alunos estrangeiros com diferentes trajetórias de proveniência, por exemplo, chegam à instituição alunos vindos de países europeus, que estão incluídos nos programas de Erasmus, como já foi referido, alunos naturais dos PALOP's e de Timor, bem como de outros países do mundo.

Os estudantes migrantes que representam uma parte considerável da comunidade universitária são oriundos de países estrangeiros ou imigrantes residentes em Portugal e não dispõem de qualquer programa de acolhimento e orientação, por oposição aos alunos

provenientes dos países membros da União Europeia, que chegam à universidade por via do programa Erasmus e são enquadrados na realidade académica e social de Aveiro.

Estes alunos migrantes ingressam na universidade por várias formas: se são imigrantes residentes atualmente em Portugal candidatam-se via ministério da educação, se não é o caso, existem protocolos entre o país de origem destes estudantes e a própria universidade que permitem que estes se possam deslocar para o exterior para completar os seus estudos ao nível do ensino superior. Todavia, para além das diferenças existentes quer quanto à naturalidade/nacionalidade quer quanto à forma de ingresso destes alunos no ensino superior, subsistem ainda outras diferenças relativamente ao modo como são posteriormente recebidos, enquadrados e orientados no estabelecimento de ensino bem como quanto às dificuldades com que se deparam. Veja-se como exemplo a questão da data de chegada de certos alunos à instituição (alunos timorenses tendem a chegar demasiado tarde à universidade, entendendo-se demasiado tarde por meados do semestre ou até mais tarde) dificultando por isso, o acompanhamento do semestre.

### **Integração**

A par destas duas realidades (imigração e mobilidade) uma outra questão se levanta: a da integração de estudantes.

Concretamente no campus universitário de Aveiro há uma problemática que deve ser discutida, analisada e melhorada. Esta problemática prende-se com a questão da integração e acompanhamento dos alunos migrantes que de algum modo são alvos de uma certa exclusão académica e social bem como de um certo isolamento. Deste modo, compreender até que ponto os programas de mobilidade contribuem para uma melhor integração académica e social dos alunos estrangeiros que se encontram abrangidos pelos mesmos, constitui uma prioridade deste trabalho.

Assim, na sequência de um projeto da Universidade de Aveiro que se intitulava MIGR'UA e que pretendia investigar a realidade dos alunos migrantes na respetiva instituição e surge este projeto que se interseta com o anterior, mas abrange uma outra componente, os programas de mobilidade internacional.

Este estudo, cuja pergunta de partida é “*O impacto dos programas de mobilidade internacional ou a falta deles no enquadramento e integração dos alunos migrantes na UA*” pretende, portanto, estabelecer uma comparação entre as duas realidades e ao mesmo

tempo compreender a dinâmica e as infraestruturas da própria universidade face às mesmas.

Este projeto busca, assim, identificar as principais dificuldades sentidas pelos alunos migrantes na Universidade de Aveiro no que à sua integração concerne e quanto aos apoios facultados pela respetiva instituição aos mesmos, sempre numa perspetiva de comparação com o programa de mobilidade - Erasmus. E, a partir daí encontrar ou sugerir formas de atenuar essas dificuldades e meios de facilitar o seu enquadramento num país que para eles se apresenta como novo.

Após a formulação da questão de investigação é fundamental traçar os objetivos da investigação. Estes objetivos estabelecem a meta que nos propomos a alcançar com o fim de conduzir a bom porto a investigação e através dela prestarmos a nossa contribuição à sociedade.

Este projeto procura assim, investigar através de uma análise comparativa a vivência e a integração dos alunos estrangeiros inseridos nos programas de mobilidade, por oposição aos alunos migrantes que se encontram ao abrigo de outras formas e relações. Logo, os objetivos deste estudo compreendem:

- os processos de integração académica e social ou a falta deles face aos alunos migrantes;
- a identificação das dificuldades percecionadas pelos alunos estrangeiros;
- a sugestão de mecanismos alternativos ou complementares de integração;
- os interesses manifestados pelos alunos estrangeiros fora dos programas de intercâmbio/ mobilidade internacional na escolha da Universidade de Aveiro como continuidade de um percurso de formação.

Este estudo exploratório, se por um lado, pretende delinear as necessidades dos alunos migrantes considerando as infraestruturas políticas e sociais da instituição. Por outro lado, tenta perceber como se pode contribuir para uma melhor integração. Tendo em conta que o principal objetivo das instituições de ensino é proporcionar conhecimento, apoio e qualificações aos alunos para que eles possam alcançar as suas pretensões ao nível profissional. Assim, uma melhor integração permite ter um melhor desempenho académico por parte dos alunos. Por forma a tornar possível alcançar os objetivos pretendidos irá ser realizado um estudo de caso que contará com determinados instrumentos de observação

como inquiridos por questionário e entrevistas cujas informações serão posteriormente tratadas estatisticamente.

Este projeto está, assim, dividido em 3 capítulos. O primeiro interliga duas realidades: a questão da imigração no contexto nacional e internacional com o ensino superior português, demonstrando a existência de alunos migrantes nas universidades, incidindo especialmente sobre os alunos provenientes dos PALOP e Timor-Leste e, refletindo simultaneamente sobre o tema da “integração” e da existência de acordos de cooperação entre o nosso país e os destes alunos. Além disso, este capítulo debruça-se também sobre os problemas de adaptação dos alunos estrangeiros e a ação social numa perspetiva nacional e internacional, apresentando um estudo sobre as universidades da Nova Zelândia como forma de aproximação ao caso português.

O segundo capítulo foca-se essencialmente nas políticas europeias de educação e numa breve explicação do Processo de Bolonha referindo depois a questão da mobilidade internacional na Europa e seus programas de intercâmbio, enfatizando o programa ERASMUS, principal visado neste projeto.

E, por fim, o terceiro capítulo mostra a análise do estudo de caso realizado na Universidade de Aveiro sobre a integração dos alunos de mobilidade (designadamente os alunos oriundos dos PALOP e Timor) e dos alunos incoming (alunos provenientes do programa ERASMUS).

## **Capítulo 1. A Imigração e o Ensino Superior**

### **1.1 Imigração**

Por imigração entende-se a entrada temporária ou permanente de indivíduos provenientes de países estrangeiros num país de destino, diferente do seu.

De acordo com Baganha & Góis (1998/1999: 259) e com os estudos de migrações internacionais, os imigrantes são definidos como “ *(apenas) os nacionais de um país soberano, e seus descendentes, que voluntariamente abandonam o seu próprio país para se fixarem noutra país soberano, para aí exercerem uma atividade económica, independentemente de virem ou não a adquirir voluntariamente a nacionalidade do país de acolhimento* ”.

Em Portugal, entre os anos 70 e 90, os fluxos imigratórios provinham essencialmente das antigas colónias portuguesas (PALOP e Brasil). A partir da década de 90 assistiu-se a um aumento da imigração por parte dos países da Europa de Leste (Peixoto, 2004:10 e 11). Portugal para além de ser um país de emigração tornou-se assim, simultaneamente, um país de acolhimento de imigrantes devido ao seu desenvolvimento económico resultante da adesão à Comunidade Económica Europeia, atualmente União Europeia, e à flexibilidade das suas políticas imigratórias favoráveis ao reagrupamento familiar (Guerra *et al*, 2006: 13 e 14). Além disso, as condições de trabalho oferecidas pelo país constituem um fator de atração para os imigrantes, que vêm na maior parte das vezes, em busca de uma melhor qualidade de vida, principalmente, ao nível profissional, económico, social e educacional.

## **1.2 A imigração portuguesa no contexto internacional**

Na década de 80, a Europa do Sul (na qual se inclui Portugal) depara-se com uma nova transformação, isto é, uma nova realidade: a passagem de um país emissor de emigrantes para um país recetor de estrangeiros provenientes essencialmente da Europa de Leste e de África (Baganha e Góis, 1998: 254). Os fatores que estão, assim, na origem desta nova tendência, relacionam-se com o ambiente vivido durante a década de 80 e 90 no mundo: “*convulsões políticas, instabilidade social e graves conflitos étnicos a Leste; sangrentos conflitos religiosos, pobreza e guerra em África*” (Baganha e Góis, 1998/1999: 254).

Da mesma forma, o alargamento do Mercado Comum Europeu e a edificação da União Europeia concorreram ainda mais para que o Sul da Europa se tornasse um grande pólo de atração para o estabelecimento de estrangeiros de países terceiros bem como via de transição para outros destinos europeus, devido à supressão dos limites geográficos da mesma comunidade e à falta de regulação migratória face a estrangeiros não pertencentes à União Europeia (Baganha e Góis, 1998/1999: 255).

Logo, de acordo com Machado (1997: 33 e 34), a imigração no contexto da União Europeia assenta numa imigração de sentido Sul-Norte, tendo em conta que esta advém tanto do sul da Europa (Itália, Espanha e Portugal) como de ex-colónias europeias situadas na África e na Ásia conduzindo por conseguinte, à alteração integral da “*posição dos países da Europa do Sul no quadro das migrações internacionais*” (Machado, 1997: 34).

Ainda, segundo Robin (1994) citado por Machado (1997: 13) distinguem-se no seio da União Europeia “*três realidades migratórias*” associadas ao tempo e espaço: “*uma zona de acolhimento tradicional*” da qual fazem parte a França e o Reino Unido, “*um espaço singular*” que inclui a Alemanha cujos fluxos imigratórios provêm predominantemente do Leste Europeu e Médio Oriente e, por fim, um “*espaço instável em mutação e construção*” constituída pelos países a sul da Europa tais como: Itália e Península Ibérica, os mais procurados por imigrantes africanos e asiáticos.

Desta forma, o grande fluxo de imigrantes com destino à Europa sofre um grande aumento em meados da década de 80 e da década de 90 (Machado, 1997: 35). Para além do considerável número de imigrantes oriundos de África, Ásia e América do sul, este é ultrapassado pelos estrangeiros de fora da Comunidade Europeia, tais como turcos e ex-jugoslavos, seguidos em menor escala pelos países de Leste e os países anglófonos como os Estados Unidos da América, Canadá, Austrália e Nova Zelândia (Machado, 1997: 35).

Concretamente, no caso de Portugal, embora registre uma grande afluência por parte de imigrantes, não apresenta uma das taxas mais altas de população estrangeira na União Europeia (Machado, 1997: 35). Deste modo, no panorama europeu, Portugal é dotado de duas características face à imigração: não é o país que reúne o maior número de estrangeiros provenientes dos países menos desenvolvidos mas é o país com a taxa mais alta de imigrantes africanos (Machado, 1997: 37). É, também, “*um dos países juntamente com a França, a Espanha, a Itália e o Reino Unido, onde a percentagem de estrangeiros não europeus é mais elevada*” (Machado et al, 2010: 49).

### **1.3 A imigração em Portugal**

Portugal constitui, como já foi referido anteriormente, um dos países do Sul da Europa cujos fluxos imigratórios no seu passado recente são significativos. Não se pode contudo, afirmar que já não é um país de emigração, pelo contrário é um país recetor e emissor de fluxos (Machado, 1997: 15-17).

A evolução dos fluxos imigratórios é, portanto, gradual. Nos anos 60 é notória uma pequena alteração que se intensifica posteriormente devido ao processo de industrialização e à entrada de Portugal na EFTA o que abre o nosso país a futuros investimentos com o exterior e à receção de profissionais e técnicos de países da Europa mais desenvolvidos (Machado, 1997: 21). Na sequência desta realidade, os portugueses começam a emigrar

para a Europa o que resulta na falta de mão de obra em algumas áreas do mercado de trabalho nacional e na entrada de imigrantes africanos para colmatar essas falhas, nomeadamente cabo-verdianos (Machado, 1997: 21).

Com a Revolução dos Cravos em 1974 e sucessiva descolonização, assiste-se a um novo surto imigratório, desta vez de maior dimensão, por parte de ex-colonos africanos e portugueses residentes em África como forma de fugir a ambientes politicamente instáveis e hostis (Machado, 1997: 21).

No entanto, só na década de 80 é que a imigração de cariz laboral se evidencia com a chegada de imigrantes originários dos PALOP, particularmente cabo-verdianos, angolanos e guineenses e simultaneamente, embora em menor número, brasileiros (Machado, 1997: 21). Ainda durante esta década presencia-se um outro tipo de imigração de carácter mais profissional proveniente da Europa e mormente de países pertencentes à União Europeia, dado que estes imigrantes ao contrário dos africanos eram bastante mais qualificados (Machado, 1997: 24). Esta situação ocorre devido a uma maior expansão da economia portuguesa aos países estrangeiros, resultante da sua adesão à Comunidade Económica Europeia (Machado, 1997: 24 e 25). Assim, entre meados da década de 80 e 90 é o período no qual se verifica um maior afluxo de população estrangeira a terras lusitanas (Machado, 1997: 25).

Ainda de acordo com Machado (1997: 22 e 23), existem três causas por detrás do célere aumento da população imigrante nesta época: o *“mercado de trabalho”* sobretudo no setor das obras públicas, essencialmente com os imigrantes do continente africano, a *“natureza política”* no que à falta de políticas de fiscalização da entrada de imigrantes em Portugal diz respeito e, por último, a *“natureza eminentemente social”* relacionada com o desenvolvimento de redes interpessoais, componente fulcral nos processos migratórios. Segundo Peixoto (2007: 462) há uma diferença de natureza social entre as imigrações africanas e as da Europa de Leste: as primeiras partiram de redes migratórias e de laços familiares enquanto as segundas partiram de *“redes de tráfico e contrabando de migrantes organizadas”* bem como, do facto de Portugal ser membro da União Europeia e estar inserido no espaço Schengen.

Esta população estrangeira a residir em Portugal está organizada em dois conjuntos distintos: um que reúne imigrantes provenientes da Europa e do Brasil com grandes qualificações e profissões de topo; outro que é formado por imigrantes oriundos dos

PALOP e em número mais reduzido por nacionais de outros países de África, Ásia e Europa de Leste, como por exemplo a Roménia e a Moldávia possuindo na sua generalidade ocupações profissionais de baixas qualificações (Baganha e Góis, 1998: 254).

Todavia, com o aumento da população imigrante originária dos países do leste europeu e do Brasil assiste-se a um aumento da imigração laboral, em Portugal, proveniente destes países (Pires, 2002: 162). Este panorama no seio da imigração portuguesa é justificado por agentes internos e externos (Pires, 2002: 162).

A nível externo insere-se a pressão emigratória exercida na naturalidade da população estrangeira bem como o processo de integração europeia e sua relevância, nomeadamente na facilidade de deslocação das pessoas dentro da comunidade, a concessão de fundos comunitários usados na edificação de obras públicas tanto procuradas por trabalhadores com baixas qualificações e ainda o fortalecimento da imigração profissional, consequência da abertura da economia portuguesa (Pires, 2002: 162).

A nível interno patenteia-se a escassez de mão de obra num período de desenvolvimento económico devido ao crescimento da emigração por parte de jovens desqualificados o que permite a sua substituição pelos imigrantes provenientes dos PALOP e da Europa de Leste, à baixa taxa de fecundidade e de desemprego, ao aumento da taxa de mulheres trabalhadoras o que impõe barreiras ao recrutamento de jovens trabalhadores nacionais (Pires, 2002: 163).

Assim, Portugal é um país detentor de uma grande complexidade no que respeita às dinâmicas migratórias (Peixoto, 2007: 466). É um país que devido a diversos fatores económicos é considerado um país de emigração e imigração, englobado na categoria de “*regime migratório misto*” (Peixoto, 2007: 467).

Além disso, como afirma Pires *et al* (2010: 48), “*a imigração é um facto irreversível e um dado de futuro do Portugal do século XXI, apesar da diminuição do efetivo de estrangeiros nos últimos anos, devido à redução das entradas e ao aumento das aquisições de nacionalidade portuguesa*”.

#### **1.4 Os imigrantes e o ensino superior - foco nos timorenses e nos PALOP**

A cooperação existente entre os países de língua oficial portuguesa permite o ingresso nas universidades portuguesas por parte dos estudantes provenientes dos PALOP e de Timor (Mourato, 2011: 60).

A propensão dos alunos oriundos dos PALOP em escolher as universidades portuguesas para a prossecução dos seus estudos foi aumentando gradualmente até ao ano letivo 2006/2007, assistindo-se posteriormente a um decréscimo do registo desses alunos no respetivo ensino superior (Mourato, 2011: 60). A divisão destes alunos entre o ensino universitário público e politécnico é díspar, havendo, porém, maior preferência pelas universidades públicas (Mourato, 2011: 61).

Tendo em conta a diferente naturalidade destes alunos, os estudantes angolanos são os que mais procuram as universidades públicas, com exceção dos anos letivos 2002/2003 e 2005/2006; os cabo-verdianos seguem a mesma preferência no entanto, o diferencial existente entre os dois sistemas de ensino não se apresenta tão expressiva (Mourato, 2011: 61-62). Para os alunos oriundos da Guiné-Bissau a preferência por universidades mantém-se, contudo verifica-se um aumento de matrículas no ensino politécnico, contrariando assim, a primeira tendência (Mourato, 2011: 63). Com os moçambicanos a escolha das universidades predomina também (Mourato, 2011: 64). E, por fim, para os estudantes vindos de S. Tomé e Príncipe, embora se registre um grande número de matrículas no ensino universitário, este tem vindo a ser preterido face ao politécnico, pois a diferença que existe face aos outros países não é tão significativa, principalmente em comparação com o ano letivo de 2008/2009, que registou uma afluência quatro vezes maior àquela assistida em 1999/2000 (Mourato, 2011: 65).

Assim, em Portugal a maior representação de alunos oriundos dos PALOP inscritos no Ensino Universitário Público pertence aos angolanos, seguida imediatamente pelos cabo-verdianos (Mourato, 2011: 78). Ao nível dos politécnicos a situação é oposta, pertencendo o primeiro lugar a Cabo Verde, seguido por Angola. O terceiro lugar em ambos os casos compete a Moçambique e depois seguem-se S. Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau (Mourato, 2011: 78).

O número de estudantes provenientes dos PALOP matriculados nas universidades portuguesas é constituído por dois tipos de agregado: aqueles que embora não tenham nascido em Portugal, deslocaram-se para cá, ainda crianças ou adolescentes, com a família, prosseguindo cá o ensino obrigatório e ingressando posteriormente no ensino superior (podendo até possuir dupla nacionalidade). E um segundo grupo composto por indivíduos que apenas se deslocaram para Portugal com o objetivo de obter uma qualificação superior, ou seja, de completar os seus estudos com um grau académico (Pessoa, 2004: 2). Este

segundo grupo, por sua vez, desmembra-se igualmente em dois subgrupos: aqueles que chegam a Portugal via “*reagrupamento familiar*” (Pessoa, 2004: 2), juntando-se aos familiares que já se encontram por cá e o outro subgrupo corresponde àqueles que não usufruindo da vantagem dos anteriores, recorrem aos consulados e embaixadas para pedirem vistos de estudo ou de turista a fim de permanecerem legalmente em Portugal, ainda que seja temporariamente (Pessoa, 2004: 2).

Face a esta realidade, Portugal tem características próprias que levam estes fluxos de estudantes a procurarem o nosso país para concluírem os seus estudos superiores. Algumas características que se encontram, então, na origem desta escolha e a tornam mais agradável são a língua, a história que existe entre Portugal e os diferentes países africanos, os acordos de cooperação firmados entre os mesmos no âmbito da educação e cultura, a concessão de bolsas de estudo e o conjunto de relações previamente estabelecidas em Portugal através de redes de conhecimento (Pessoa, 2004: 3).

De acordo com Pessoa (2004: 4) e como mais à frente se verificará, estes alunos migrantes são detentores, muitas vezes, de bolsas de estudos financiadas por entidades públicas e privadas portuguesas ou com sede em Portugal, como é o caso do “*ICP/APAD, as Fundações para a Ciência e Tecnologia, Gulbenkian e Cidade de Lisboa, embaixadas e empresas, (...) governo, as câmaras municipais ou entidades dos países de onde provêm.*” Contudo, estes apoios monetários frequentemente limitam-se ao pagamento de propinas, o que obriga os estudantes a procurarem um trabalho em part-time para poderem garantir a sua subsistência (Pessoa, 2004: 4). Apesar de tudo, existem alunos que se estabelecem em Portugal por conta própria dependendo do dinheiro enviado todos os meses pelos pais (Pessoa, 2004: 4).

Já os estudantes timorenses, embora fazendo parte de um contingente especial, são obrigados a candidatarem-se normalmente, como os outros estudantes, e a sujeitarem-se de igual modo, ao processo de seriação e de colocação de alunos que ocorre a nível nacional.

## 1.5 A Cooperação interuniversitária entre Portugal e os países de língua oficial portuguesa

### 1.5.1 Cooperação Portugal – CPLP

Os acordos de cooperação firmados entre Portugal e os PALOP (Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e S. Tomé e Príncipe) ocorreram após o 25 de abril de 1974, nomeadamente entre 1975 e 1978 com a independência dos ex-territórios portugueses no continente africano (Mourato, 2011: 42). Estes acordos para além de fortalecerem a amizade existente entre estes países e Portugal, pretendem também abranger todos os outros acordos posteriores englobando esferas de ação como a cultura, a ciência, a justiça e a economia (Mourato, 2011: 42).

A Tabela 1 abaixo indicada sintetiza toda a informação referente aos acordos de cooperação celebrados entre Portugal e os PALOP e dos seus objetivos.

**Tabela 1. Acordos de cooperação entre Portugal e os PALOP**

<b>Tipos de Acordo de cooperação</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Países</b>
<b>Acordo Geral de Cooperação/ Amizade</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• intensificar as trocas entre culturas dos dois países;</li><li>• préstimo da língua portuguesa;</li><li>• desenvolvimento da ciência e de recursos humanos profissionais ;</li><li>• envolvimento na edificação de centros de formação e organismos científicos;</li><li>• contribuição de recursos materiais;</li><li>• garantia de igualdade de tratamento entre cidadãos nacionais e estrangeiros;</li><li>• atribuição de bolsas de estudo;</li><li>• admissão em estágios profissionais de entidades privadas e públicas.</li></ul>	Angola Cabo Verde Guiné-Bissau Moçambique S. Tomé e Príncipe
<b>Acordo Cultural</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• estabelecimento de relações entre instituições científicas incluindo a atribuição de bolsas de estudo;</li><li>• reconhecimento de diferentes níveis de formação superior;</li><li>• entrada livre em instituições de ensino públicas portuguesas;</li><li>• <i>“possibilidade de inscrições e matrículas fora do prazo estabelecido, caso os calendários não coincidam</i></li></ul>	Angola Cabo Verde Guiné-Bissau S.Tomé e Príncipe

	<i>e de exames ad hoc, quando planos curriculares e conteúdos programáticos não coincidirem”.</i>	
<b>Acordo de Cooperação nos Domínios da Educação, do Ensino, da Investigação Científica e da Formação de Quadros</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cooperação entre universidades, politécnicos e instituições de investigação;</li> <li>• atribuição de bolsas;</li> <li>• acesso igualitário a instituições de ensino por parte dos alunos estrangeiros face aos nacionais;</li> <li>• <i>“possibilidade de inscrições e matrículas fora do prazo estabelecido, caso os calendários não coincidam e de exames ad hoc, quando planos curriculares e conteúdos programáticos não coincidirem”;</i></li> <li>• outorga de imunidade de pagamento de propinas, uso de cantinas e residências, subvenções , entre outros.</li> </ul>	Angola Moçambique
<b>Acordo de Cooperação nos domínios sociocultural, científico e tecnológico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• promoção de colaboradores portugueses para se dedicarem a certas funções nestas áreas;</li> </ul>	Angola
<b>Acordo de Cooperação Científica e Técnica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• reforço da cooperação no âmbito da instrução e da constituição de quadros.</li> </ul>	Cabo Verde Guiné-Bissau
<b>Acordo de Cooperação nos Domínios do Ensino e da Formação Profissional</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• atribuição de bolsas de estudo;</li> <li>• concessão de direitos e deveres iguais aos cidadãos portugueses.</li> </ul>	Cabo Verde Guiné-Bissau
<b>Acordo de Cooperação nos Domínios do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cooperação entre universidades, politécnicos e instituições de investigação;</li> <li>• <i>“atribuição de vagas e bolsas para formação graduada”;</i></li> <li>• <i>“intercâmbio de professores, cientistas, investigadores e técnicos”.</i></li> </ul>	Moçambique

Fonte: Adaptado de Mourato, 2011: 43-49

Como é possível verificar, todos os países que integram o conjunto dos PALOP estabeleceram acordos de cooperação com Portugal nos diversos domínios, sendo que

Angola, Cabo Verde e Guiné-Bissau são os países com mais pactos celebrados, em detrimento de S. Tomé e Príncipe que se ficou apenas por dois acordos bastante abrangentes (Acordo Geral de Amizade e Acordo Cultural).

Segundo Mourato (2011: 51 e 52), além dos acordos de cooperação acima identificados, existem ainda, instituições públicas e privadas que prestam apoio aos PALOP no domínio da educação, cultura e difusão da língua portuguesa e que estão abaixo mencionados na Tabela 2 de acordo com as atividades desenvolvidas pelas mesmas.

**Tabela 2. Ações desenvolvidas pelas instituições que cooperam com os PALOP**

<b>Instituição</b>	<b>Ações desenvolvidas</b>
<b>Instituto Camões</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• cooperação ao nível de infraestruturas e material pedagógico;</li> <li>• “valorização de recursos humanos”;</li> <li>• “apoio ao sistema de ensino e cultura”;</li> <li>• restauração do património.</li> </ul>
<b>Fundação Oriente</b> (foco predominante em Portugal e Macau)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “desenvolvimento de programas de bolsas de estudo”;</li> <li>• ações incrementadas pelos Estados: preparação de colóquios e exposições;</li> <li>• apoio à divulgação de obras de autores e de temas sobre aqueles países.</li> </ul>
<b>Fundação Calouste Gulbenkian</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• concessão de subvenções ou bolsas de estudo a indivíduos e instituições nacionais daqueles países para investigações que impulsionem o progresso científico e tecnológico dos mesmos;</li> <li>• “apoio a projetos desenvolvidos pelas instituições de ensino superior”;</li> <li>• “criação de estruturas de investigação e desenvolvimento”.</li> </ul>
<b>IPAD</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• apresentação à tutela da fixação da Política de Cooperação e de Ajuda Pública ao Desenvolvimento;</li> <li>• organização do Programa Orçamental da Cooperação Portuguesa;</li> <li>• coordenação “das ações de cooperação desempenhadas por outros departamentos, serviços e organismos da Administração Pública”;</li> <li>• “acompanhamento e avaliação dos programas desenvolvidos”;</li> <li>• Auxílio às “iniciativas da sociedade civil no âmbito da Cooperação para o Desenvolvimento”.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Mourato, 2011: 35, 51 e 52

De acordo com estes pactos de cooperação firmados pelo governo português, os estudantes provenientes dos PALOP podem ingressar no ensino superior pelo regime especial, desde que solicitem a sua matrícula por via diplomática, apontando qual a

instituição de ensino e o curso a frequentar (Mourato, 2011: 89). Não existem problemas com este tipo de candidatura desde que seja cumprida a condição anteriormente mencionada e haja vagas (Mourato, 2011: 89). A maior dificuldade que se apresenta, diz respeito à forma como enfrentam todos os custos ligados a um curso superior e residência num país estrangeiro (Mourato, 2011: 89).

Neste sentido, o papel do IPAD é fundamental, cabendo-lhe a função de administrar as bolsas de estudo concedidas a estes alunos (Mourato, 2011: 90). Este instituto determina um conjunto de bolsas de acordo com cada país e juntamente com os mesmos países, é estabelecido o número de bolsas por nível de ensino e o seu respetivo montante (Mourato, 2011: 90). O IPAD participa na seleção dos alunos bolseiros juntamente com cada país beneficiário (a quem cabe esta tarefa) e terminada esta etapa o IPAD submete as candidaturas à Direção Geral do Ensino Superior em Portugal para se proceder à colocação dos mesmos (Despacho nº 21371/2009, Artigo 3º citado em Mourato, 2011: 90). Esta bolsa de estudo mensal atribuída pelo IPAD aos estudantes oriundos dos PALOP, de acordo com o nível de ensino, abrange ainda uma subvenção de instalação sob a condição do aluno viver em Portugal, no mínimo, há 12 meses e uma outra subvenção anual destinada ao pagamento das propinas (Mourato, 2011: 90). Para o grau de licenciatura, estes alunos usufruem de uma bolsa de estudo que compreende um auxílio financeiro mensal para o alojamento ou o pagamento total caso este se encontre a viver numa residência universitária e ainda um outro apoio monetário para a compra de material escolar (Despacho nº 21371/2009, Artigo 10º citado em Mourato, 2011: 90)

### **1.5.2 Cooperação Portugal -Timor Leste**

Timor apresenta problemas estruturais na área da educação, de difícil resolução devido à sua situação política, económica e social (Pimentel, 2006: 130). O analfabetismo e a aliteracia são uma das dificuldades, facto que se agrava com a escolha da língua portuguesa como língua oficial, visto que uma grande parte da docência em Timor não possui o conhecimento suficiente para ensinar a língua nem exercer a sua função com a mesma (Pimentel, 2006: 130). Assim, esta opção obriga Portugal a estabelecer uma maior cooperação com Timor no que respeita ao campo da educação (Pimentel, 2006: 130).

De acordo com Pimentel (2006: 135), após o período de ocupação da Indonésia, Portugal apoiou Timor Leste, nomeadamente à área da educação, tal como indica o *Programa Indicativo da Cooperação Portuguesa para Apoio à Transição de Timor Leste*

referente ao ano 2000. Ao nível do ensino superior os objetivos desta cooperação passam pela *“reabertura progressiva de cursos na UNTL, nas áreas de Agronomia e Gestão, Ciências e Tecnologia, Ciências Sociais e Humanas e Ciências da Educação, o apoio à criação de um Instituto da Língua Portuguesa e outro de Tétum, apoio à reconstrução da biblioteca e ainda a atribuição de bolsas de estudo para o ensino superior para apoio a estudantes timorenses, tanto no estrangeiro como em Timor Leste”* (Pimentel, 2006: 136).

Um relatório sobre as ações educativas levadas a cabo por Portugal no ano 2000 assinala a deslocação de professores portugueses para Timor Leste com o propósito de facultar a professores do ensino primário, a estudantes universitários, a funcionários públicos e outro pessoal uma primeira ligação com a língua portuguesa e ao nível do ensino superior instituir três cursos da responsabilidade de Portugal nos domínios da Economia, Gestão e Agricultura (Pimentel, 2006: 136).

Simultaneamente, o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) mostrou-se interessado em cooperar com Timor ao nível do ensino superior, sendo por conseguinte formalizada esta intenção através de uma carta de desígnios da qual faziam parte o respetivo conselho, a Fundação das Universidades Portuguesas (FUP) e o Conselho Nacional de Resistência Timorense (CNRT) tutelada pelos Ministérios da Educação e Negócios Estrangeiros (Pimentel, 2006: 137).

Segundo Pimentel (2006: 137), as universidades portuguesas foram portanto, protagonistas de um conjunto de atividades como a *“organização de cursos de reciclagem de professores do ensino secundário, criação do Instituto de Língua Portuguesa e do Instituto de Língua Tétum, desenvolvimento das áreas de Agronomia, Economia/Gestão, Direito, Ciências e Tecnologia, Ciências Sociais e Humanas na Universidade de Dili e atribuição de bolsas de estudo para cursos de graduação e pós-graduação”*. Além disso, cada universidade elegeu uma pessoa para representar as respetivas instituições em Timor e assistir à realização das atividades propostas no âmbito da cooperação (Pimentel, 2006: 137). Abaixo na Tabela 3 serão apresentados alguns programas de apoio a Timor e as suas finalidades bem como a instituição promotora de tal ação.

**Tabela 3. Programas de cooperação com Timor desenvolvidos por instituições portuguesas**

<b>Programa de cooperação</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instituição promotora</b>
Programa de emergência	<ul style="list-style-type: none"><li>• comparência de portugueses ou falantes da língua portuguesa em Timor;</li><li>• garantir o ensino e aprendizagem da língua portuguesa;</li><li>• incluir jovens timorenses em atividades pedagógicas e de estimulação de novos conhecimentos.</li></ul>	FUP
Programa de médio prazo	<ul style="list-style-type: none"><li>• apoio à edificação da Universidade Nacional de Timor Leste;</li><li>• colaboração nos campos das Ciências Agrárias, Economia, Gestão e Contabilidade, Engenharias e Ciências da Saúde.</li></ul>	FUP
Programa de voluntariado	<ul style="list-style-type: none"><li>• Exportação de professores universitários por 3 meses para o ensino de disciplinas como matemática, biologia, química entre outras, de forma a enraizar o português como língua.</li></ul>	Universidades Públicas, Católica e ISCTE (sob financiamento do Ministério dos Negócios Estrangeiros e organização da FUP)
Programa de cooperação envolvendo Institutos Politécnicos	<ul style="list-style-type: none"><li>• formação de grupos de trabalho para cada área científica com o objetivo de elaborar o plano curricular para os cursos universitários em Timor, inicialmente dirigidos por professores portugueses e posteriormente transferidos a professores da UNTL.</li></ul>	Universidades Públicas, Católica e ISCTE (sob financiamento do Ministério dos Negócios Estrangeiros e organização da FUP)

Fonte: Adaptado de Pimentel, 2006: 138 e 139

A cooperação entre Portugal e Timor, entre 2000 e 2003, ficou marcada pelo ano letivo 2001/2002 com o funcionamento de alguns cursos, especialmente quatro de bacharelato e uma licenciatura (Pimentel, 2006: 140). Portugal presta o seu apoio na organização do plano curricular e no envio de docentes e materiais necessários ao ensino, principalmente no que toca a laboratórios e salas de aula, e ainda faculta a bibliografia necessária (Pimentel, 2006: 140). A seleção dos alunos para os cursos superiores está a cargo de Timor e é, ainda, autorizada a admissão de alunos que já entraram no mundo laboral a fim de terminarem a sua formação (cursos com a duração de três anos) (Pimentel, 2006: 141).

De acordo com Pimentel (2006: 144 e 145) e relativamente à policultura de cooperação a desenvolver até 2010, particularmente no ensino superior, as ações da cooperação portuguesa resumem-se à: escolha por parte da UNTL (Universidade Nacional de Timor Leste) de alunos para realizarem pós-graduações, mestrados e doutoramentos em Portugal ou noutro país cuja língua oficial seja o português; formações, previamente estabelecidas, para estes mesmos cursos para desenvolvimento da língua portuguesa e enquadramento no país; concessão anual de *“bolsas de estudo pelo Estado Português aos cinco melhores alunos dos cursos da FUP em Timor, para conclusão da licenciatura em Portugal, na expectativa de que estes alunos possam vir a ingressar futuramente no corpo docente da UNTL; realização de cursos de formação extraordinários, de apenas um ano, para a obtenção da licenciatura, dirigidos apenas aos alunos dos cursos de bacharelato da FUP, depois de estes terem já realizado 2 anos de experiência profissional no mercado de trabalho; criação de uma estratégia de desenvolvimento dos professores da UNTL; reestruturação dos modos de instrução da língua portuguesa com ajuda do Instituto Camões e da UNTL para uma melhor aprendizagem por parte de docentes e alunos da UNTL; projeção de um curso de direito através do apoio das universidades e institutos superiores portugueses e, finalmente, a “atribuição pelo Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), de bolsas internas aos alunos mais carenciados dos cursos da FUP na UNTL, permitindo deste modo diminuir a taxa de desistência e abandono”*.

### **1.6 Os Alunos Migrantes**

Os alunos migrantes são alunos oriundos de países estrangeiros, imigrantes em Portugal ou detentores de background migrante. Provêm frequentemente de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, Timor, Brasil e também de outros países do continente asiático como é o caso da comunidade chinesa a viver, atualmente, em Portugal. Estes alunos candidatam-se ao ensino superior via Direção Geral do Ensino Superior ou entram nas universidades portuguesas via protocolos previamente estabelecidos com as universidades dos países de origem, o que resulta numa total ausência de programas ou mecanismos de inserção/enquadramento dos mesmos nas instituições de ensino que frequentam posteriormente.

## 1.7 O processo de integração

É um termo que pode ser definido segundo duas dimensões – micro e macro. A primeira diz respeito à forma como as pessoas se agregam num espaço social comum e a segunda à forma como são conciliados os diversos subsistemas sociais (Pires, 2003: 13). Num contexto imigratório, que é aquele que se apresenta aqui, a dinâmica de integração que se pretende expor é a integração social constituída por duas modalidades: a assimilação e a etnicização (Pires, 2003: 96).

Assimilação é o processo através do qual os imigrantes se integram no lugar que irá definir o sentimento de pertença à sociedade de chegada e a provável participação dos mesmos nos padrões de interação preexistentes (Pires, 2003: 96). Segundo Park e Burgess (1921) citado por Pires (2003), a assimilação passa por um processo de interpenetração e amalgamação, através do qual as pessoas tomam como seus, os sentimentos e comportamentos de outras pessoas resultado da convivência com elas, desenvolvendo assim, uma vida cultural comum.

Já para Park (1930: 281) citado por Pires (2003: 97) a assimilação é “ *o nome dado ao processo ou processos pelos quais pessoas de diversas origens raciais ou com diferentes heranças culturais, que ocupam o mesmo território, adquirem uma solidariedade cultural suficiente para, pelo menos, sustentar uma existência nacional*”. Numa visão contrária, Alba e Nee (1997: 863) citado por Pires (2003: 98) referem-se à assimilação como um sinal de perda das diferenças de etnia e raça, bem como de desigualdades sociais e culturais expressas.

Etnicização por sua vez, diz respeito à construção da identidade coletiva entre os imigrantes e as reações à sua chegada por parte dos outros indivíduos. Esta identidade implica, principalmente, o sentimento de pertença a um grupo ou comunidade que dará origem a um sentimento de solidariedade que ignorará as diferenças sociais existentes (Pires, 2003: 100).

Ainda, de acordo com Portes e Sensenbrenner (1993) citado por Peixoto (2004: 10), a questão da integração no caso da imigração deve ser abordada segundo a perspectiva do capital social. Para estes autores o conceito de capital social baseia-se “*num capital acumulado de relações sociais, na forma de “expectativas para a ação” ou de “fecho” de relações numa comunidade, expresso frequentemente em redes étnicas e outras redes de suporte às migrações.*” Este capital humano é um elemento constante nas comunidades

imigrantes; é a principal fonte de desenvolvimento de laços de solidariedade e confiança necessários à integração dos imigrantes.

A integração é, assim, *“um processo que envolve a adaptação mútua entre os imigrantes e a população autóctone, implicando uma responsabilidade partilhada que, para além do governo, central e local, envolve muitos outros atores, incluindo os próprios imigrantes e seus familiares, ONG, associações, sindicatos, meios de comunicação social, etc.”*. (Fonseca & Goracci, 2007: 40).

Tendo em conta que este estudo aborda o processo de integração e de acolhimento de alunos migrantes, é de focar algumas dificuldades sentidas pelos mesmos como o facto de se encontrarem longe do núcleo familiar, num país muitas vezes desconhecido, o clima, os hábitos alimentares e o vestuário (Figueiredo, 2005: 46 citado em Mourato, 2011: 101).

Além destas dificuldades outras estão inerentes a esta situação como a má preparação escolar por parte destes alunos tendo em conta que provêm de países carenciados, nomeadamente na área da educação, a diferença nos conteúdos programáticos e nos modos de ensino e currículos, os valores, hábitos e cultura diversos, os processos de acolhimento com várias lacunas e por fim, os problemas ao nível da competência linguística (Almeida, 2005: 68 e 46, Pires, 1993: 12, Pacheco, 1996: 171, Pires, 2001: 257 citado em Mourato, 2011: 101).

## **1.8 Os problemas de adaptação dos alunos estrangeiros e a ação social no contexto internacional**

### **1.8.1 O caso das universidades neozelandesas**

Estar ciente dos problemas e das dificuldades que os alunos estrangeiros enfrentam, quando se deparam com uma realidade diferente nos diversos âmbitos (social, económico, cultural e académico), é muito importante pois trata-se do primeiro passo a dar para melhorar e tornar mais fácil o processo de adaptação dos mesmos.

Neste sentido serão apresentados alguns estudos efetuados sobre as principais contrariedades sentidas pelos alunos estrangeiros relativamente ao seu processo de integração e, por conseguinte, quais os apoios a que recorrem para ultrapassar esses mesmos obstáculos em algumas universidades da Nova Zelândia. Devido à falta de bibliografia sobre a adaptação de estudantes estrangeiros em universidades europeias e o papel da ação social nas mesmas, foi usado o estudo que a seguir apresentamos sobre as

universidades na Nova Zelândia. Apesar de constituir um país que se encontra bastante distanciado de Portugal, o estudo reflete bem a questão que esta investigação pretende abordar.

Assim, num primeiro estudo de caso realizado por Lewthwaite (1996: 175), quanto à adaptação cultural dos alunos estrangeiros, estes queixam-se da falta de informação sobre a universidade de destino e técnicas de integração no respetivo meio onde se inserem antes da sua partida bem como, do facto da vontade de se relacionarem com os outros alunos do país em questão não ser tangível, devido à carga de trabalhos que têm de fazer para serem bem sucedidos academicamente.

No que toca à assimilação académica é de salientar três aspetos: o papel determinante dos professores, o contentamento geral destes alunos com a qualidade dos cursos frequentados e a preocupação em elaborar dissertações e preparar discursos orais nas aulas (Lewthwaite, 1996: 177). Alguns alunos afirmam que os professores mostram interesse por eles através da sua hospitalidade e amizade, contudo outros lamentam o facto de alguns docentes estarem frequentemente ocupados, o que os impede de se reunirem com eles e também o facto de os mesmos estarem muitas vezes indisponíveis quando os alunos mais precisam deles (Lewthwaite, 1996: 178).

Quanto à questão linguística, estes alunos demonstraram desejo em participar nas aulas ou seminários todavia a insegurança quanto à capacidade de falar inglês deitava por terra esta intenção (Lewthwaite, 1996: 178). As principais dificuldades prendem-se com: *“a compreensão das aulas, a tomada de notas, a leitura de literatura académica e o entendimento da variedade informal do inglês da Nova Zelândia por parte dos estudantes e funcionários”* (Lewthwaite, 1996: 178). Assim, a incompetência linguística sentida por estes estudantes no contexto social e académico condiciona a sua adaptação à realidade neozelandesa (Lewthwaite, 1996: 182).

Por fim, ao nível pessoal, a preocupação central dos alunos estrangeiros é o medo de fracassar, pois muitos destes jovens temem não responder às expectativas das suas famílias, governos e até agências. Ainda uma outra inquietação é a possibilidade de perda de contacto com a própria cultura, cuja solução encontrada foi o incentivo à convivência regular com outros alunos cuja proveniência é a mesma (Lewthwaite, 1996: 179).

Estes alunos vêm, no entanto, o processo de cruzamento de culturas como um novo conhecimento apreendido e, por conseguinte, estabeleceram três prioridades

essenciais a uma melhor integração: “em primeiro lugar, fazer os ajustes necessários para se adaptarem ao ambiente académico; em segundo, concluir com êxito os requisitos académicos e, por último, quando as duas primeiras estivessem completas usariam os recursos disponíveis e procurariam uma maior integração” (Lewthwaite, 1996: 182).

Num segundo estudo produzido por Butcher e McGrath (2004: 541) são apresentados diferentes tipos de alunos que variam, segundo a sua proveniência, as suas possibilidades económicas e os seus objetivos em estudar num país estrangeiro, nomeadamente, na Nova Zelândia. Enquanto alguns destes alunos são filhos de pessoas ricas e gastam o dinheiro em consumismo e futilidades e enveredam por caminhos mais perigosos, não assistindo sequer às aulas, existem outros alunos que se esforçam por alcançar os seus objetivos academicamente, pois os seus pais fazem grandes sacrifícios e anseiam, portanto, por fazer novas amizades e falar o melhor possível a língua inglesa (Butcher e McGrath, 2004: 541). A Tabela 4 abaixo exposta mostra quais os problemas que os alunos internacionais enfrentam ao nível académico, social, financeiro e de saúde.

**Tabela 4. Problemas dos alunos internacionais na Nova Zelândia por campos de ação**

<b>Problemas académicos</b>	<b>Problemas sociais</b>	<b>Problemas financeiros</b>	<b>Problemas ao nível da saúde</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• compreensão do inglês (aulas, textos, exames,...);</li> <li>• adaptação ao método de ensino;</li> <li>• Capacidade de boa comunicação;</li> <li>• Alcance de boas notas e compreensão de questões sobre plágio;</li> <li>• “Falta de aplicabilidade internacional dos cursos”;</li> <li>• “Relutância cultural para participar nas aulas.”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Falta de estruturas de apoio institucionais”</li> <li>• Falta de informação concedida aos estudantes sobre a existência e o uso desses apoios.</li> </ul>	<p>Não são mencionados mas afetam principalmente:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alunos financeiramente mais pobres;</li> <li>• Alunos viciados no jogo;</li> <li>• Alunos rodeados de formalidades de imigração;</li> <li>• Alunos dependentes da família;</li> <li>• Alunos que sofrem acidentes, são roubados...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stress;</li> <li>• Depressão;</li> <li>• Ansiedade;</li> <li>• Distúrbios psicossomáticos, entre outros.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de Butcher e McGrath, 2004: 544-547

Segundo o mesmo estudo (Butcher e McGrath, 2004), a solução mais apropriada para estes problemas passa por um “*cuidado proactivo*” que anteceda possíveis

dificuldades e necessidades melhorando, assim, a qualidade da estadia destes estudantes num país que consideram desconhecido. Este sistema pretende prevenir, antecipadamente, algumas situações, facultando a informação necessária de forma a melhorar o bem-estar destes estudantes no país onde pretendem estudar (Butcher e McGrath, 2004:548).

Esta medida abrange, portanto, orientação académica, assistência na aprendizagem, carências face ao alojamento, soluções para situações de choque cultural, preparação nas áreas da gastronomia, compras e execução de orçamentos (Butcher e McGrath, 2004:548). Adverte, ainda, os alunos estrangeiros para eventuais perigos e proporciona-lhes eventos sociais e atividades extracurriculares para o incentivo à criação de amizades (Butcher e McGrath, 2004:548).

Uma outra investigação conduzida por Sawir, Marginson, Nyland, Ramia e Rawlings-Sanaei menciona o Código de Boas Práticas da Nova Zelândia e as dificuldades sentidas pelos alunos estrangeiros em certas áreas não abrangidas pelo mesmo. Este código é determinado por uma agência pública independente designada por IEAA (International Education Appeal Authority) e que toma conta da ocorrência das queixas efetuadas pelos alunos estrangeiros, investigando-as e podendo até, aplicar sanções à instituição de ensino que desrespeitou o código (Sawir *et al*, 2009: 47 e 48). As funções do código passam, assim, por ministrar os direitos e procedimentos inerentes à preparação linguística e educativa dos alunos estrangeiros que chegam ao país, ajudá-los no seu processo de adaptação, aconselhar e orientar a questão do alojamento, da saúde e do bem-estar, advertir para situações de assédio e discriminação, prestar atenção ao atendimento facultado a estes alunos e à sua evolução nos cursos frequentados, instaurar processos de queixas e informar as famílias dos alunos quando estes se encontram em perigo (Sawir *et al*, 2009: 47).

Porém, um número significativo de alunos sentiu dificuldades que não estão contempladas no código, tais como: o pagamento de propinas e livros e outras despesas ao nível da saúde (visão e dentição) (Sawir *et al*, 2009: 51). Além disso, a maioria destes alunos afirmou não conhecer a existência do IEAA (Sawir *et al*, 2009: 53). No entanto, existem várias áreas que não estão bem aprovisionadas como o apoio face à aprendizagem da língua e relações interculturais, concessão de bolsas de mérito e ainda, a assistência ao alojamento (Sawir *et al*, 2009: 55).

Por isso, de acordo com Ong e Ward (2005) citado por Sawir *et al* (2009: 55), o apoio social é fundamental para lidar melhor com as mudanças que surgem na deslocação

para outro país, nomeadamente com o stress e a ansiedade, e para uma melhor integração académica e transcultural.

Este estudo sobre as Universidades da Nova Zelândia refletiu, assim, em vários aspetos a investigação vigente. Permitiu verificar a existência das mesmas dificuldades de integração por parte dos alunos estrangeiros (mobilidade e *incoming*) a frequentar a Universidade de Aveiro, nomeadamente ao nível da língua, do relacionamento com os professores e colegas, o receio de fracassar e ainda ao nível social a questão das estruturas de apoio e do cuidado proativo, como será possível ver mais à frente.

### **1.9 A ação social nas universidades portuguesas**

De modo a permitir que todos os alunos a frequentar as universidades portuguesas possam usufruir do “*direito à igualdade de oportunidades de acesso, frequência e sucesso escolar*” (DSAS, 2006: 1) o governo português instituiu nas respetivas instituições de ensino uma estrutura para esse mesmo fim, a denominada - Ação Social no Ensino Superior – a cargo da Direção de Serviços de Ação Social por conseguinte, associada à Direção Geral do Ensino Superior (DSAS, 2006: 1). O propósito desta estrutura é possibilitar que o Ensino Superior seja acessível a todos os estudantes tendo em conta a sua situação sócio-económica (DSAS: 1). Este objetivo é exequível através da cedência de apoios, nomeadamente financeiros como as bolsas de estudo seguidas dos serviços de alojamento em residências das próprias universidades e de alimentação (DSAS, 2006: 1).

Especificamente, as bolsas de estudo são atribuídas a alunos que não possuem monetariamente os recursos necessários para estudar numa universidade considerados por isso, economicamente carenciados (DSAS, 2006: 2). Os alunos que pretendem, assim, usufruir deste apoio financeiro necessitam de preencher certos requisitos tais como: “*ser português ou cidadão de um país comunitário, cidadão estrangeiro ao abrigo de um acordo de cooperação que preveja a aplicação de benefícios, refugiado político ou apátrida; estar inscrito e matriculado em cursos e estabelecimentos de ensino reconhecidos pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; ter obtido aproveitamento escolar no último ano letivo frequentado em conformidade com o definido por cada estabelecimento de ensino; não possuir Licenciatura ou curso equivalente; ser economicamente carenciado ou ser portador de deficiência*” (DSAS, 2006: 2).

Quanto à alimentação, os serviços de Ação Social asseguram a provisão de refeições aos alunos através de cantinas e bares (DSAS, 2006: 7). E, finalmente, no que ao alojamento concerne, este é mais útil para os estudantes, pois o seu custo é menor face a outros tipos de alojamento (DSAS, 2006: 7). Os alunos aceites nas residências universitárias assinam um contrato com os Serviços de Ação Social da respetiva universidade, no qual se estipulam os direitos e deveres dos mesmos (DSAS, 2006: 7). Além disso, nestas habitações existe uma Comissão de Residentes que intercede pelos estudantes nos serviços sociais da universidade e vice-versa (DSAS, 2006: 7).

Outros benefícios são, ainda, concedidos por esta estrutura: “*apoios excecionais*” (DSAS, 2006: 8) para auxiliar situações inesperadas e de maior circunspeção, “*serviços médico-sociais, de cultura e desporto, de apoio bibliográfico, de reprografia e material escolar, de apoio à infância e de procuradoria, entre outros*” (DSAS, 2006: 8).

Tendo em conta um trabalho realizado por António Luzio Vaz (2009: 131 - 133), ex-administrador dos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra, os alunos estrangeiros ao abrigo do programa Erasmus são diretamente alojados nas residências da própria universidade de Coimbra, o que constitui uma vantagem para os estudantes portugueses que entram em contacto com outras culturas europeias e são mais facilmente influenciados a vivenciar também uma experiência de intercâmbio académico.

Contudo, quanto aos alunos estrangeiros provenientes dos PALOP, a situação é um pouco diferente. Estes estudantes entram nas universidades portuguesas através de regimes de acesso específico e recebem bolsas de estudo devido a acordos de coadjuvação existentes entre Portugal e os respetivos países de origem dos mesmos alunos que diferem, por consequência de país para país (Vaz, 2009:133 e 134). O processo de concessão de bolsas a estes estudantes é, assim díspar, podendo acontecer por via do “*Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento - IPAD - do Ministério dos Negócios Estrangeiros; por fundações ou outros organismos promotores da educação (...) quais sejam a Fundação Calouste Gulbenkian ou a Fundação Luso-Americana; com bolsas provenientes dos seus países de origem; ou sem bolsa, através do recurso ao visto com base em declarações de familiares residentes em território nacional, que assumem a responsabilidade pelo alojamento e sustento do estudante*” (Vaz, 2009:134).

Para além da duração oficial do curso a que estes alunos se candidatam, as bolsas de estudo abrangem mais um ano de deferência. Todavia se se registar mais do que uma

reprovação por parte destes alunos, é-lhes retirada a bolsa, permanecendo numa situação economicamente difícil, tendo em conta que esta é uma realidade muito frequente no seio dos alunos provenientes dos PALOP e que os impossibilita de prosseguir aquilo a que previamente se determinaram (Vaz, 2009:134).

De acordo com Vaz (2009: 135), dois estudos realizados pelos Serviços de Ação Social da Universidade de Coimbra (SASUC) com o objetivo de assimilar as principais contrariedades sentidas por este grupo de estudantes ao nível da integração e sucesso académico salientaram assim como problemas mais evidentes as “ *diferenças entre Portugal e os países de origem, o estilo de vida dos sistemas de ensino e da alimentação, dificuldades linguísticas, problemas financeiros, saudades de casa, solidão, problemas burocráticos relacionados com a sua condição de estrangeiros (tais como a chegada tardia relativamente ao início do ano letivo e as dificuldades na obtenção da renovação do visto pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras)* ” (Vaz, 2009:135). Estes dois estudos tiveram também como finalidade importar algumas sugestões dos alunos de forma a ultrapassar estes obstáculos como por exemplo, um sistema de boas-vindas e acompanhamento dos alunos oriundos dos PALOP inserido num programa próprio tal como acontece com os alunos de Erasmus, preparação prévia na terra natal dos procedimentos oficiais a ter em conta e a efetuar nas universidades do país de destino (Vaz, 2009:136).

Ainda, neste grupo de alunos estrangeiros cuja proveniência é exterior à Europa encontram-se os timorenses que devido à língua portuguesa enfrentam maiores problemas no processo de integração escolar bem como a nível de sucesso académico (Pereira e Motta, 2005: 63).

Na Tabela 5 é possível verificar de forma sintetizada os diferentes problemas percecionados pelos alunos migrantes de acordo com a sua nacionalidade através de um estudo elaborado pela Universidade de Coimbra. É possível ainda, concluir que as principais dificuldades assinaladas dizem respeito à sua integração tanto a nível académico como no meio social português em geral (Pereira e Motta, 2005: 78).

**Tabela 5. Hierarquização dos problemas por grupos de nacionalidade**

<b>Timor Lorosae</b>	<b>S. Tomé e Príncipe</b>	<b>Cabo Verde</b>	<b>Guiné Bissau</b>	<b>Moçambique</b>
1– Língua 2–Problemas financeiros 3–Integração social 4–Sistema educativo em Timor 5–Insucesso escolar motivado por: Língua, Métodos de Estudo (Seleção da matéria) 6–Adaptação às condições climatéricas	1-Instalação à chegada (alojamento) 2-Atraso no pagamento das bolsas de estudo (IPC) 3-Dificuldades no relacionamento interpessoal (colegas) 4-Desadequação dos conteúdos do 12ºano (em Portugal) relativamente às necessidades do ensino universitário 5-Problemas financeiros	1-Problemas financeiros: Alojamento mais caro para não-bolseiros; Não-bolseiros pagarem propinas 2-Atraso na chegada 3-Alguns problemas com a língua portuguesa 4-Saudades de casa 5-Condições de ensino em Cabo Verde	1-Diferença do nível de ensino 2-Problemas financeiros (bolsa)- Não há rendimentos familiares. Muitas vezes são os estudantes a auxiliar as famílias na Guiné Bissau 3-Insucesso escolar 4-Língua Portuguesa (crioulo) 5-Acesso a cuidados médicos 6-Chegada tardia 7-Bibliografia em língua não portuguesa 8-Saudades de casa 9-Saudades dos namorados/filhos	1-Integração social/exclusão social (sem juízo de valor) 2-Sistema de ensino em Moçambique (diversidade dos sistemas existentes) 3-SEF (não-bolseiros pagam mais que bolseiros para obter visto e com maior rapidez) 4-Saudades de casa/família.

Fonte: (Pereira e Motta, 2005: 77)

Em suma, a vinda de estudantes migrantes para o ensino superior português é positiva, no sentido que possibilita a estes estudantes a obtenção de formação académica mais prestigiada e enriquecimento da bagagem cultural. No entanto esta situação possui também alguns aspetos negativos no que ao processo de integração destes mesmos alunos concerne, dado que enfrentam dificuldades de diferentes tipos.

No próximo capítulo será, assim, abordada a questão da mobilidade internacional na Europa e os seus programas de cooperação interuniversitária, prestando especial atenção ao programa Erasmus.

## Capítulo 2. A mobilidade internacional na Europa e os respetivos programas

### 2.1 Políticas Europeias de Educação

Com o desígnio de tornar a Europa um espaço de conhecimento e de aprendizagem ao longo da vida elaborou-se um documento que apresenta os objetivos terminantes a atingir futuramente no domínio da educação e da formação (Pacheco, 2003: 18). De entre os seis objetivos, é de salientar os três estratégicos, que se propõem a *“aumentar a qualidade e eficácia dos sistemas de educação e formação na União Europeia, facilitar o acesso de todos aos sistemas de educação e formação”* (Pacheco, 2003: 18) e abri-los a todo o mundo (Pacheco, 2003: 19).

De acordo com Pacheco (2003: 21), o propósito de fazer da Europa um lugar de aprendizagem ao longo da vida está relacionado com uma estratégia direcionada para o emprego. Este espaço de formação compreende *“toda a atividade de aprendizagem em qualquer momento da vida, com o objetivo de melhorar os conhecimentos, as aptidões e competências, no quadro de uma perspectiva pessoal, cívica, social e/ou relacionada com o emprego”* (Pacheco, 2003: 22).

No que respeita à educação a nível europeu, a literatura revela que há um consenso relativamente a três momentos importantes (Antunes, 2005: 125). Os anos 70 marcados pelas primeiras intervenções no campo da educação comunitária; os anos 80 assinalados pela assinatura do Ato Único Europeu no qual se verificou um reforço da ação no mesmo terreno e um último e determinante momento realçado pelo Tratado da União Europeia em 1992 no qual a União Europeia se torna legalmente habilitada e dotada de mecanismos de intervenção no campo da educação (Antunes, 2005: 125).

Esta terceira fase merece especial atenção, pois constitui juntamente com uma quarta fase correspondente à *“edificação da articulação sistemática de políticas e do espaço europeu de educação/formação”* (Antunes, 2005: 128) o período no qual se estrutura uma política educativa e formativa a nível europeu (Antunes, 2005: 126). Assiste-se nesta terceira fase, essencialmente a partir de meados da década de 90, a um alargamento do espaço de ação dos programas de mobilidade internacional (Antunes, 2005: 127). Se antes da ratificação do Tratado de Maastricht as políticas de educação eram estritamente da competência de cada estado, embora já existissem alguns programas que promovessem a mobilidade de estudantes como por exemplo ERASMUS, COMETT, LÍNGUA e PETRA, a partir de agora este campo de ação é comunitário devido ao

estabelecimento do princípio da subsidiariedade (Gaspar, 2007:14). Surgem portanto, novos programas tais como SOCRATES direcionado para a educação e agregando um outro programa - COMENIUS - destinado ao desenvolvimento da cooperação transnacional ao nível do ensino básico e secundário e por último, LEONARDO DA VINCI no âmbito da formação (Antunes, 2005: 127).

De acordo com Antunes (2005: 128), a quarta fase anteriormente mencionada pretende “*ampliar e aprofundar a sua capacidade de atuação e influência, redesenhando as fronteiras da sua ação em termos quer de áreas políticas quer de limites territoriais*” através de um conjunto de atividades com características comuns e simultaneamente algumas particularidades como: o programa “*Educação & Formação 2010, o processo de Bruges/Copenhaga (2001/2002) e o processo de Bolonha*”.

Segundo a mesma autora (Antunes, 2005: 129), o esboço do “*programa Educação & Formação 2010*” começou a ser traçado em 1999 consistindo numa junção de objetivos a serem alcançados no âmbito da educação e formação por parte dos estados a ele comprometidos por meio da colaboração política, mais especificamente pelo processo aberto de coordenação. Por sua vez o “*processo de Bruges/Copenhaga*” foi fruto de uma resolução saída no Conselho que se realizou a 2 de março de 2002 e no qual participaram 31 países europeus (Antunes, 2005: 129). Este processo dirigido pela Comissão Europeia e alguns órgãos a ela associados ambicionava incrementar uma ligação mais forte com as questões respeitantes ao domínio da educação e formação profissional e, por conseguinte, introduzir as mesmas no “*Programa da Educação e Formação 2010*” (Antunes, 2005: 129).

O objetivo principal da União Europeia é portanto, criar um espaço europeu de ensino superior, de excelência constituído por pessoal altamente qualificado (Pacheco, 2003: 25).

## **2.2 O processo de Bolonha**

A declaração da Sorbonne em 1998 assinada pela Alemanha, França, Itália e Reino Unido e em 1999 por vinte e nove estados-membros da União Europeia ambicionava a criação de um “*espaço europeu de educação superior*” (Declaração da Sorbonne, 1998 citado em Lima et al., 2008:10), objetivo que deveria ser concretizado até 2010, tornando

os sistemas de educação na Europa conciliáveis e aprazíveis para os estudantes europeus e do resto do mundo (Lima et al., 2008: 10).

De acordo com a Declaração de Bolonha (1999) citada por Lima et al. (2008: 10) este novo espaço de ensino superior a nível europeu era o motor gerador de maior *“mobilidade e empregabilidade dos cidadãos”* bem como executor *“de maior comparabilidade”*. As principais metas a alcançar estabelecidas pela Declaração de Bolonha incluíam portanto, um *“sistema de graus legível e comparável, sistema de ciclos de estudos, sistema de créditos comum, mobilidade, cooperação na avaliação”* (Lima et al., 2008: 10) e amplitude europeia (Lima et al., 2008: 10).

Posteriormente, em 2001, o Comunicado de Praga veio alargar os princípios deste processo face ao fomento da atratividade do espaço europeu de ensino superior, à participação estudantil na gestão institucional e à aprendizagem ao longo da vida (Lima et al., 2008: 11). Com o Comunicado de Berlim em 2003, introduziram-se novas alterações como o *“sistema europeu de créditos (ECTS – European Credit and Accumulation System)”* (Lima et al., 2008: 11 e 12) assente na quantidade de trabalho que o estudante possui, numa escala europeia de atribuição de notas alicerçada em cinco categorias, na elaboração de uma estrutura que se debruça sobre a questão da mobilidade e ainda num suplemento ao diploma (Reis e Camacho, 2009: 45).

E, por fim, segundo Lima et al. (2008:12), o Comunicado de Bergen em 2005, veio destacar as linhas orientadoras da garantia de qualidade do ensino superior na Europa e o Comunicado de Londres, em 2007, preocupou-se em colher réplicas seguras para combater as tentações da globalização e em formar uma zona europeia de ensino superior fundamentada na *“autonomia institucional, liberdade académica, igualdade de oportunidades e princípios democráticos”* que tornariam mais acessível a mobilidade, desenvolveriam a taxa de empregabilidade e tornariam a Europa mais cativante e competitiva.

O Processo de Bolonha reestruturou, por isso, o ensino superior no que toca aos graus e diplomas, dividindo-o em 3 ciclos: o primeiro correspondente à licenciatura, tem a duração de 3 anos e para isso exige a obtenção 180 créditos; o segundo ciclo equivalente ao mestrado necessita da conclusão de 90 a 120 créditos e o terceiro ciclo correspondente ao doutoramento pode possuir ou não uma estrutura de curso formulada (Reis e Camacho, 2009: 45). Todavia alguns cursos devido à sua essência mais complexa necessitam da

obtenção de 360 ou 300 créditos no qual já se encontra integrado o mestrado (Reis e Camacho, 2009: 45).

Em Portugal, o processo de Bolonha envolveu algumas reformas no ensino superior nomeadamente, quanto ao modelo de educação em vigor, e conduziu à universalização das universidades através da sua participação em redes de investigação e desenvolvimento bem como da mobilidade dos seus recursos humanos (Reis e Camacho, 2009: 44).

Assim, o Espaço Europeu de Ensino Superior, que tantos esforços reuniu na sua execução por parte dos estados - membros europeus, não desejou padronizar os processos de ensino a nível académico mas somente alcançar a harmonização dos sistemas de formação e a legitimação dos graus académicos (Camacho, 2009: 44). Este novo cenário a que se assiste com a chegada do Processo de Bolonha revela portanto, que houve uma significativa perda de soberania por parte dos governos nacionais no que à educação superior concerne e uma transposição das fronteiras físicas, devido à europeização e conciliação dos sistemas de ensino superior (Lima et al., 2008: 12).

Em suma, de acordo com Antunes (2005: 135) o Processo de Bolonha consiste num *“processo político que redesenha a arquitetura das políticas educativas, segundo um modelo bipolar em que o momento e o espaço da decisão e da implementação são liminarmente cindidos, se excluem mutuamente de modo quase absoluto, remetendo o espaço e as instituições nacionais para uma subordinada e imposta posição de cumprimento das orientações definidas em plataforma supranacionais.”*

### **2.3 A mobilidade internacional e os seus programas de cooperação interuniversitária**

A década de 80 inicia um ponto de viragem nas universidades europeias através da mobilidade internacional fomentada pelos programas de cooperação interuniversitária da União Europeia (Stallivieri, 2002: 53).

A mobilidade internacional no espaço universitário é um elemento crucial para tornar conhecidas internacionalmente os estabelecimentos de ensino superior (Corbella e Aretio, 2010: 244). O objetivo desta mobilidade é, assim, estabelecer um paralelismo entre as universidades e suas relações, promover um crescimento das oportunidades a nível profissional e conseguir conciliar diversos sistemas de ensino, tornando-se por isso, algo muito apelativo para os estudantes que adquirem outras aptidões como: aprender uma outra

língua, assimilar competências interpessoais e empreendedoras, alcançar empregos ao nível internacional, proporcionar uma visão mais universal, entre outras (Rubio, 2005; Pineda, Moreno e Belvis, 2008: 385 citado por Corbella e Aretio, 2010: 244).

Segundo Corbella e Aretio (2010: 245) e Stallivieri (2002: 53), a fim de enfrentar a heterogeneidade existente entre os diferentes sistemas de ensino foi criado o programa Sócrates que se desdobra noutros programas de cooperação como o ERASMUS (European Action Scheme for the Mobility of University Students) que pretendia ir de encontro à missão da União Europeia em alcançar um espaço comum de educação superior e em obter qualidade em todas as áreas e serviços prestados nas universidades e que consistia na deslocação de estudantes universitários para outro país por um período de tempo a fim de assimilar uma outra língua e outra cultura. Posteriormente, foi gerado um outro programa – ERASMUS MUNDUS – cuja função é *“fomentar a criação de cursos de pós-graduação oferecidos por consórcios de universidades de diferentes países”* (Corbella e Aretio, 2010: 247). Surgem, ainda, outros programas como o COMMET (Community Action Programme in Education and Training for Technolgy) cuja cooperação se estabelece ao nível das universidades e indústrias tecnológicas e o TEMPUS (The Trans-European Mobility Scheme for Universities) com o objetivo de incorporar em projetos educativos e de preparação estudantes oriundos da Europa Central e de Leste (Stallivieri, 2002: 53 e 54).

A mobilidade de pessoal discente e docente bem como de investigadores e administrativos torna-se, portanto, uma regra fundamental neste espaço universitário europeu (Corbella e Aretio, 2010: 247).

De acordo com Jaén e Madarro (2004) citado por Corbella e Aretio (2010: 248), esta mobilidade torna-se exequível através do estabelecimento de acordos bilaterais entre as universidades assentes na *“confiança entre as instituições, na transparência, na reciprocidade e na flexibilidade”*. Contudo, esta mobilidade não se baseia apenas na paridade de determinadas disciplinas de um determinado curso, mas também num reconhecimento pelas duas universidades intervenientes no cumprimento dos ECTS pelo aluno na universidade estrangeira, como parte integrante da sua certidão de habilitações (Jaén e Madarro, 2004 citado por Corbella e Aretio, 2010: 248).

Estes programas de mobilidade conduziram e conduzem à deslocação de um grande número de estudantes para o estrangeiro com intuito de serem mais facilmente reconhecidos através da sua experiência no exterior (Stallivieri, 2002: 54).

Assim, segundo Stallivieri (2002: 54):

*“A forte mobilidade proporcionou às universidades europeias uma experiência em grande escala no âmbito da cooperação académica, especialmente no que diz respeito ao desenvolvimento de um sistema de transferência de créditos, European Community Course Credit Transfer System – ECTS, e à criação de instrumentos de reconhecimento de estudos que lhes permitem administrar as diferenças dos diversos sistemas de educação superior.”*

No contexto europeu, a mobilidade de estudantes tem sido bastante instigada devido aos programas ERASMUS e SÓCRATES financiados pela União Europeia e no seio da mesma União, particularmente no âmbito do programa Erasmus, os protagonistas dos intercâmbios são o Reino Unido, a França, a Espanha, a Alemanha e a Itália (King e Ruiz-Gelices, 2003: 232 e 233). As principais razões por detrás da vontade de estudar temporariamente no exterior prendem-se, assim, com o aperfeiçoamento de uma língua estrangeira, o conhecimento de uma nova cultura e o crescimento do próprio indivíduo (Osler, 1998 citado por King e Ruiz-Gelices, 2003: 237).

*“A experiência ERASMUS permite que te tornes imerso numa outra cultura, faças novos amigos; adquiras o conhecimento de um outro idioma; e desenvolves competências que contribuam para a tua empregabilidade”* (UKSEC, 1998 citado por King e Ruiz-Gelices, 2003: 234).

## **2.4 O programa ERASMUS**

O programa Erasmus foi criado em junho de 1987, após várias medidas tomadas pela comunidade a fim de promover uma maior cooperação entre as universidades dos países membros da União Europeia (Louro, 2007: 106). Esta iniciativa do Erasmus conta com a participação de mais de 150.000 estudantes por ano, sendo por isso considerado o maior programa de intercâmbio de estudantes na Europa (Sigalas, 2010: 242).

De acordo com o artigo 1º da Resolução do programa Erasmus (1987) citado por Louro (2007), este foi instituído como um *“ programa de ação em matéria de mobilidade*

*dos estudantes, destinado a aumentar de forma significativa tal mobilidade na Comunidade e a promover uma cooperação mais estreita entre as universidades”.*

Segundo Louro (2007: 107), esta resolução pôs em marcha o programa Erasmus que tinha como principais metas: *“aumentar o número de estudantes que efetuem um programa de estudos integrado noutra Estado membro de forma a habilitá-los com uma experiência direta dos aspetos económicos e sociais de outros Estados-membros; promover a cooperação entre instituições de ensino superior de todos os Estados membros; aumentar o potencial intelectual das instituições de ensino superior através da mobilidade de professores para garantir maior competitividade da Comunidade no mercado mundial; reforçar a relação entre os cidadãos dos diferentes Estados-membros para consolidar o conceito da Europa dos cidadãos; assegurar a existência de um grupo de diplomados com experiência direta de intercâmbio para desenvolver maior cooperação nos setores económicos e social a nível comunitário”.* Além disso, segundo a mesma autora (Louro, 2007: 107), este programa engloba 4 iniciativas que se cruzam e que passam pela:

- conceção de uma rede de cooperação universitária a nível europeu, cuja finalidade se prende com o intercâmbio de estudantes dentro da Comunidade Europeia. O funcionamento desta rede passa pela celebração de acordos interuniversitários entre as universidades dos países membros que permitem que os estudantes possam estudar por um período de tempo fora do seu país, sendo o mesmo reconhecido no seu percurso académico. Este intercâmbio não se limita apenas a estudantes, mas estende-se também a docentes e pessoal administrativo de modo a especializarem-se na sua área profissional.
- *“concessão de bolsas de estudo aos estudantes”* como forma de auxílio financeiro. Estas bolsas são atribuídas aos Estados dependendo da quantidade de estudantes universitários entre os 18 e os 25 anos de idade existentes no mesmo. O valor máximo desta bolsa é de 5000 euros, abarcando todos os custos necessários desde a viagem, preparação ao nível da língua, etc., independentemente do período de estudos ser de 3 meses ou 1 ano.
- *“promoção da mobilidade através do reconhecimento académico dos diplomas e períodos de estudo”* através do sistema de transferência de créditos (ECTS) e de

*“medidas de promoção de desenvolvimento de currícula comuns entre universidades de diferentes Estados membros”.*

- *“medidas complementares destinadas a promover a mobilidade de estudantes na Comunidade”* a partir de estímulos financeiros às instituições de ensino superior para que criem programas curtos mas intensos para alunos provenientes de todos os Estados-membros e através de formas de incentivo ao recíproco conhecimento dos diversos modos de ensino das universidades da Comunidade.

### **Capítulo 3. Análise da integração dos alunos de mobilidade e *incoming***

#### **1. Observação e metodologia**

##### **1.1 Campo empírico: Universidade de Aveiro**

Todas as investigações se submetem a um espaço geográfico e a um determinado período de tempo (Louro, 2007: 125). O campo de análise empírica da investigação abrange a Universidade de Aveiro e, particularmente, dois grupos de estudantes que, embora sendo estrangeiros, são diferentes entre si. Ou seja, o estudo foca-se nos alunos de mobilidade presentes na Universidade no ano letivo 2011/2012, entendendo-se como alunos de mobilidade os alunos provenientes dos PALOP e Timor-Leste, e nos de *incoming* que participaram na iniciativa do Erasmus no mesmo ano.

A razão pela qual foi escolhida a Universidade de Aveiro prendeu-se com o facto de eu ser estudante na mesma instituição e de me ter sido feito o convite por parte da reitoria da Universidade para estudar a integração e o enquadramento dos alunos migrantes na mesma. Além disso, a Universidade de Aveiro é uma Universidade em plena expansão e ascensão em termos de prestígio. Tendo em conta este campo geográfico, foram considerados no mesmo todos os departamentos, institutos e escolas superiores agregados à Universidade.

##### **1.2 Hipóteses do estudo**

No estudo empírico que a seguir se apresenta são usados os conceitos no qual esta investigação se baseia como: programas de mobilidade internacional, imigração, alunos

migrantes, integração, mobilidade na Universidade de Aveiro, ação social, entre outros (Louro, 2007: 125).

A questão de investigação na qual este estudo se estruturou de forma a poder ser respondida através dos questionários e das entrevistas foi: “*O impacto dos programas de mobilidade internacional ou a falta deles no enquadramento e integração dos alunos migrantes na UA*” (Louro, 2007: 125).

De facto os programas de mobilidade internacional são importantes na adaptação social e académica dos alunos estrangeiros no ensino superior. Sabe-se que os programas de mobilidade internacional implementados ao nível da educação superior são projetos previamente organizados que compreendem todo o processo, desde a saída do aluno do seu país até ao país de destino, fornecendo antecipadamente toda a informação necessária para o aluno não enfrentar, à partida, muitas dificuldades no que ao nível institucional concerne.

Todavia, os alunos estrangeiros não se remetem apenas aos alunos vindos no programa Erasmus. Existem outros estudantes estrangeiros, que neste caso, se pretende estudar, como os alunos provenientes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa e ainda Timor-Leste, que são, simultaneamente, alunos de mobilidade, mas cuja forma de ingresso no ensino superior diverge completamente. Estes alunos não têm qualquer programa que os auxilie e os oriente quando chegam ao país de destino.

Assim, pretende-se perceber até que ponto a presença ou ausência de programas de mobilidade internacional contribui para uma boa adaptação académica e social por parte dos alunos estrangeiros.

As hipóteses que estão na base deste projeto e que se pretendem testar são, portanto:

H1: A inserção em programas de mobilidade e/ou a existência de bolsa facilita a integração dos alunos estrangeiros.

H2: A ação social da Universidade de Aveiro não está suficientemente preparada para auxiliar os alunos estrangeiros.

H3: Os alunos de mobilidade atravessam dificuldades que o sistema de ação social desconhece.

H4: O reconhecimento dos alunos estrangeiros permite uma melhor capacidade de resposta aos seus problemas (os alunos *incoming* do programa Erasmus são mais facilmente reconhecidos, e por isso, mais facilmente auxiliados quando enfrentam

dificuldades de adaptação e enquadramento, do que os alunos de mobilidade provenientes dos PALOP e Timor-Leste).

### **1.3 Objeto de observação: alunos de mobilidade (PALOP e Timor) e alunos incoming (Programa Erasmus) no ano 20011/2012 na Universidade de Aveiro**

A população alvo de inquéritos compreendeu, como já foi referido, dois grupos de alunos. Um composto pelos alunos *incoming*, particularmente, os alunos do programa ERASMUS e o outro constituído pelos alunos de mobilidade, designadamente, os alunos oriundos dos PALOP e de Timor-Leste, ambos a estudarem na Universidade de Aveiro no ano letivo 2011/2012.

O contato com os alunos *incoming* foi mediado pelo Gabinete de Relações Internacionais, não tendo sido possível apurar a representatividade de respostas uma vez que não se disponha de informação relativa ao seu número.

### **1.4 Instrumento de observação: questionário e entrevista**

A decisão sobre quais os instrumentos de recolha de dados mais indicados para este projeto recaiu sobre o questionário por inquérito e a entrevista. Ao organizar o questionário foi sempre tido em consideração a formulação de perguntas simples e concisas, a fim de que os inquiridos conseguissem responder eficazmente e de que estas estivessem de acordo com a investigação e com o universo das questões (Louro, 2007: 130) Foram, ainda, incluídas devido à sua relevância, 3 questões abertas para que os alunos pudessem dar a sua opinião e fizessem a sua avaliação face às iniciativas e meios de integração da UA.

Os questionários foram elaborados para ambas as populações, alunos *incoming* e de mobilidade, no sentido de recolher informações suficientes sobre a sua forma de acolhimento e processo de integração mediante os apoios e serviços disponibilizados pela Universidade aos alunos estrangeiros. O questionário dos alunos *incoming* contém 35 questões, ao passo que o dos alunos de mobilidade contém 44 questões, mas ambos estão divididos em quatro partes compreendendo: a caracterização pessoal e académica, os fatores e razões para a tomada de decisão de prosseguir os estudos superiores no estrangeiro, o enquadramento social e institucional e as expectativas e avaliação dos alunos face à Universidade de Aveiro e à cidade. Esta diferença no número de questões de cada

questionário justifica-se pelo facto de que algumas perguntas não são pertinentes para os alunos *incoming*, dado que a sua forma de ingresso e de acolhimento é desigual relativamente aos alunos de mobilidade.

Antes de se proceder à aplicação dos inquéritos foram realizados pré-testes aos diferentes grupos de estudantes a fim de perceber até que ponto o questionário era perceptível para a população alvo. Os questionários foram entregues em mão a cada público. Os alunos *incoming* não mostraram qualquer dificuldade em preencher os questionários, contudo foi retirada uma questão por se encontrar repetida e foi acrescentada a questão "By whom were you influenced to study in Portugal?" a opção "personal initiative". Já para os alunos de mobilidade o mesmo não sucedeu. A questão "Refira os 3 principais fatores da escolha da Universidade de Aveiro, indicando por ordem de importância (sendo 1 o mais importante e 3 o menos importante)" foi alterada para "Indique por ordem de importância até 3, os 3 principais fatores da escolha da Universidade de Aveiro (sendo 1 o mais importante e 3 o menos importante)", pois mostrou-se pouco perceptível pelos estudantes. Além disso, foi retirada uma outra questão relativa ao mesmo tópico por ser pouco relevante para o estudo e causar uma certa confusão ao público-alvo. Para garantir a maior clareza do questionário, este foi testado novamente, confirmando-se, assim, mais compreensível.

Logo, deu-se seguimento à difusão dos questionários, porém, a forma de contacto das duas populações não foi igual, pois não era viável estabelecer contacto direto com os alunos *incoming* nem era possível andar de departamento em departamento em busca dos mesmos. Assim optou-se pela intermediação do GRI, gabinete que lida com estes alunos e possui o contacto de todos eles. Contrariamente ao que se passava com os alunos de mobilidade, que embora não existindo um gabinete que lidasse diretamente com todos eles, tinham representantes em cada comunidade que serviram como "via transmissora dos inquéritos". Além disso, existiam também espaços no campus da Universidade que a maioria destes alunos frequentava, o que facilitou bastante a divulgação dos inquéritos, como por exemplo, o complexo pedagógico, a biblioteca e o bar das residências. Os alunos *incoming* foram, portanto, comunicados por intermédio do Gabinete de Relações Internacionais da Universidade (por e-mail) para colaborarem na minha investigação, os alunos de mobilidade foram contactados pessoalmente e os questionários entregues em mão em formato de papel. Os questionários foram pois, remetidos por e-mail aos alunos no mês

de maio, dado que só nessa altura se conseguiu ter os questionários validados para aplicação. Após um mês, no final de junho, apenas tinham respondido 22 alunos, o que representa muito pouco da população, tendo em conta que segundo o Gabinete de Relações Internacionais, este público estará entre os 200 e os 300 indivíduos. A razão para este número tão pequeno de respostas prende-se com o facto de estes alunos receberem tantos e-mails na sua caixa de entrada por parte da Universidade que acabam por não responder à maioria.

Quanto aos alunos de mobilidade, provenientes dos PALOP e Timor-Leste, estes foram contactados pessoalmente e os questionários entregues em mão em formato de papel, pois decidiu-se que seria a melhor forma para obter maior feedback por parte dos mesmos, até porque a sua organização em comunidades permite esse contacto. Tendo em conta que ao enviar o questionário para o e-mail da universidade corria o risco de estes alunos não me responderem em tão grande número como através do contacto pessoal, contrariando assim a situação que sucedeu com os alunos *incoming*. Inicialmente, os questionários foram entregues aos representantes de cada comunidade. Os contactos foram adquiridos através de um membro dos Serviços de Ação Social que se relaciona com a população em específico.

Segundo os dados do Gabinete de Planeamento e Estratégia da Universidade de Aveiro, no ano letivo de 2011/2012 estavam inscritos na instituição 263 alunos de mobilidade das comunidades em análise. Porém estes dados, segundo o mesmo gabinete, não são completamente fiáveis. Este número contém uma margem de erro, devido à falta de informação nos Serviços Académicos no momento em que estes alunos se inscrevem. Pois muitas vezes não se identificam como sendo alunos provenientes da CPLP, ingressando no ensino superior como alunos portugueses, o que por conseguinte conduz a lacunas nas bases de dados respeitantes aos alunos estrangeiros. Deste modo, na comunidade de Angola foram conseguidos 13 inquéritos num total de 19 alunos; na de Cabo-Verde 47 inquéritos num total de 127; na da Guiné-Bissau 10 inquéritos num total de 14; na de Moçambique 14 num total de 58; na de S. Tomé e Príncipe 20 num total de 44 e, por fim, na comunidade de Timor 9 inquéritos num total de 10.

Apesar de se ter procurado contactar a totalidade dos alunos, verificou-se não haver vontade por parte destes em responder aos inquéritos, uma vez que já tinham preenchido no ano anterior um questionário semelhante para uma outra tese de mestrado e, também,

devido à altura em que foram divulgados: no final do 2º semestre (quando os alunos andavam sobrecarregados com entregas de trabalhos, realização de frequências e posteriormente exames finais).

Complementarmente foram efetuadas entrevistas (que continham 12 perguntas), aos representantes das seis comunidades visadas para o projeto (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, S. Tomé e Príncipe e Timor-Leste) e incidiram, mais uma vez, na questão do acolhimento e integração destes estudantes bem como nas dificuldades inerentes a este processo, nos apoios concedidos pela Universidade aos alunos estrangeiros, no seu relacionamento com os estudantes das outras comunidades, com os portugueses e com os outros alunos estrangeiros e, ainda, nas suas expectativas de futuro. Estas entrevistas tinham como principal objetivo completar os inquéritos conjugando outra perspetiva acerca do assunto em estudo, tendo em conta que os representantes das comunidades são a voz de todos os seus membros e é a eles que, muitas vezes, recorrem estes alunos quando atravessam dificuldades. Além do mais, estas entrevistas permitiram completar a investigação, visto que através do representante foi possível obter informações adicionais que não constam nos questionários.

Embora, sem sucesso, procurou-se entrevistar alunos Erasmus com o objetivo de complementar o número de questionários respondidos. Através de um e-mail enviado pelo Gabinete de Relações Internacionais no final de junho aos respetivos alunos, após visualizar o número de questionários preenchidos, foi-lhes solicitado, aos que se encontravam ainda em Aveiro, que colaborassem com a investigação e se disponibilizassem para uma pequena entrevista. Apesar do convite, nenhum aluno se mostrou interessado em cooperar com o estudo, e por isso, esta tentativa fracassou e restaram apenas as informações visíveis nos questionários retorquidos.

Além destas entrevistas foram também realizadas entrevistas exploratórias às professoras Gillian Moreira e Liliana Sousa (responsáveis pelo projeto MIGR'UA), ao Mestre Hélder Castanheira (Administrador dos Serviços de Ação Social da Universidade de Aveiro) e ainda ao Engenheiro Miguel Oliveira (Coordenador da área da Cooperação nos SASUA). Estas entrevistas exploratórias tiveram como principal finalidade conhecer e explorar, no caso das professoras Gillian e Liliana, o projeto MIGR'UA e perceber melhor o motivo que impulsionou esse mesmo projeto e deu origem a esta investigação; no caso das entrevistas feitas ao Mestre Hélder Castanheira e ao Eng. Miguel estas tiveram como

propósito conhecer melhor as estruturas sociais de apoio relativamente aos alunos migrantes e o seu funcionamento.

### **1.5 A Universidade de Aveiro e a ação social**

De acordo com as entrevistas exploratórias efetuadas ao Mestre Hélder Castanheira, administrador dos SASUA, e ao Engenheiro Miguel Oliveira (Coordenador da área da Cooperação nos SASUA), ao nível institucional, a Universidade de Aveiro dispõe de um conjunto de gabinetes e serviços de apoio ao aluno em mobilidade, neste caso, os alunos provenientes dos PALOP e Timor-Leste.

Existe, portanto, de acordo com o site da Universidade de Aveiro ([www.ua.pt](http://www.ua.pt)) o Conselho de Cooperação da Universidade ao qual compete promover a reflexão e contribuir para a definição de políticas em matéria de cooperação entre a Universidade e a envolvente social. Pronunciando-se, essencialmente, sobre a transferência de tecnologia e valorização dos resultados de investigação e desenvolvimento, a interação cultural e desportiva, a cooperação para o desenvolvimento e as parcerias com instituições diversas, nomeadamente autarquias e outros entes de cariz regional; o Gabinete Pedagógico que acolhe todos os alunos com necessidades especiais ou que tenham alguma dificuldade académica, apresentando alguma solução ou encaminhando os alunos para os Serviços de Ação Social; o CUFC (Centro Universitário de Fé e Cultura) cuja função é promover o diálogo entre a cultura, a ciência e a fé cristã; organizar eventos, cursos, workshops, sessões de cinema, convívios, debates, conferências, grupos de reflexão, voluntariado e formação entre a comunidade académica; o Provedor de Estudante que tem como função a defesa e a promoção dos direitos e interesses legítimos dos estudantes da Universidade, competindo-lhe apreciar as queixas e as reclamações que nesse âmbito lhes sejam apresentadas, e atuar por iniciativa própria, dirigindo, com base nos resultados apurados, as adequadas recomendações aos órgãos e entidades competentes e, por fim, existem os Serviços de Ação Social. Estes serviços para desempenharem a sua função no apoio ao aluno estrangeiro têm uma relação estreita com várias instituições, nomeadamente, as embaixadas dos países de onde são provenientes os alunos em questão, o SEF, o IPAD, a Fundação Calouste Gulbenkian, outras instituições e, ainda, a Câmara Municipal de Aveiro

que presta auxílio aos PALOP, suportando algumas necessidades, essencialmente na área do alojamento, quando lhe é solicitado pelo próprio aluno.

Ao nível da ação social, como já foi referido, existem os SASUA. Quando os alunos de cooperação (PALOP e Timor-Leste) chegam à Universidade de Aveiro, usufruem de vários apoios, designadamente prestados por uma assistente social e um núcleo de cooperação da mobilidade internacional.

O aluno solicita, assim, apoio por carta ou requerimento, pedido este que é encaminhado para a assistente social que o entrevista e analisa o seu caso. É feita uma proposta, posteriormente que é revista e conduzida para a direção dos serviços que homologará ou não o pedido.

Quanto ao apoio direto, o serviço social dispõe de cinco formas de apoio tradicionais:

- **Vales sociais:** um mecanismo que auxilia de forma financeira os alunos quando estes não têm dinheiro. Os alunos prestam colaboração com os serviços em algumas áreas e em contrapartida são-lhes atribuídas senhas de refeição. Os SASUA têm o encargo da alimentação e da redução do preço do alojamento;
- **Alojamento,**
- **Bolsa de Mérito Social:** consiste na atribuição de uma bolsa de mérito social a alunos não ilegíveis em situações problemáticas, entendendo-se por ilegíveis, aqueles alunos que não têm direito ou não conseguiram obter bolsa de estudo (inclui PALOP's, timorenses e portugueses);
- **Auxílios de emergência:** são usados para casos pontuais. Para alunos não ilegíveis pelas bolsas de estudo e em situações comprovadamente graves.
- **Protocolos entre os SASUA e empresas:** os SASUA assinaram protocolos com empresas que revertem o seu papel na atribuição de alguma benesse aos alunos.
- **Outros apoios à saúde e procuradoria**
  - apoio médico e psicologia: acompanhamento dos alunos nas várias especialidades;
  - . programa tutorial: apoio mais direcionado para os alunos timorenses e que envolve professores e alunos tutores, bem como os SASUA e o gabinete de cooperação da UA com Timor. Este programa pretende auxiliar a integração social e académica dos alunos na nova realidade.

## 1.6 Técnicas de tratamento das informações

A análise dos dados obtidos pelos questionários realizou-se através do programa de estatística SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences* versão 19).

Inicialmente, foram definidas as variáveis e construídas as bases de dados dos dois questionários efetuados para, assim, introduzir os 141 inquéritos recebidos. Seguidamente, a base de dados referente aos alunos *incoming* foi unida à outra base por forma a ter apenas uma base de dados, tendo em conta que as variáveis de análise eram as mesmas.

Posteriormente, foram recodificadas algumas variáveis para que se pudessem realizar alguns testes estatísticos: Kruskal Wallis, Mann-Whitney e Spearman. Por forma a interpretar os valores obtidos da média aritmética e que se apresentam, na seguinte Tabela 6.

Foram, portanto, usados no tratamento estatístico de algumas variáveis, tais como a “bolsa de estudo”, a “avaliação do processo de adaptação”, a “Convivência com colegas provenientes do mesmo país”, a “Convivência com colegas provenientes de outros países e portugueses” e “Perceção das dificuldades de adaptação” Testes Não-Paramétricos devido ao facto da amostra da população alvo desta investigação não ser muito grande.

**Tabela 6. Intervalos da média e significado da avaliação**

<b>Média de avaliação</b>	<b>Significado da avaliação</b>
(1 a 2,5)	Claramente inadequado
(2,6 a 3,5)	Indefinição avaliativa
(3,6 a 5,0)	Claramente adequado

Fonte: Adaptado de Dias, 2011:104

Também, a fim de compreender os valores do desvio-padrão da análise realizada a determinadas variáveis e torna-los lógicos, foi adotado o critério de Morgado (Morgado, 2000 citado por Dias, 2011:104) possível de se verificar na Tabela 7 abaixo exposta.

**Tabela 7. Intervalos do desvio-padrão e seu significado**

<b>Desvio Padrão</b>	<b>Grau de consenso</b>
(0 – 0,29)	Alta concordância
(0,30 – 0,59)	Moderada/alta concordância
(0,60 – 0,89)	Moderada/baixa concordância
>0,90	Baixa concordância

Fonte: Adaptado de Dias, 2011:104

A análise a que se procedeu foi, essencialmente, descritiva a fim de caracterizar os inquiridos quanto à sua origem e dados pessoais, quanto ao seu sentimento relativamente a Aveiro e à Universidade e ainda avaliar a motivação dos mesmos para estudar em Aveiro. No apuramento das questões abertas foi usada a análise de conteúdo assim como nas 6 entrevistas realizadas. De acordo com Berelson (1952, 1968) citado por Carmo e Ferreira (1998: 251) a análise de conteúdo é “*uma técnica de investigação que permite fazer uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações, tendo por objetivo a sua interpretação*”.

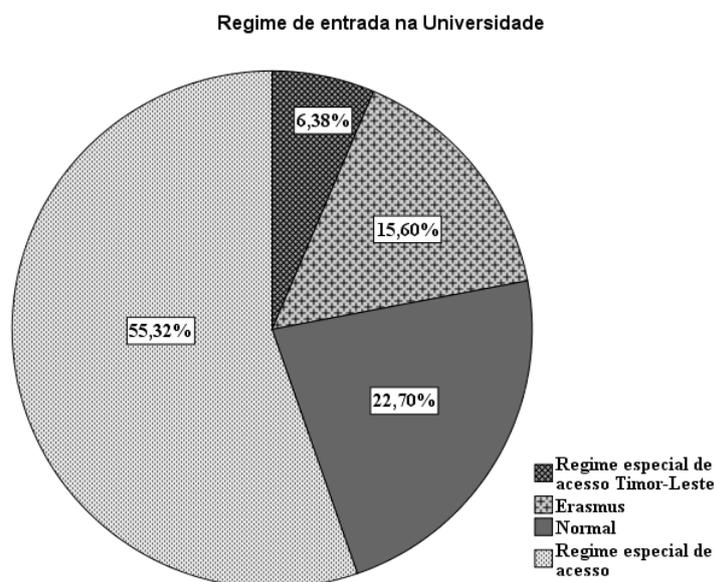
## **2. Análise dos dados do estudo empírico**

### **2.1. Caracterização dos alunos estrangeiros/ alunos de mobilidade e alunos *incoming***

A análise descritiva realizada a partir dos questionários feitos aos alunos provenientes dos PALOP e Timor-Leste, bem como aos dos alunos ERASMUS foi dividida em 4 grupos distintos tendo em conta a sua forma de ingresso na Universidade, visto que é através da sua entrada na Universidade que se consegue identificar e diferenciar estes alunos estrangeiros, nomeadamente os migrantes ou alunos de mobilidade e perceber se são recém-chegados ou se já vivem em Portugal há algum tempo, o que se repercute, por conseguinte, na sua forma de integração . Os 4 diferentes regimes são: regime de acesso normal, regime especial de acesso, regime especial de acesso Timor-Leste e Erasmus. Por isso, procedeu-se à caracterização individual de cada grupo, dado que a questão da adaptabilidade é diferente.

No entanto, na tentativa de descobrir outras informações sobre os alunos de mobilidade, particularmente, procedeu-se, ainda, à análise descritiva e estatística dos dados dos inquiridos segundo a nacionalidade dos mesmos (cabo-verdiana, angolana, guineense, moçambicana, são tomense e timorense). Foram apenas consideradas nesta análise as variáveis mais relevantes no processo de adaptação dos mesmos, tais como: “onde reside”, “Atualmente recebe alguma bolsa de estudo”, “Atualmente não recebe mas já recebeu bolsa de estudo”, “Origem da bolsa de estudo” (perdida), “Razão de não receber bolsa atualmente”, “Avaliação do processo de adaptação”, “Sentiu dificuldades de adaptação”, “razões das dificuldades de adaptação”, “Outros intervenientes no processo de integração”, “Convivência com colegas provenientes do mesmo país” e “Convivência com colegas provenientes de outros países e portugueses”. Os alunos *incoming* não foram incluídos

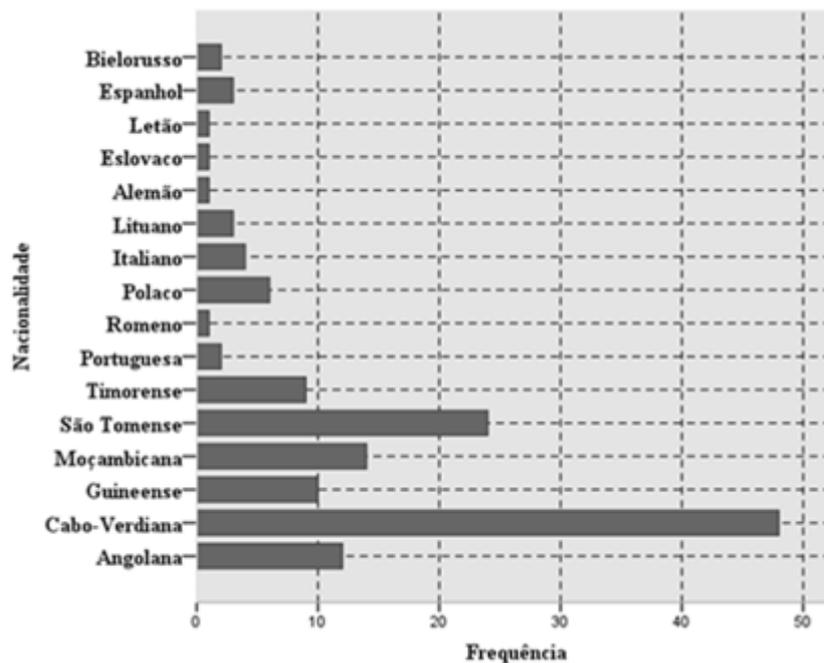
nesta análise devido ao facto de a amostra ser reduzida e haver muitas nacionalidades diferentes, o que não justificava esta ação pois a representação das diversas proveniências dos alunos não seria representativa.



**Gráfico 1. Regime de entrada na Universidade de Aveiro**

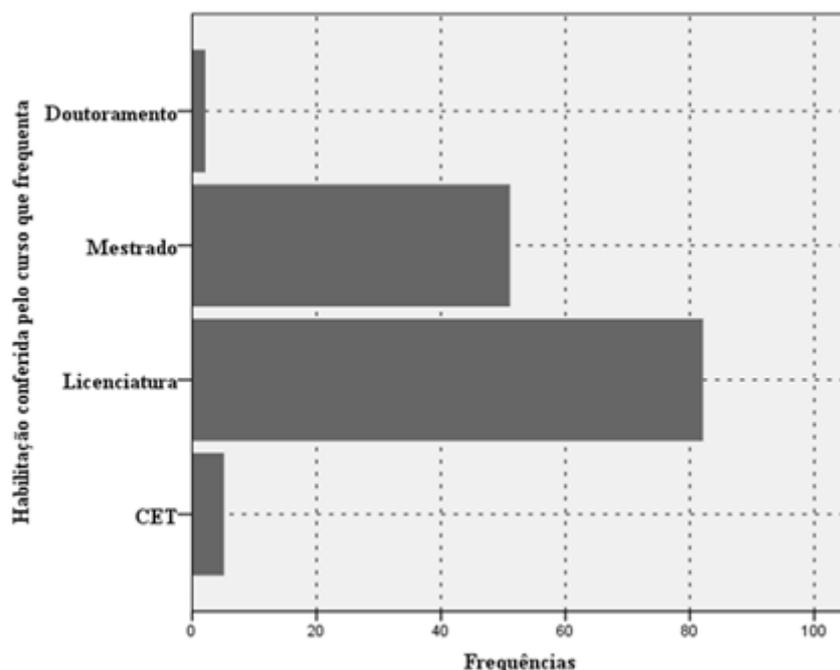
Portanto, como o Gráfico 1 indica, temos mais de metade dos respondentes a entrar na Universidade de Aveiro pelo regime especial de acesso (55,3%), seguido de 22,7% a entrar pelo regime normal, 15,6% a ingressar através do programa Erasmus e a restante população pelo regime especial de acesso Timor-Leste (6,4%).

No 1º grupo correspondente ao regime de acesso normal temos 65,6% indivíduos do sexo masculino e 34,4% do sexo feminino, cuja média de idades ronda os  $23 \pm 3,967$  anos, sendo 93,3% dos indivíduos solteiros e apenas 6,7% casados. Como apresenta o Gráfico 2 sobre a nacionalidade, a maioria dos alunos deste grupo é cabo-verdiana (31,3%), seguidos imediatamente pelos de nacionalidade moçambicana (15,6%), são tomenses e guineenses (12,5% cada um), restando apenas 2 indivíduos de nacionalidade portuguesa (6,3%). A maioria deste grupo considera o português a sua língua materna (78,1%) e só depois consideram os respetivos dialetos. A maioria destes alunos frequenta a licenciatura (53,1%), 37,5% o mestrado, tendo a maioria da amostra feito o 12º ano no seu país de origem (61,3%) e os restantes em Portugal (Gráfico 3).



**Gráfico 2. Nacionalidade dos alunos de mobilidade e *incoming* da UA**

No 2º grupo constituído pelos alunos que entraram na UA através do regime especial de acesso, a proporção de indivíduos do sexo feminino (54,2%) é maior do que o do sexo oposto com 45,8%, tendo estes em média  $23 \pm 5,295$  anos de idade. Este grupo é na sua maioria solteiro (94,8%), havendo contudo, 1 casado, 2 em união de fato e 1 divorciado. A nacionalidade mais frequente, neste grupo, corresponde aos cabo-verdianos (48,7%) e aos são tomenses (25,6%), acompanhados logo a seguir pelos moçambicanos (11,5%), guineenses (7,7%) e por fim, os angolanos (6,4%). Para estes indivíduos a língua materna considerada maioritariamente é, mais uma vez, o português (52,6%), no entanto, os dialetos próprios são aparentemente mais representativos que no caso anterior, estando quase ao mesmo nível do português com 47,4%. Estes alunos frequentam maioritariamente a licenciatura (57,7%) e o mestrado (35,9%), contudo a maioria completou o 12º ano na sua terra natal (73,1%).



**Gráfico 3. Habilitação dos alunos de mobilidade e incoming da UA**

No 3º grupo correspondente ao regime especial de acesso Timor-Leste, a maior parte dos alunos é do sexo masculino (66,7%) comparativamente aos do sexo feminino (33,3%) e as suas idades rondam em média os  $24 \pm 8,848$  anos. Estes indivíduos são na sua totalidade solteiros e nacionais de Timor-Leste. O Tétum é considerado a sua língua materna e a maior parte deles encontra-se a frequentar a licenciatura (77,8%), estando apenas 2 indivíduos a frequentar o mestrado; completaram todos o 12º ano em Timor (88,9%), à exceção de 1 aluno que o concluiu em Portugal.

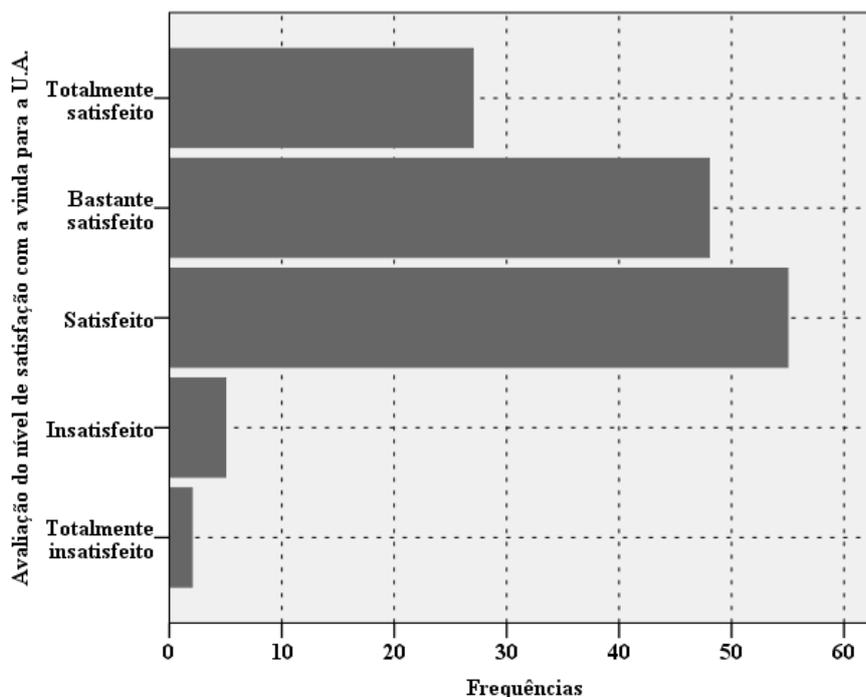
No 4º grupo referente aos alunos Erasmus, estes são na sua maioria do sexo feminino (59,1%) e têm em média  $23 \pm 2,612$  anos de idade. Estes alunos provêm essencialmente da Polónia (27,3%) sendo imediatamente sucedidos pelos provenientes da Itália (18,2%), Lituânia e Espanha (ambas com 13,6%) e frequentam na sua maioria a licenciatura (57,1%) e o mestrado (42,9%). A frequência do 12º ano foi feita no seu país de origem para todos os alunos.

## **2.2 Dados relativamente ao sentimento dos alunos em relação à cidade de Aveiro e à Universidade**

Os alunos estrangeiros estão na sua maioria satisfeitos com a sua vinda para a UA. Como mostra o Gráfico 4, 18,8% dos respondentes responderam que estão totalmente

satisfeitos, 31,1% estão bastante satisfeitos e 43,8% estão satisfeitos. Assim, da amostra 6,2% dizem estar insatisfeitos ou totalmente insatisfeitos.

Os alunos que entraram em regime normal na sua quase totalidade (96,9%) gostam de viver em Aveiro e todos recomendam a Universidade a outras pessoas.



**Gráfico 4. Avaliação do nível de satisfação com a vinda para a UA**

Relativamente à satisfação do grupo de entrada em regime normal com a vinda para Aveiro estudar e de acordo com os critérios definidos por Morgado citado por Dias (2011:104) (Tabelas 6 e 7 Técnicas de tratamento da informação), verificou-se uma satisfação média por viver em Aveiro de  $3,59 \pm 0,946$  sugerindo uma clara adequação, ou seja, apresentando respostas positivas. Contudo existe uma baixa concordância entre os inquiridos.

**Tabela 8. Satisfação com a vinda para Aveiro estudar**

	<b>Média</b>	<b>Desvio padrão</b>
<b>Normal</b>	3,59	0,946
<b>Regime especial de acesso</b>	3,64	0,832
<b>Regime especial de acesso Timor-Leste</b>	4,44	0,726
<b>Erasmus</b>	3,67	0,970

Os alunos que entraram em regime especial de acesso, na sua quase totalidade (92,3%) gostam de viver em Aveiro, apenas 6 indivíduos discordam desta opinião, apontando como principal causa a distância da família, a incapacidade de se relacionar com outras pessoas ou por vezes apontando mais que uma causa e apenas um indivíduo alegou discriminação racial. A maioria deste grupo está satisfeita com a vinda para Aveiro estudar (80,8%), 15,4% está totalmente satisfeita e apenas 3,9% do grupo está insatisfeito. Logo, a média de satisfação obtida ( $3,64 \pm 0,832$ ) foi claramente positiva, porém o desvio padrão sugere baixa concordância dos inquiridos. Porém, quase todo este grupo (98,7%) recomenda a Universidade, à exceção de 1 indivíduo.

Os alunos que integram o regime especial de acesso Timor-Leste gostam todos de viver em Aveiro e estão na sua maioria totalmente satisfeitos (55,6%) com a vinda para Aveiro estudar, estando o resto do grupo apenas satisfeita (44,4%). Quanto à questão da recomendação da Universidade quase todos responderam afirmativamente (88,9%) e apenas 1 indivíduo respondeu negativamente. A média de satisfação obtida ( $4,44 \pm 0,726$ ) foi claramente positiva, porém o desvio padrão sugere baixa/moderada concordância dos inquiridos.

Quanto aos alunos Erasmus, quase todos gostam de viver em Aveiro (88,9%), apenas 2 indivíduos responderam negativamente, apontando como principal causa mais que um dos motivos de entre os vários mencionados (clima, distância da família, adaptação à comida, relações de amizade, questões de saúde, discriminação racial e/ou compreensão da língua portuguesa) ou outro motivo não referido nas opções. Relativamente à questão da satisfação com a vinda para Aveiro estudar, a média das respostas ( $3,67 \pm 0,970$ ) dadas indica que são positivas. Todavia o desvio padrão sugere uma baixa concordância. Sendo que 66,6% dos alunos está satisfeito, 22,2% está totalmente satisfeito e apenas 2 indivíduos apresentam-se como insatisfeitos. Todavia a maioria deste grupo recomenda a UA, à exceção desses 2 elementos.

Aqueles que demonstraram alguma insatisfação quanto à sua vinda para a Universidade de Aveiro para estudar, deixaram algumas sugestões para melhorar a instituição como a existência de mais apoio nas atividades desenvolvidas pelas diferentes comunidades, mais iniciativas de integração para os alunos oriundos dos PALOP e a criação de redes de amigos entre os estudantes da UA e os mesmos.

## **2.3 Avaliação da motivação destes estudantes para estudar em Aveiro**

### **2.3.1 Influência para estudar em Portugal**

Os estudantes do 1º grupo, regime normal de acesso, na sua maioria não sofreram qualquer influência para estudar em Portugal (65,6%). Daqueles que sofreram influência (34,4%) para estudar em Portugal, 75% foi por parte de familiares e 25% por amigos.

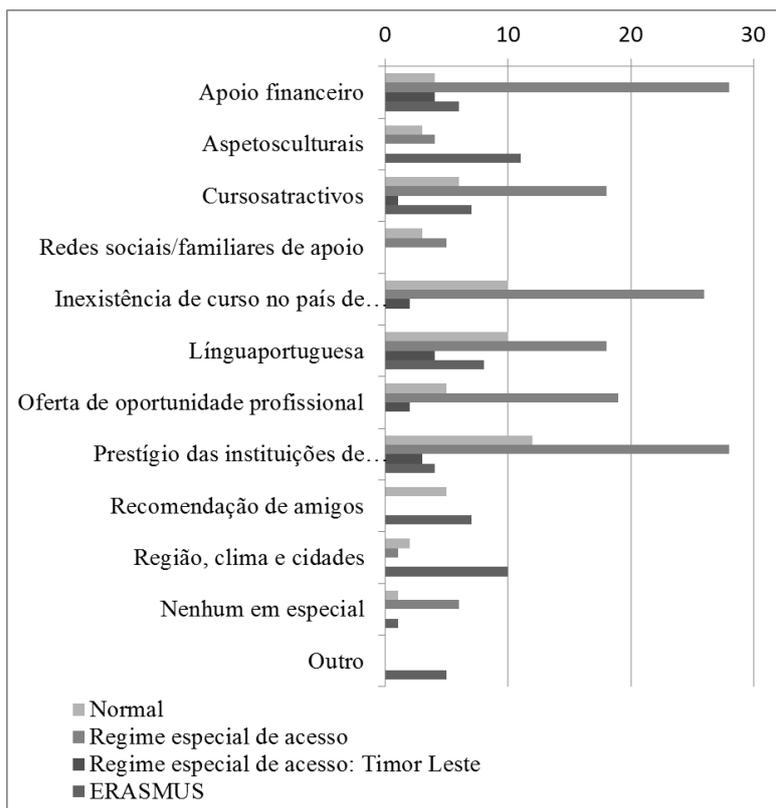
Com os estudantes do 2º grupo, regime especial de acesso, à semelhança do 1º grupo, também não foram na sua maioria influenciados para estudar em Portugal (52,6%). No entanto, aqueles que o foram representam uma parte importante e atribuem o motivo da sua vinda maioritariamente a familiares (46,8%), amigos (14,9%) em alguns casos por mais do que uma pessoa (14,9%).

Os alunos timorenses do grupo referente ao regime especial de acesso Timor-Leste também não sofreram, na sua maioria, qualquer influência para estudarem em Portugal (75%). Em contrapartida, aqueles que sofreram influências (25%) esta foi exercida por familiares (37,5%) ou por empresas e outras entidades (37,5%) que também tiveram um papel relevante na escolha da UA por parte destes alunos.

Os alunos Erasmus não receberam igualmente influências exteriores para estudar em Portugal (59,1%). Porém, aqueles que sofreram (40,9%) responderam que as influências vieram por parte de várias pessoas (66,7%) e também por parte de amigos (33,3%).

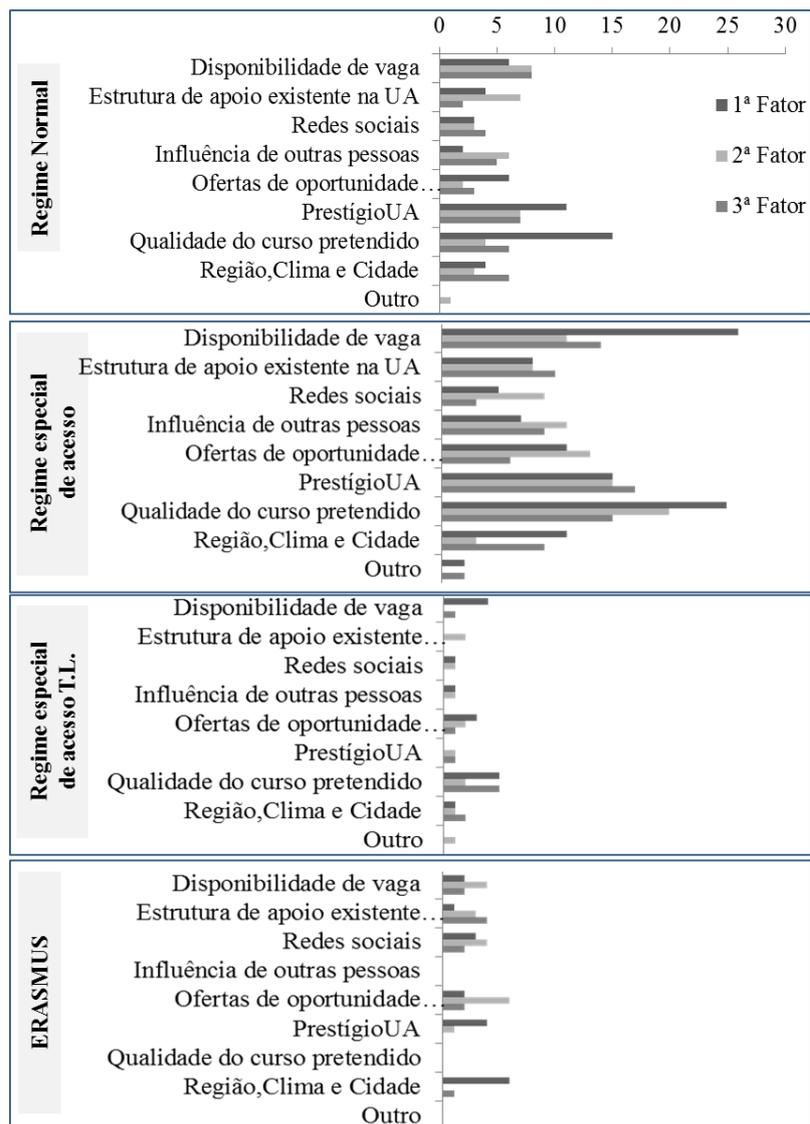
### **2.3.2 Os motivos e fatores da escolha de Portugal e da UA**

A respeito dos motivos da escolha de Portugal para estudar (Gráfico 5), os alunos do regime normal de acesso atribuem a causa maior ao prestígio das instituições de ensino superior portuguesas (19,7%), seguido imediatamente pela língua portuguesa e pela inexistência do curso pretendido no país de origem (ambas as razões com 16,4%).



**Gráfico 5. Fatores da escolha de Portugal para estudar**

Os 3 principais fatores que motivaram os estudantes a escolher, em particular a Universidade de Aveiro (Gráfico 6) foram primeiramente a qualidade do curso pretendido, em segundo e terceiro lugar a disponibilidade de vaga. O fator menos mencionado foram as redes sociais.



**Gráfico 6. Principais motivos da escolha da UA para estudarem**

No 2º grupo os alunos escolheram Portugal maioritariamente, por causa do apoio financeiro e do prestígio das instituições de ensino superior portuguesas (ambas com 18,3%), contudo o fator inexistência de curso no país de origem também teve grande preponderância com 17% das escolhas. Os 3 principais agentes na decisão da escolha da UA foram em primeiro lugar a disponibilidade de vaga, em segundo a qualidade do curso pretendido e em terceiro o prestígio da UA.

No 3º grupo os principais motivos da escolha de Portugal para prosseguir os estudos recaíram sobre o apoio financeiro e a língua portuguesa (ambos com 25% da amostra cada) e ainda sobre o prestígio das instituições de ensino superior portuguesas (18,8%). Além disso, os 3 fatores essenciais da escolha da UA por parte dos alunos

timorenses foram a qualidade do curso pretendido, ofertas de oportunidade profissional e a estrutura de apoio existente na UA.

Para os alunos de Erasmus as razões que estão por detrás da escolha de Portugal para estudarem temporariamente prendem-se, especialmente, com aspetos culturais (18,6%) e com a região, o clima e as cidades (16,9%). Porém, os fatores mais importantes para estes alunos, no que diz respeito à escolha da UA, assentam em primeiro lugar na região, no clima e na cidade, em segundo lugar nas ofertas de oportunidade profissional e em terceiro e último lugar na estrutura de apoio existente na universidade.

### **2.3.3 Informação disponível sobre a UA**

Os alunos do regime normal de acesso, na sua maioria, consideram a informação disponível sobre a UA boa (62,5%) e 28,1% do grupo considera-a muito boa.

Os estudantes do regime especial também consideram a informação sobre a UA boa (52,6%) ou muito boa (21,8%), contudo existem alguns alunos que a consideram apenas suficiente (21,8%).

Já os alunos timorenses avaliam a informação, na sua grande parte, como muito boa (55,6%) e 33,3% dos alunos considera-a apenas suficiente.

Por fim, os alunos de Erasmus julgam, na sua maioria, que a informação disponível sobre a UA é boa (55,6%), no entanto 16,7% da população considera-a muito boa e outros 16,7% da amostra consideram a informação insuficiente.

## **3. Dados relativamente à análise de rendimentos**

### **3.1 Bolsas de estudo**

Face aos rendimentos que estes alunos estrangeiros possuem, é de salientar que dos que se encontram em regime normal, mais de metade (75%) não recebe qualquer bolsa de estudo, tal como os alunos que entraram em regime especial de acesso (52%). No entanto, dos alunos que entraram em regime especial de acesso (Timor-Leste) a grande maioria recebe bolsa (88,9%), tal como, acontece com os alunos de Erasmus em que a maioria também recebe bolsa (63,2%).

Foram analisados, para além dos alunos que receberam bolsa no ano letivo 2011/2012, aqueles que na altura não recebiam mas já tinham recebido. Então, para os alunos do regime normal, apenas 27,6% responderam que não recebiam bolsa, mas já

tinham recebido anteriormente; no regime especial apenas 27,1% respondeu também afirmativamente à questão. No entanto, os alunos do regime especial de acesso Timor-Leste 44% dos alunos que não recebem bolsa afirmaram já ter recebido anteriormente. Finalmente, quanto aos alunos de Erasmus, dos que atualmente não beneficiam de bolsas, a maioria (78,9%) respondeu que já tinham beneficiado desse apoio.

Com o intuito de perceber se existiam diferenças significativas entre os rendimentos aferidos pelos diferentes regimes de acesso procedeu-se à comparação de médias. Devido à inexistência de normalidade de dados para a variável “beneficia de bolsa de estudo” (Teste de Kolmogorov-Smirnov:  $Z_{(135)}=0,354$ ,  $p\text{-value}<0,0001$ ,  $\alpha=0,05$ ) procedeu-se à determinação das diferenças nas percentagens de atribuição de bolsas entre os 4 grupos, aplicando o teste de Kruskal Wallis (KW). O resultado do teste KW mostra que existem diferenças significativas entre os grupos ( $\text{Chi}_{(2)}=12,349$ ,  $p\text{-value}<0,002$ ,  $\alpha=0,05$ ). Deste modo teve que descobrir-se quais dos grupos são diferentes entre si. Para isso foram realizados 6 testes de Mann-Whitney cujos resultados estão expressos na tabela 9.

**Tabela 9. Resultados dos testes de Mann-Whitney para a comparação de médias dos diferentes regimes de acesso no que respeita à variável “beneficia de bolsa de estudo”**

Regimes de acesso	Chi (U)	<i>p-value</i>
Regime normal vs. Especial de acesso	924,0	<b>0,028</b>
Regime normal vs. Especial de acesso T.L.	52,0	<b>0,001</b>
Regime normal vs. ERASMUS	188,0	<b>0,008</b>
Especial de acesso vs. Especial de acesso T.L.	199,5	<b>0,021</b>
Especial de acesso vs. ERASMUS.	604,5	0,240
Especial de acesso T.L. vs. ERASMUS	63,5	0,285

Estes resultados mostram que o regime que menos bolsas recebem são os alunos de regime normal que são significativamente diferentes de todos os outros grupos. O regime especial de acesso é estatisticamente semelhante aos alunos de ERASMUS, é beneficiado em relação ao regime normal, mas prejudicado em relação ao regime Especial de acesso T.L. E, por último, a comparação entre os alunos de Timor e os de Erasmus confirmou que não existem diferenças significativas, pelo que os 2 grupos igualam-se em termos de usufruto de bolsas de estudo. Os resultados sugerem que os alunos que mais beneficiam do apoio de bolsas são os alunos de Timor Leste e ERASMUS. No entanto, pela análise dos testes efetuados, se houvesse mais indivíduos de Timor-Leste, poder-se-iam formar apenas

2 grupos de estudantes – os de regime especial, com bolsa e os de regime normal, sem bolsa.

Em relação à origem da bolsa de estudo, a maioria dos alunos do regime normal não recebe bolsa e aqueles que recebem, a maioria das suas bolsas provém do governo do país de origem (18,8%) e do governo português (18,8%). Para os alunos de regime especial, na sua maioria, as bolsas são concedidas pelo governo do país de origem (41%) ou então pelo governo português (19,2%); o mesmo se passa com os alunos timorenses, cujas bolsas são dadas, maioritariamente, pelo governo timorense (66,7%). Já com os alunos de Erasmus, a situação é diferente pois grande parte das suas bolsas são atribuídas pelo próprio programa Erasmus (54,5%).

Relativamente ainda à concessão das bolsas de estudo, tendo em conta a nacionalidade dos alunos originários dos PALOP e Timor-Leste, atualmente 66,7% dos inquiridos provenientes de Angola não beneficiam deste apoio. Ocorrendo a mesma situação com a comunidade de Cabo-Verde (66,7%), de São Tomé e Príncipe (54,5%) e de Moçambique (50%). No entanto, no caso desta última comunidade, metade da população encontra-se a usufruir de bolsa. Apenas nas comunidades da Guiné e Timor, a maioria dos respondentes possui bolsa: a primeira com 66,7% e a segunda com 88,9%.

Todavia face àqueles alunos que atualmente não recebem bolsa mas já receberam verifica-se que foi nas comunidades da Guiné (66,7%), Moçambique (57,1%) e São Tomé e Príncipe (50%) onde a maioria dos respondentes experienciou esta situação. Na comunidade de Angola apenas 37,5% dos inquiridos esteve na mesma posição, na de Cabo-Verde (25,8%) e na de Timor somente um indivíduo.

A bolsa de estudo destes alunos que já a perderam era financiada na sua maioria pelo governo do país de origem. No caso de Angola com 33,3% dos indivíduos, no de Moçambique com 66,7% e no de Timor e Cabo-Verde com 100%, ou seja, todas as bolsas perdidas eram suportadas pelo governo dos respetivos países. Apenas as bolsas dos respondentes da Guiné (100%), São Tomé e Príncipe (83,3%) e Angola (33,3%) eram concedidas pelo governo português.

Ainda, a principal razão que reside na perda destas bolsas por parte destes mesmos indivíduos foi o facto de terem deixado de cumprir as condições previstas para a atribuição de bolsa de estudo (Angola - 66,7%, Cabo-Verde - 44,4%, Guiné - 100%, Moçambique - 50% e Timor - 100%). A exceção foi São Tomé e Príncipe (42,9%) cuja razão da perda de

bolsa prende-se com o facto da bolsa ter deixado de ser paga pela entidade financeira por motivos alheios ao contrato entre as partes e também Moçambique em que a outra metade dos respondentes viu ser-lhes retirada a bolsa devido ao fim do projeto financiado.

### **3.2 Meios de financiamento**

Relativamente aos meios de financiamento que estes alunos possuem, pode verificar-se que os alunos de regime normal são, na sua maioria, auxiliados pelo agregado familiar (46,9%) e por bolsas de estudo (21,9%). Os alunos do regime especial sustentam-se, maioritariamente, através da bolsa de estudo (47,4%) e do apoio do agregado familiar (25,6%); o mesmo acontece com os alunos timorenses que, quase na sua totalidade, dependem apenas da bolsa de estudo para viverem em Portugal (88,9%). E, por fim, os alunos Erasmus vêm para cá com base em outros meios de financiamento, nomeadamente, poupanças (73,7%) ou com bolsas de estudo ERASMUS (21,1%).

### **4. Dados relativamente à análise do processo de adaptação**

Face à avaliação do processo de adaptação, os alunos do regime normal consideram-no, na sua maioria, razoável (63,6%) e 22,7% do grupo classificou a adaptação como fácil. No regime especial de acesso, a maior parte dos alunos considera razoável o seu processo de adaptação (62,3%) e 23% fácil, para os alunos timorenses a maioria classifica a sua integração como razoável (66,7%) e 33,3% considera-a difícil. Já para os alunos de ERASMUS a sua adaptação é igualmente razoável (64,7%) porém, cerca de 35,3% dos alunos considera-a fácil. Os resultados sugerem que os alunos de Timor Leste têm uma maior dificuldade de adaptação, para verificar este facto procedeu-se à comparação de médias das respostas dadas pelos diferentes grupos de acordo com o seu regime de acesso.

Devido à inexistência de normalidade de dados para a variável “Avaliação do processo de adaptação” (Teste de Kolmogorov-Smirnov:  $Z_{(109)}=0,331$ ,  $p\text{-value}<0,0001$ ,  $\alpha=0,05$ ) procedeu-se à determinação das diferenças no processo adaptativo entre os 4 grupos, aplicando o teste de Kruskal Wallis (KW). O resultado do teste KW mostra que não existem diferenças significativas entre os grupos no que respeita à perceção do processo de adaptação ( $\text{Chi}_{(2)}=3,816$ ,  $p\text{-value}<0,148$ ,  $\alpha=0,05$ ). Assim sendo o processo adaptativo dos alunos de Timor- Leste é estatisticamente igual aos restantes alunos.

Face à avaliação do processo de adaptação segundo a análise realizada por nacionalidades aos alunos de mobilidade, a maioria dos indivíduos da comunidade angolana considera-a razoável (75%) tal como acontece com Cabo-Verde (63,8%), São Tomé e Príncipe (52,4%) e Timor (66,7%). Se bem que quanto a esta última comunidade, 33,3% dos inquiridos avalia o processo de integração como difícil. Relativamente às comunidades de Moçambique e Guiné não foi possível retirar qualquer informação por ausência de respostas à questão.

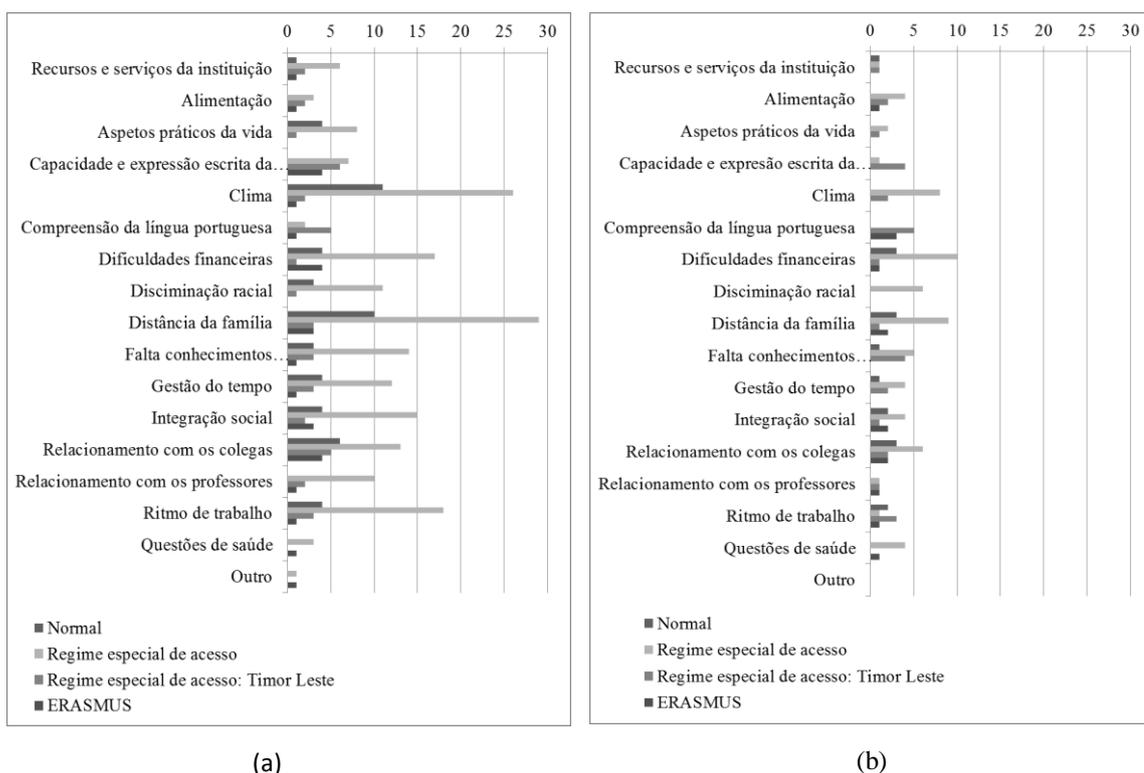
Logo devido à normalidade de dados visível nesta variável, pode-se verificar que a perceção do processo de adaptação pelas diferentes nacionalidades é idêntica.

#### **4.1 Dificuldades passadas e presentes**

Cerca de 58,1% dos inquiridos do regime normal de acesso, 70,5% dos respondentes do regime especial de acesso, 100%, ou seja, todos os alunos do regime especial de Timor-Leste e por fim, 38,9% dos alunos de ERASMUS afirmaram ter tido dificuldades de adaptação. De acordo com esta informação foram averiguadas quais as dificuldades mais sentidas.

De acordo com o Gráfico 7 as maiores dificuldades sentidas pelos alunos do regime normal de acesso foram: o clima (20,4%), a distância da família (18,5%) e o relacionamento com os colegas (11,1%). Para além disso, sentiram dificuldades também ao nível dos aspetos práticos da vida (7,4%), dificuldades financeiras (7,4%), gestão do tempo (7,4%), integração social (7,4%) e ritmo de trabalho (7,4%). No entanto, atualmente, estes alunos ainda sentem dificuldades financeiras (18,8%) e problemas no que diz respeito à distância da família (18,8%), ao relacionamento com os colegas (18,8%), à integração social (12,5%) e ao ritmo de trabalho (12,5%).

Os alunos do regime especial de acesso tiveram mais problemas com a distância da família (14,9%), o clima (13,3%), o ritmo de trabalho (9,2%), as dificuldades financeiras (8,7%), a integração social (7,7%), a falta de conhecimentos científicos/insucesso escolar (7,2%), o relacionamento com os colegas (6,7%), a gestão do tempo (6,2%) e, por fim, a discriminação racial (5,6%). Porém, estes alunos continuam a ter algumas dificuldades financeiras (15,2%), saudades de casa devido à distância da família (13,6%), problemas com o clima (12,1%), com a discriminação racial (9,1%) e com o relacionamento com os colegas (9,1%).



**Gráfico 7. Dificuldades passadas (a) e presentes (b) dos alunos de mobilidade e *incoming***

Já os alunos timorenses encontraram os principais obstáculos na UA na capacidade e expressão escrita da Língua Portuguesa (12,2%) e no relacionamento com os colegas (12,2%). Todavia as suas dificuldades persistem ao nível da compreensão da língua portuguesa (16,7%), da capacidade e expressão escrita da Língua Portuguesa (13,3%), da falta de conhecimentos científicos/insucesso escolar (13,3%) e também relativamente ao ritmo de trabalho (10%).

E, finalmente, face aos alunos de Erasmus as suas maiores dificuldades prenderam-se com a capacidade e expressão escrita da Língua Portuguesa (14,3%), com as dificuldades financeiras (14,3%), com o relacionamento com os colegas (14,3%), ainda com a distância da família e a integração social (ambas as variáveis com 10,7%). Todavia, atualmente, ainda continuam algumas dificuldades no que concerne à compreensão da Língua Portuguesa (21,4%), a distância da família (14,3%), a integração social (14,3%) e o relacionamento com os colegas (14,3%), tendo sido superados os problemas ao nível financeiro.

De acordo com a análise feita tendo por critério as nacionalidades dos alunos de mobilidade, a opinião quanto à questão se sentiram dificuldades de adaptação é unânime,

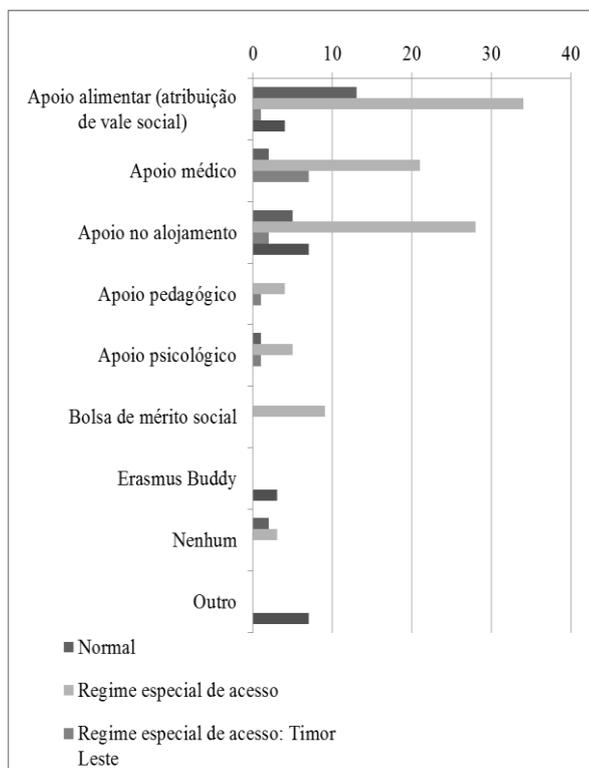
tendo a maioria dos indivíduos em cada uma das seis comunidades sentido dificuldades (Angola - 66,7%, Cabo-Verde - 74,5%, Guiné - 60%, Moçambique - 71,4%, São Tomé e Príncipe - 56,5% e Timor - 100%).

Relativamente à comunidade angolana, a maioria dos indivíduos teve dificuldades ao nível do clima (62,5%), da distância da família (37,5%) e do relacionamento com os colegas (37,5%). Na comunidade cabo-verdiana as dificuldades foram semelhantes: a distância da família (71,4%), o clima (54,3%), o ritmo de trabalho (42,9%), a falta de conhecimentos científicos/insucesso escolar (34,3%) e o relacionamento com os colegas (34,3%). Já para a comunidade da Guiné, os maiores problemas fizeram-se sentir no mesmo nível com a distância da família (71,4%), o clima (50%) e as dificuldades financeiras (50%). Para os indivíduos provenientes de Moçambique, a maioria sentiu dificuldades igualmente com a distância da família (60%), o clima (40%), a discriminação racial (30%) e a integração social (30%). Na comunidade de São Tomé e Príncipe as principais barreiras levantaram-se ao nível financeiro (38,5%), da gestão do tempo (38,5%), do clima (23,1%) e da integração social (23,1%). Finalmente, para a comunidade timorense as principais dificuldades divergiram um pouco relativamente às restantes referindo, portanto, a capacidade e expressão escrita da língua portuguesa (66,7%), a compreensão da língua portuguesa (55,6%) e o relacionamento com os colegas (55,6%) como obstáculos para uma melhor integração.

Os alunos foram ainda questionados se a universidade os auxiliou ou não na sua integração. Aqueles que responderam negativamente à questão da ajuda da UA na sua integração, sendo esta uma questão aberta, apontam como principais causas de falhas: i) a falta de programas de receção e acompanhamento de estrangeiros fora dos programas de mobilidade, principalmente os alunos provenientes dos PALOP e Timor-Leste; ii) a falta de apoio da UA nas dificuldades de integração por parte dos mesmos; e ainda, iii) referem ter tido uma expectativa mais alta acerca da atmosfera da cidade, das amizades e envolvência dos portugueses, bem como, de um papel mais interventivo por parte da Universidade na convivência entre os estudantes.

## 4.2 Conhecimento dos apoios da UA

Todos os grupos consoante o respetivo regime de entrada tinham, na sua grande maioria, conhecimento dos apoios facultados pela UA (regime normal - 76,7%; regime especial - 86,1%; regime especial Timor-Leste - 87,5% e Erasmus - 87,5%).



**Gráfico 8. Principais apoios da UA utilizados pelos alunos de mobilidade e *incoming***

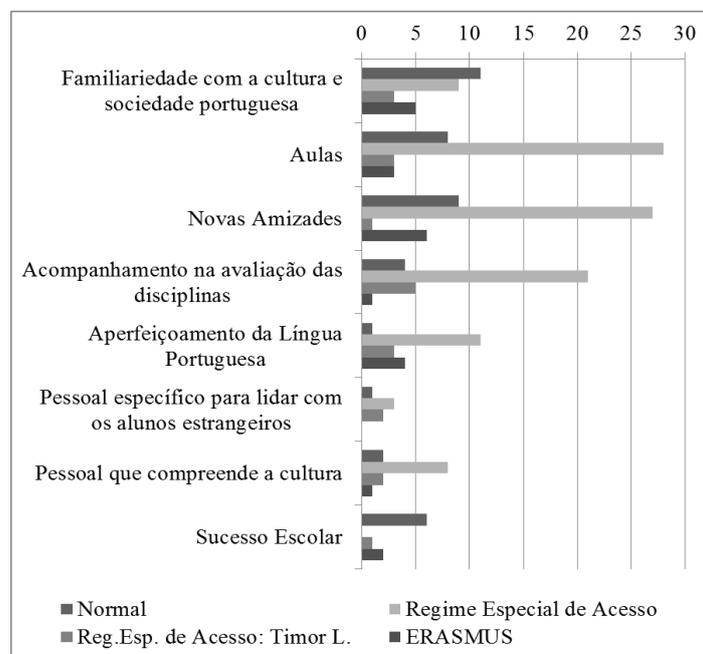
No regime normal, como indica o Gráfico 8, os apoios mais utilizados pelos alunos foram: o apoio alimentar (atribuição de vale social - 56,5%) seguido do alojamento (21,7%). Para o regime especial, os apoios que mais se destacaram foram igualmente: o apoio alimentar (32,7%), o alojamento (26,9%) e depois o apoio médico (20,2%). Já no regime especial de acesso Timor-Leste, o apoio mais usado concedido pela UA foi o apoio médico (58,3%). Relativamente aos alunos de Erasmus o mecanismo de auxílio da UA mais utilizado foi o do alojamento nas residências universitárias (33,3%) e outro apoio que não consta das opções indicadas (33,3%).

Para estes alunos as iniciativas da UA que mais contribuíram para o processo de adaptação, segundo as respostas dadas à questão em causa (neste caso aberta) foram, na opinião dos alunos de mobilidade, a semana académica, a praxe, os apoios da UA

(pedagógico, médico, alojamento, bolsa de mérito, entre outros) e ainda as atividades culturais, recreativas e religiosas promovidas pela Universidade (desporto, semana da CPLP, entre outras). Na opinião dos alunos incoming, as principais iniciativas da UA que mais os ajudaram a integrar-se foram: o ESN (Erasmus Student Network), o Erasmus Buddy, as aulas em português e os cursos de português.

### 4.3 Expectativas alcançadas

No geral, algumas das expectativas destes alunos foram alcançadas ao estudarem na UA. Os alunos de regime normal, como é possível verificar no Gráfico 9, alcançaram as suas principais expectativas pela familiaridade com a cultura e sociedade portuguesa (26,2%), pelas novas amizades (21,4%) e pelas aulas (19,1%).



**Gráfico 9. Expectativas alcançadas pelos alunos de mobilidade e *incoming***

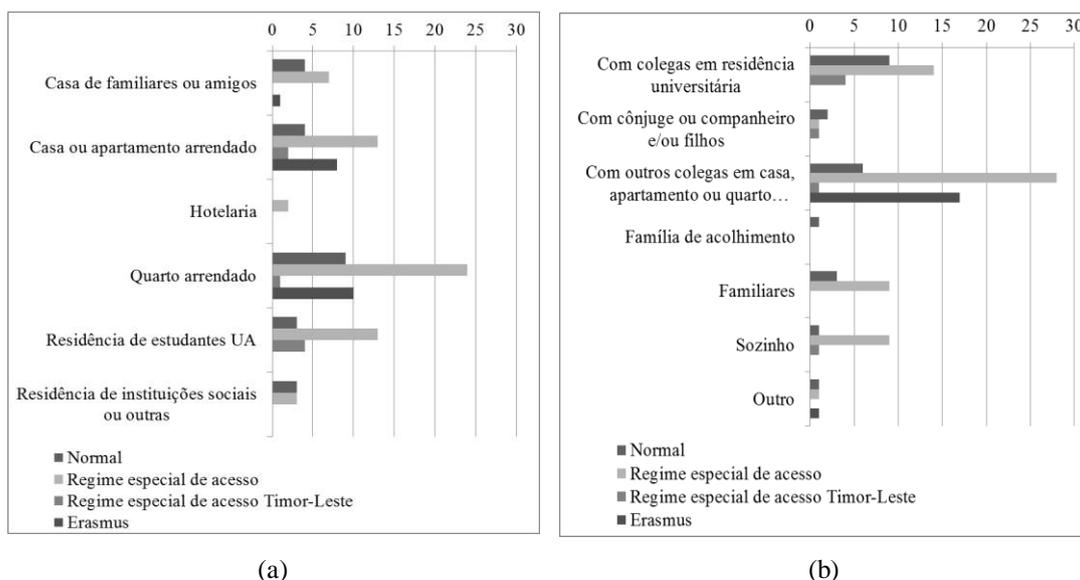
Para os alunos do regime especial de acesso as suas expectativas foram conseguidas através das aulas (45,2%), das novas amizades (26,2%), do acompanhamento na avaliação das disciplinas (25,2%) e do aperfeiçoamento da Língua Portuguesa (19,6%). Já para os alunos timorenses as suas expectativas passaram pelo acompanhamento na avaliação das disciplinas (25%), pela familiaridade com a cultura e sociedade portuguesa (15%), pelas aulas (15%) e também pelo aperfeiçoamento da Língua Portuguesa (15%). Com os alunos de Erasmus as expectativas de estudar na UA foram alcançadas pelas novas amizades

(27,2%), pela familiaridade com a cultura e sociedade portuguesa (22,7%) e, por fim, tal como aconteceu com os outros grupos, pelo aperfeiçoamento da Língua Portuguesa (18,2%).

## 5. Enquadramento social

### 5.1 Residência

Face à residência destes alunos estrangeiros, esta varia conforme indica o Gráfico 10. No regime normal a maioria dos estudantes residia num quarto arrendado (39,1%) ou então em casa de familiares ou amigos (17,4%) ou casa ou apartamento arrendado (17,4%). E, na sua maioria, residiam com colegas em residência universitária (40,9%) ou com outros colegas em casa, apartamento ou quarto arrendado a partilhar despesas (27,3%) ou com familiares (13,6%).



**Gráfico 10. Residência (a) e com quem vivem (b) os alunos de mobilidade e incoming**

No regime especial de acesso, uma grande parte dos alunos vivia também num quarto arrendado (38,7%) ou numa casa ou apartamento arrendado (21%), bem como nas residências de estudantes da UA (21%) vivendo, por isso, maioritariamente com outros colegas em casa, apartamento ou quarto arrendado (45,2%) ou com colegas em residência universitária (22,6%).

No regime especial de acesso Timor-Leste, a maior parte dos alunos vivia nas residências de estudantes da UA (57,1%) ou numa casa ou apartamento arrendado (28,6%),

maioritariamente com os colegas. Por fim, no que diz respeito aos alunos de Erasmus, estes viviam fundamentalmente num quarto arrendado (52,6%) ou numa casa ou apartamento arrendado (42,1%) com outros colegas (94,4%).

De acordo com a análise realizada, tendo em conta a nacionalidade dos alunos provenientes dos PALOP e Timor-Leste, verificou-se que na comunidade angolana a maioria dos indivíduos vive numa casa ou apartamento arrendado (41,7) ou num quarto arrendado (41,7). O mesmo se passa com a comunidade cabo-verdiana em que 43,8% dos inquiridos vive num quarto arrendado e 25% numa casa ou apartamento arrendado. Já com os alunos provenientes da Guiné a maioria, isto é, metade do grupo (50%) vive nas residências de estudantes da UA. No caso de Moçambique a maioria dos respondentes (57,1%) vive num quarto arrendado. Os estudantes de São Tomé e Príncipe vivem também maioritariamente num quarto arrendado (33,3%) ou então em casa de familiares ou amigos (25%). E, por fim, quanto à comunidade de Timor-Leste, a maioria dos inquiridos vive nas residências de estudantes da UA (55,6%).

## **5.2 Intervenientes no processo de adaptação social**

Outros intervenientes fizeram parte do processo de integração destes alunos estrangeiros, como tal, para os alunos do regime normal mais do que um interveniente contribuiu para a sua integração (30,4%), porém também a associação de estudantes do país de origem e a família (13% cada) também colaboraram numa melhor adaptação por parte dos mesmos.

No regime especial de acesso, estes alunos contaram igualmente com a ajuda de mais de um interveniente, na sua maioria (47,5%). No entanto, a rede de amigos (21,3%) e a associação de estudantes do país de origem (13,1%) também desempenharam um bom papel.

No regime especial de acesso de Timor-Leste os intervenientes que ajudaram estes alunos no seu processo de integração foram, maioritariamente, a família e mais do que um elemento (28,6% cada).

Para os alunos de Erasmus esta questão não foi colocada tendo em conta que a sua forma de ingresso processa-se de forma totalmente diferente da destes alunos, estando enquadrados num programa de intercâmbio que à partida os informa sobre a UA e os auxilia dentro da mesma.

Ainda, segundo a análise feita por nacionalidades aos alunos oriundos dos PALOP percebe-se que para todos os indivíduos houve mais do que um interveniente no processo de adaptação, à exceção dos guineenses (10%) (Angola - 33,3%, Cabo-Verde - 52,2, Moçambique - 42,9%, S. Tomé e Príncipe - 33,3% e Timor - 33,3%).

No caso das comunidades angolana (25%) e moçambicana (28,6%) esse interveniente foi a associação de estudantes do país de origem. No caso das comunidades cabo-verdiana (15,2%), guineense (40%) e são tomense (25%) foi a rede de amigos e no caso de Timor-Leste a família (22,2%).

### **5.3 Convivência com os colegas estrangeiros e portugueses**

Relativamente à convivência com colegas provenientes do mesmo país, os alunos do regime normal de acesso convivem, na maioria dos casos, diariamente entre si (43,5%), tal como acontece em relação aos alunos estrangeiros, cuja convivência é frequente (28,6%) ou diária (28,6%).

Os alunos do regime especial de acesso convivem também, na sua grande maioria, diariamente com os colegas provenientes do mesmo país (56,5%) e com os colegas oriundos do estrangeiro ou portugueses (32,3%). Se bem que existe cerca de 29% dos indivíduos deste regime cuja convivência é frequente e 27,4% que diz ser pontual.

Quanto aos alunos timorenses, estes convivem na sua grande parte, diariamente com os indivíduos da sua comunidade (71,4%) e frequentemente com os outros alunos estrangeiros e portugueses (42,9%).

Em relação aos alunos de Erasmus, a convivência entre os mesmos é para alguns frequente (33,3%) e para outros rara (33,3%), passando-se o mesmo face aos alunos estrangeiros e portugueses, cuja convivência é para uns diária (28,6%) e para outros frequente (28,6%) ou rara (28,6%).

Com o objetivo de averiguar se a facilidade do processo de adaptação está relacionada com a convivência com a restante comunidade académica executaram-se correlações de Spearman (variáveis discretas) entre: i) a variável “Avaliação do processo de adaptação”, a “frequência com que contacta com pessoas do mesmo país” e “frequência com que contacta com Portugueses e estrangeiros”; e, ii) a variável “Sentiu dificuldades de adaptação”, a “frequência com que contacta com pessoas do mesmo país” e “frequência com que contacta com Portugueses e estrangeiros”. Os resultados encontram-se descritos

na Tabela 10 e sugerem que globalmente a convivência com pessoas do mesmo país não influencia significativamente a facilidade de adaptação dos alunos estrangeiros, pois os valores de *p-value* das correlações são superiores a  $\alpha$  (0,05).

**Tabela 10. Correlação de Spearman entre a frequência com que contacta com os diferentes grupos dentro da UA e a facilidade de adaptação.**

		Avaliação do processo de adaptação	Sentiu dificuldades de adaptação
Convivência com pessoas do mesmo país	R	0,069	-0,102
	<i>p-value</i>	0,562	0,330
Convivência com Portugueses e estrangeiros	R	-0,233	0,242*
	<i>p-value</i>	<b>0,049</b>	<b>0,022</b>

(\*) Correlações significativas para um *p-value* <0,05 (\*); para um *p-value* <0,001 (\*\*)

No que respeita ao contacto dos recém chegados com os alunos nacionais e internacionais, os resultados mostram que a avaliação do processo de adaptação, por parte destes alunos é tanto mais fácil quanto maior for o contacto com a restante comunidade (*p-value* = 0,049), tal como, as dificuldades sentidas parecem ser menores (*p-value* = 0,022).

Como foi ainda realizada uma outra análise tendo por base apenas a nacionalidade dos alunos de mobilidade, esta variável da convivência com colegas provenientes do mesmo país, estrangeiros e portugueses foi novamente testada.

Assim, relativamente à convivência destes alunos de mobilidade entre colegas da mesma origem, é de salientar que na comunidade angolana esta interação é nula (33,3%). Já nas comunidades cabo-verdiana (72,3%), são tomense (50%) e timorense (55,6%) o convívio é diário. Na comunidade guineense é pontual (40%) e na moçambicana frequente (35,7%).

Com o objetivo de perceber se existiam diferenças significativas entre a frequência com que convivem colegas do mesmo país pelas diferentes nacionalidades procedeu-se á comparação de médias. Devido à inexistência de normalidade de dados para a variável “convivência entre colegas do mesmo país” (Teste de Kolmogorov-Smirnov:  $Z_{(136)} = 0,292$ , *p-value* <0,001,  $\alpha = 0,05$ ) procedeu-se à determinação das diferenças nas percentagens da frequência de convívio entre as 6 nacionalidades, aplicando o Teste de Kruskal Wallis (KW). O teste de KW mostra que existem diferenças significativas entre as nacionalidades ( $\text{Chi}_{(5)} = 21,418$ , *p-value* <0,001,  $\alpha = 0,005$ ). Deste modo teve que descobrir-se quais os grupos que são diferentes entre si. Para isso foram realizados 15 testes de Mann-Whitney cujos resultados estão expressos na tabela 11.

**Tabela 11. Resultados dos testes de Mann-Whitney para a comparação de médias das diferentes nacionalidades no que respeita à variável “convivência com colegas provenientes do mesmo país”**

<b>Comunidades</b>	<b>Chi (U)</b>	<b>Sig</b>
angolana vs cabo Verdiana	36,500	<b>,000</b>
angolana vs guineense	21,000	,128
angolana vs moçambicana	28,000	,069
angolana vs são tomense	37,000	<b>,009</b>
angolana vs timorense	20,000	,121
cabo verdiana e guineense	119,000	<b>,014</b>
cabo verdiana e moçambicana	172,000	<b>,005</b>
cabo verdiana vs são tomense	418,000	,070
cabo verdiana vs timorense	160,000	,156
guineense vs moçambicana	56,000	,861
guineense vs são tomense	82,000	,333
guineense vs timorense	37,500	,774
moçambicana vs são tomense	121,000	,326
moçambicana vs timorense	54,000	,752
são tomense vs timorense	96,000	,730

Estes resultados mostram que, de facto, existem diferenças entre grupos, nomeadamente entre Cabo-Verde e as restantes comunidades dos PALOP. Cabo-Verde distingue-se. Os resultados sugerem que os padrões sociais e de comportamento com pessoas do mesmo país, por parte de Cabo-Verde, em comparação com Angola, S. Tomé e Príncipe, Moçambique e Guiné são diferentes, ou seja, no que concerne ao contacto com pessoas do mesmo país e face às outras comunidades, Cabo-Verde é desigual.

Além disso, os resultados sugerem também que os cabo-verdianos juntamente com os timorenses são, provavelmente, as comunidades que convivem mais com pessoas do mesmo país. Os dados apontam que os cabo-verdianos têm um suporte maior dentro da sua comunidade, daí o maior contacto entre si e a “desvalorização” do contacto extracomunidade.

Ainda, em relação à convivência destes alunos com colegas provenientes de outros países ou portugueses, no geral, esta é pontual (Angola – 30%, Cabo-Verde – 34% e Moçambique – 28,6%) ou diária (Moçambique - 28,6%, S. Tomé e Príncipe - 54,2%, Guiné - 40% e Timor - 44,4%). Logo, devido à normalidade de dados presente nesta variável da “convivência com colegas provenientes de outros países e portugueses” é possível confirmar que a frequência com que estas 6 nacionalidades contactam com pessoas fora das suas comunidades é semelhante.

#### **5.4 Participação em atividades extracurriculares**

Por fim, relativamente às atividades extracurriculares, os resultados mostraram que no regime normal de acesso, a maioria dos alunos nunca participou em qualquer atividade (39,1%). Já para os alunos do regime especial, a maioria esteve envolvida em mais do que uma atividade das que foram mencionadas (25,8%). Porém, 21% destes alunos nunca participaram em ações promovidas.

Os alunos do regime especial de Timor-Leste participaram, na sua grande maioria, em atividades desportivas (42,9%). Em contrapartida, os alunos de Erasmus, na sua maioria (42,9%), nunca participaram nas atividades difundidas pela UA. Contudo, aqueles que o fizeram dedicaram-se a atividades culturais ou recreativas (28,6%).

### **6. Entrevistas**

De acordo com a análise de conteúdo realizada às entrevistas elaboradas aos representantes das 6 comunidades envolvidas nesta investigação (PALOP e Timor-Leste), a maioria das comunidades refere que a UA presta uma boa assistência aos alunos estrangeiros, sendo que duas comunidades classificam-na até como excelente (Cabo-Verde e Moçambique), e concordam na sua totalidade que a UA está preparada para receber e acompanhar estes mesmos alunos. Quanto aos apoios que a Universidade oferece a maioria partilha da opinião que são suficientes, porém quando lhes é perguntado o que faltava à instituição para melhorar os seus serviços de apoio aos alunos estrangeiros as respostas divergiram. O representante da Guiné sugere uma maior complementação e articulação entre os diferentes serviços de ação social, o de Moçambique um maior apoio proactivo e uma maior integração na sociedade e cultura portuguesa, o de Timor propõe um maior apoio no que concerne ao alojamento para os alunos timorenses, o de São Tomé e Príncipe fala de mais iniciativas de integração dos caloiros e de uma maior interação entre as comunidades da CPLP, já o de Angola alega uma maior equidade na repartição dos Vales Sociais pelas diferentes comunidades e mais iniciativas recreativas e, por fim, o representante de Cabo-Verde apenas contesta o processo demorado de seleção dos SASUA quando é entregue algum documento.

No que diz respeito à relação que estes alunos mantêm com os restantes, a maioria das comunidades relaciona-se bem com as restantes comunidades da CPLP; metade das comunidades tem uma boa relação com os estudantes portugueses, embora mencionem que há alguma discriminação por parte dos mesmos e que eles são um pouco fechados; já com

os outros alunos estrangeiros, particularmente, alunos de Erasmus, metade das comunidades relatam que a convivência é pouca, contudo Timor e S. Tomé e Príncipe referem ter uma boa relação com os alunos de Erasmus Mundus e a última comunidade também com os alunos de Erasmus.

A grande maioria concordou que a sua passagem pela UA corresponde às expectativas que tinham inicialmente e todos afirmaram que essa mesma passagem vai ter reflexos positivos no futuro e profissionalmente. Quando questionado se o percurso académico foi ou está a ser positivo ou negativo, a maioria respondeu que o percurso foi ou está a ser positivo, salientando o apoio dos colegas e a boa relação com os professores. No que concerne às maiores dificuldades por que passaram, as financeiras são as principais por não terem bolsa ou por haver atrasos no pagamento das respetivas, seguidas imediatamente a seguir pela integração social e cultural (hábitos, costumes e clima), a falta de preparação no ensino secundário que reflete, por conseguinte, a complexidade de acompanhar as matérias no ensino superior, as saudades de casa e a língua portuguesa, particularmente para os timorenses.

Relativamente aos apoios recebidos, os mais usufruídos foram o vale social e os apoios de saúde e logo a seguir o alojamento. Finalmente quanto à última questão acerca do facto da UA e dos estudantes se aperceberem das dificuldades que enfrentam os alunos estrangeiros, a resposta foi quase unânime, no geral a comunidade académica não se apercebe, porque a tendência é expressar as dificuldades somente entre os colegas da respetiva comunidade.

## **Discussão**

Este projeto que, teve como pergunta de partida “*O impacto dos programas de mobilidade internacional ou a falta deles no enquadramento e integração dos alunos migrantes na UA*” demonstra, de facto, que a existência de programas pré-estabelecidos de intercâmbio facilitam o reconhecimento dos alunos estrangeiros pelos serviços académicos e outros órgãos de funcionamento da UA, o que permite chegar até eles de forma mais rápida, acolhê-los da melhor forma possível e auxiliá-los no seu processo de integração.

Segundo o estudo efetuado, globalmente, os alunos estrangeiros estão satisfeitos com a sua vinda para a Universidade de Aveiro. Na sua opinião, gostam de viver na cidade

e recomendam a Universidade a outras pessoas, contudo frisam, com alguma frequência, o facto de Aveiro ser uma cidade pequena e com poucas atividades recreativas, pois estes alunos passam aqui muito tempo. No caso dos alunos de mobilidade, os anos necessários para completarem o curso e no caso dos alunos *incoming* é entre 3 a 12 meses, ou seja, existem muitos tempos livres a serem preenchidos, já que nos seus países de origem estão acostumados a muitas atividades extracurriculares, muitas vezes de natureza desportiva e recreativa, como caminhadas em meios naturais.

Os alunos, na sua maioria, não foram influenciados para estudar em Portugal, mas aqueles que o foram, esta influência foi exercida maioritariamente por familiares e amigos.

Os principais fatores que estão na origem da escolha de Portugal como país de destino para obterem uma formação superior, por parte dos alunos de mobilidade foram: a língua portuguesa, o prestígio das instituições de ensino superior e o apoio financeiro. Estes alunos, escolheram a Universidade de Aveiro, em particular, por causa da disponibilidade de vagas, da qualidade do curso que pretendiam frequentar e da estrutura de apoio existente na UA. Já os alunos *incoming*, contrariamente aos anteriores, escolheram Portugal como país de destino devido à sua cultura e clima e Aveiro como cidade devido também, à região, ao clima e às ofertas profissionais que proporciona.

No que concerne aos rendimentos de que dispõem estes alunos para estudar fora do seu país, os alunos de mobilidade que ingressaram na UA via regime normal de acesso são naturalmente os menos favorecidos na atribuição de bolsas de estudo, não beneficiando na sua maioria deste apoio relativamente aos outros grupos, cujo regime de entrada foi diferente. Os alunos timorenses são o grupo, de entre os alunos de mobilidade que mais bolsas recebem, equiparando-se aos alunos *incoming*. Assim, os alunos migrantes têm como principais meios de financiamento, essencialmente, as bolsas de estudo concedidas pelo governo do país de origem ou pelo governo português e o apoio do agregado familiar, este último tendo em conta que no regime normal a maioria dos alunos não recebe bolsa o que significa que possuem outra fonte de rendimento. No caso dos alunos *incoming*, o principal meio de sustentação é, igualmente, a bolsa de estudo que o programa Erasmus oferece.

A maioria dos alunos estrangeiros consideraram o seu processo de adaptação razoável, com a exceção do grupo de Timor-Leste, que apesar de a maioria o considerar razoável, um número considerável de alunos classificou-o como difícil. No entanto, estas

diferenças no modo de avaliação do processo adaptativos não se mostraram estatisticamente significativas o que sugere que os alunos timorenses não têm maiores dificuldades que os restantes, só as expressam de forma diferente. No entanto, enquanto os alunos de mobilidade sentiram dificuldades para se integrarem, o mesmo não aconteceu com os alunos *incoming*, cuja maioria afirmou não enfrentar grandes problemas na sua adaptação, apesar de tanto os alunos *incoming* com os timorenses estarem equiparados nos que respeita ao apoio financeiro. Estes resultados sugerem que as dificuldades de adaptação não se resumem a aspetos financeiros.

Apesar de tudo, a maioria dos alunos salientou que a UA tem feito um bom trabalho no que diz respeito à integração dos mesmos na respetiva instituição. Porém, aqueles que não são da mesma opinião deixaram algumas sugestões pertinentes que, na sua perspectiva, visam colmatar algumas falhas da instituição e melhorar o seu funcionamento, no que ao processo de acolhimento e integração dos alunos estrangeiros diz respeito. Essas propostas passam por uma maior articulação entre os serviços de ação social, um maior apoio no alojamento, mais iniciativas recreativas e de integração dos alunos na sociedade e cultura portuguesa. Além disso, sugerem mais atividades que promovam a interação entre as diferentes comunidades da CPLP e mais apoio às mesmas. Estes alunos propuseram, ainda, a criação de redes de amigos com os estudantes da UA, atividades de receção e acolhimento aos estudantes provenientes dos PALOP e Timor-Leste e por fim, um programa de acompanhamento dos alunos migrantes, à semelhança do que acontece com os alunos dos programas de mobilidade internacional.

Embora todos os grupos estejam em conformidade quanto à avaliação do seu processo de adaptação, as dificuldades enfrentadas divergem de grupo para grupo. No entanto, numa perspectiva global, as maiores dificuldades sentidas por estes alunos prenderam-se com o relacionamento com os colegas, no caso dos alunos de mobilidade, e com o relacionamento com os professores, no caso dos alunos *incoming*. As dificuldades financeiras foram referidas por todos os grupos de alunos, à exceção dos alunos timorenses provavelmente devido a diferentes exigências culturais ou a estabilidade financeira não ser um fator relevante para estes indivíduos. Contudo, a questão financeira não foi um problema transversal a todos alunos *incoming* e nos casos em que foi referida, esta foi superada após uma aprendizagem na gestão pessoal do apoio auferido deixando de ser uma barreira. A distância da família, a integração social e o ritmo de trabalho foram, de igual

forma, grandes obstáculos para estes alunos, dificuldades estas que permaneceram até à atualidade e não conseguiram até então, ser ultrapassadas. Ainda, a questão do clima foi também mencionada, embora apenas por alunos provenientes dos PALOP que estão acostumados a temperaturas mais altas. A barreira da compreensão e expressão escrita da Língua Portuguesa refletiu-se, simultaneamente, nos alunos timorenses e nos de Erasmus, que contrariamente aos alunos dos regimes normal e especial estão mais familiarizados com a nossa língua.

Tendo todos estes estudantes conhecimento dos apoios disponibilizados pela UA, os mais usados são o apoio alimentar (vale social), alojamento e apoio médico. Todavia a questão do alojamento não é idêntica em todos os alunos, a maioria destes alunos reside num quarto ou casa/apartamento arrendado, embora, os alunos timorenses se destaquem por residirem na sua maioria em residências universitárias.

No que respeita ao processo de adaptação, os alunos de mobilidade, para além dos apoios disponibilizados pela UA tiveram outros intervenientes neste processo, dos quais ressaltam a família e as diferentes Associações de Estudantes dos seus países de origem, existentes no território nacional.

Na sua grande maioria, satisfeitos com a sua vinda para Aveiro estudar, estes alunos viram as suas expectativas alcançadas pela assistência às aulas, pelas novas amizades, pela familiaridade com a cultura e sociedade portuguesa e ainda pelo aperfeiçoamento da nossa língua.

Quanto à convivência destes alunos entre si e com a restante comunidade académica, os alunos de mobilidade classificam-na como diária ou frequente. Já os alunos *incoming*, divergindo nas opiniões, consideram-na frequente e rara, ou seja, provavelmente gostariam de ter mais contactos com os colegas nacionais de modo a conhecer melhor a nossa cultura.

Como já constatado, quanto maior a participação em atividades extracurriculares mais fácil é a adaptação dos alunos, no entanto, os alunos do regime especial e do regime especial de Timor-Leste, mesmo participando em atividades extracurriculares, tiveram dificuldades em adaptarem-se, todavia não foi possível verificar se o desaparecimento de algumas dessas dificuldades estão relacionadas com estas atividades ou não. Os alunos do regime normal se tivessem participado em algumas atividades extracurriculares promovidas pela UA poderiam eventualmente enfrentar menos problemas de adaptação.

Ainda segundo a última análise realizada tendo em conta apenas as nacionalidades dos alunos de mobilidade, é possível constatar que a maioria dos mesmos, em termos de residência, vive ou num quarto arrendado (Moçambique - 57,1%, Cabo-Verde - 43,8% e S. Tomé e Príncipe - 33,3%) ou nas residências de estudantes da UA (Timor - 55,6% e Guiné - 50%). Somente na comunidade angolana, a maioria reside numa casa ou apartamento arrendado (41,7%).

Quanto às bolsas de estudo a maioria dos inquiridos de cada comunidade não usufrui deste apoio como é o caso de Cabo-Verde, Moçambique, S. Tomé e Príncipe e Angola, contrariamente ao que ocorre com as comunidades da Guiné e Timor, cuja maioria dos indivíduos possui bolsa como meio de financiamento. Contudo, é nas comunidades da Guiné, Moçambique e S. Tomé e Príncipe onde a maioria dos estudantes não recebe atualmente bolsa, mas já recebeu. Estas bolsas perdidas pelos alunos eram maioritariamente financiadas pelo governo dos países de origem como acontece com as comunidades de Angola, Cabo-Verde, Moçambique e Timor, excetuando-se, portanto, S. Tomé e Príncipe e Guiné cuja fonte das respetivas bolsas era o governo português. As razões que estão na origem da perda destas bolsas deve-se, essencialmente ao facto dos alunos terem deixado de cumprir as condições previstas para a atribuição de bolsa de estudo (Angola, Cabo-Verde, Guiné, Moçambique e Timor), com a exceção de S. Tomé e Príncipe cuja razão deriva do facto de a bolsa ter deixado de ser paga pela entidade financeira por motivos alheios ao contrato entre as partes.

No que à avaliação do processo de adaptação diz respeito, a maioria das comunidades considerou-a, na sua maioria razoável (Angola, Cabo-Verde, S. Tomé e Príncipe e Timor). Todavia Timor possui uma parte significativa dos inquiridos que considerou difícil a sua integração. Moçambique e Guiné por falta de respostas não se conseguiu obter uma avaliação do seu processo. No entanto, quanto à existência de dificuldades de adaptação, todas as comunidades concordaram que tiveram problemas, maioritariamente ao nível do clima, da distância da família e do relacionamento com os colegas. Estes alunos contaram, porém com a ajuda de outros intervenientes na sua integração, vários aliás, designadamente a associação de estudantes do país de origem (Angola e Moçambique), a rede de amigos (Cabo-Verde, Guiné e São Tomé) e a família no caso de Timor.

Quanto ao nível de convivência entre indivíduos da mesma comunidade, Cabo-Verde destaca-se perante as outras por os resultados sugerirem que juntamente com Timor são as comunidades que mais convivem entre si, tendo provavelmente um maior suporte dentro da comunidade. Quanto ao nível de convivência fora da comunidade, esta é semelhante entre as seis nacionalidades, considerando-a pontual (Cabo-Verde, Angola e Moçambique) ou diária (Moçambique, S. Tomé e Príncipe e Timor).

## **Conclusão**

Sendo Portugal um país que possui uma grande taxa de imigrantes africanos (Machado, 1997:37), os alunos migrantes são uma realidade na UA e tal como planeado, este projeto propôs-se a estudar a questão da integração e enquadramento dos mesmos alunos na respetiva instituição.

De facto uma das razões da vinda destes alunos de mobilidade para Portugal tem uma natureza iminentemente social, isto é, parte dos laços familiares e das redes entre as pessoas provenientes dos PALOP (Machado, 1997: 22 e 23). Estes alunos possuem dois tipos de background. Aqueles que vieram para Portugal, ainda pequenos, com a família e completaram cá a escolaridade obrigatória e entraram depois pelo regime normal na Universidade e os outros que vêm apenas para Portugal com o propósito de obter uma formação superior e que por isso, se juntam a familiares que possam ter cá ou então recorrem às embaixadas para adquirem vistos de permanência (Pessoa, 2004: 2). Além disso, a língua e os acordos de cooperação na área da educação e da cultura e as bolsas de estudo são realmente fatores que permitem que estes alunos continuem a escolher as universidades portuguesas. Todavia, embora estes fatores constituam vantagens para os alunos de mobilidade, estes continuam a ter dificuldades no seu processo de adaptação.

A verdade é que a inserção em programas de mobilidade e a existência de bolsa de estudo, como ocorre no programa ERASMUS, facilita a integração dos alunos migrantes, pois são mais facilmente identificados pela instituição superior de ensino o que permite que esta responda mais rapidamente às necessidades dos mesmos. Os próprios alunos de mobilidade reconhecem que se houvesse um programa semelhante ao ERASMUS para a sua situação seria mais fácil a sua integração. Sugerem, portanto, para colmatar esta falta,

programas de receção e acolhimento dos alunos estrangeiros fora dos programas de mobilidade.

Contudo, e por opinião geral, os alunos mostram-se satisfeitos com os serviços de ação social da UA e da forma como estes estão preparados para receber e acompanhar os alunos migrantes através dos apoios básicos que oferecem. Mencionam ainda várias atividades proporcionadas pela UA que se realizam durante o ano letivo e que contribuem para uma melhor adaptabilidade entre elas: a semana académica, a praxe, as atividades culturais, recreativas e religiosas (ex.: semana da CPLP). No entanto, existem sempre problemas que não são divulgados nem dados a conhecer aos serviços de ação social, não por culpa dos referentes serviços, mas simplesmente porque estes alunos tendem a fechar-se e a revelar apenas aos colegas da comunidade os problemas que enfrentam. Com esta atitude não é possível aos serviços intervirem para desempenharem o seu papel de auxiliar o aluno, apesar de haver um membro nos serviços de ação social que se reúne algumas vezes com os representantes das diferentes comunidades, das quais fazem parte os alunos de mobilidade, a fim de saber se existe algum problema e poder ajudar os alunos atravessar certas dificuldades e, ainda, ouvir as suas sugestões para melhorar o processo adaptativo dos mesmos.

Os alunos migrantes apenas se queixam da falta de apoio da UA nas atividades que desenvolvem dentro das suas comunidades e da falta de um papel mais interventivo na promoção da convivência entre os alunos migrantes e toda a comunidade académica. Os alunos de mobilidade e *incoming* mencionam também a cidade, no sentido que tem poucas atividades recreativas e passatempos para oferecer, o que diminuiu a expectativa que tinham inicialmente do local, todavia aqui a solução não passa só pela Universidade. No entanto, juntamente com a associação e núcleos de estudantes poderá se desenvolver iniciativas que minimizem esta questão.

Em conclusão, embora todos os alunos tenham sentido dificuldades de adaptação, uns grupos mais que outros, a UA como instituição de ensino superior, tem-se mostrado à altura do desafio de acolher alunos cuja nacionalidade é estrangeira, disponibilizando os apoios e meios necessários para auxilia-los quando enfrentam adversidades.

## Bibliografia

- Abreu, A. and J. Peixoto (2009). "Demografia, mercado de trabalho e imigração de substituição: tendências, políticas e prospetiva no caso português." *Anál. Social* (193): 719-746.
- Aller, M. J. V. (2008). "Guidelines for the evaluation of higher education student support and guidance systems: Revision and proposal." *Crerios para la evaluaci3n del sistema de apoyo y orientaci3n al estudiante universitario: Revisi3n y propuesta* 345: 399-423.
- Antunes, F. (2005). "Globaliza3o e europeiza3o das pol3ticas educativas: percursos, processos e metamorfose." *Sociologia* (47): 125-143.
- Baganha, M. I. and P. G3is (1998). "Migra33es internacionais de e para Portugal: o que sabemos e para onde vamos?" *Revista Cr3tica de Ci3ncias Sociais* (52-53): 229-280.
- Butcher, A. and T. McGrath (2004). "International students in New Zealand: Needs and responses." *International Education Journal* 5(4): 540-551.
- Carmo, H. & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investiga3o: Guia para a Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cunha, P. (2003). Higher Education Student Mobility and the Interpretation of European Union Educational Policies in France Implementing European Union Education and Training Policy. D. Phillips and H. Ertl, *Springer Netherlands*: 277-304.
- Decreto-lei n3 296-A/98 de 25 de setembro. *Di3rio da Rep3blica n3 104 – I S3rie* Minist3rio da Ci3ncia, Tecnologia e Ensino Superior. Lisboa.
- Dias, E. G. (2011). *Avalia3o e (In)Sucesso Escolar*. Tese de Mestrado em Ci3ncias da Educa3o - 3rea de Especializa3o em Avalia3o. Universidade do Minho, Braga. 153pp.
- DSAS – Dire3o de Servi3os de A3o Social (2006). *A A3o Social no Ensino Superior*. Lisboa: Dire3o de Servi3os de A3o Social.
- Fonseca, M. L., M. Goracci, et al. (2007). *Mapa de Boas Pr3ticas–Acolhimento e Integra3o de Imigrantes em Portugal*. Lisboa: Organiza3o Internacional das Migra33es e Alto Comissariado para a Imigra3o e o Di3logo Intercultural, IP.
- Gaspar, T. (2007). Pol3ticas europeias de educa3o. *Noesis*, 70, 14-15.

Guerra, I. *et al.* (2006). *Imigração, Desenvolvimento e coesão social em Portugal: parecer face ao anteprojeto de proposta de lei que regula as condições de entrada, permanência, saída e afastamento de estrangeiros do território português*. Lisboa: Conselho Económico e Social.

King, G., Keohane R. & Verba S. (1994). *Designing social inquiry: scientific inference in qualitative research*. Princeton: Princeton University Press.

King, R. & Ruiz-Gelices, E. (2003). International student migration and the european “year abroad”: effects on european identity and subsequent migration behaviour. *International Journal of Population Geography*, 9, 229-252. Doi: 10.1002/ijpg.280

Lewthwaite, M. (1996). "A study of international students' perspectives on cross-cultural adaptation." *International Journal for the Advancement of Counselling* 19(2): 167-185.

Lima, L. C., M. L. N. Azevedo, et al. (2008). "O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a Universidade Nova." *Avaliação, Campinas* 13(1): 7-36.

Louro, L. M. G. (2007). *A Mobilidade de Estudantes no Espaço de Ensino Superior como Forma de Construção de uma Entidade Europeia – Estudo de Caso da Universidade de Lisboa*. Tese de Mestrado em Relações Interculturais. Universidade Aberta de Lisboa, Lisboa. 251pp.

Machado, F. L. (1997). "Contornos e especificidades da imigração em Portugal." *Sociologia – Problemas e Prática*, 24, 9-44.

Machado, F. L. *et al.*, (2004). *Portugal: atlas das migrações internacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República e Edições tinta da China, Lda.

Mourato, I.C.S. D.C. (2011). *A Política de Cooperação Portuguesa com os PALOP: Contributos do Ensino Superior Politécnico*. Tese de Mestrado em Ciência Política, Cidadania e Governação. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa. 230 pp.

Norte, C. *et al.*, (2004). *O impacto da imigração nas sociedades da Europa: um estudo para a Rede Europeia das Migrações – o caso português*. Lisboa: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras do Ministério da Administração Interna

Pacheco, J. A. (2003). "Políticas educativas para o ensino superior na União Europeia: um olhar do lado português." *Educ. Soc* 24(82): 17-36.

Peixoto, J. (2004). "As teorias explicativas das migrações: teorias micro e macro sociológicas." *SOCIUS—Centro de Investigação em Sociologia Económica e das Organizações*, Instituto Superior de Economia e Gestão Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa.

Peixoto, J. (2004). "País de emigração ou país de imigração?: Mudança e continuidade no regime migratório em Portugal." *Instituto Superior de Economia e Gestão—SOCIUS Working papers*(2).

Peixoto, J. (2007). "Dinâmicas e regimes migratórios: o caso das migrações internacionais em Portugal." *Anál. Social* (183): 445-469.

Pereira, A. & Motta, E. (2005). *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção – Actas do Congresso Nacional*. Coimbra: SASUC Edições.

Pessoa, I. (2004). "Estudantes do espaço lusófono nas universidades portuguesas." *Estudantes do espaço lusófono nas universidades portuguesas*.

Pimentel, M. (2006). *Modelos de Cooperação Portuguesa para o Ensino Superior*. Tese de Mestrado em Políticas e Gestão do Ensino Superior. Universidade de Aveiro, Aveiro. 294 pp.

Pires, R. P. (2002). "Mudanças na imigração: uma análise das estatísticas sobre a população estrangeira em Portugal, 1998-2001." *Sociologia*(39): 151-166.

Pires, R. P. (2003). *Migrações e integração: teoria e aplicações à sociedade portuguesa*. Oeiras: Celta Editora.

Pires, R. P., Machado, F. L., Peixoto, J., & Vaz, M. J. (2010). *Portugal: Atlas das Migrações Internacionais*. Lisboa: Editora Tinta da China.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rocha Dos Reis, P. and G. Camacho (2009). "A avaliação da concretização do processo de bolonha numa instituição de ensino superior portuguesa." *Revista española de educación comparada*(15): 41-59.

Ruiz Corbella, M. and L. García Aretio (2010). "Movilidad virtual en la educación superior: ¿oportunidad u utopía?" *Revista española de pedagogía* 68(246): 243-259.

Sawir, E., S. Marginson, et al. (2009). "The pastoral care of international students in New Zealand: is it more than a consumer protection regime?" *Asia Pacific Journal of Education* 29(1): 45-59.

Schmitter, P. C. (2008). *The design of social & political research*, em Donatella Della Porta e Michael Keating (orgs.), *Approaches and Methodologies in the Social Sciences a Pluralist Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sigalas, E. (2010). "Cross-border mobility and European identity: The effectiveness of intergroup contact during the ERASMUS year abroad." *European Union Politics* 11(2): 241-265.

Silva, E. & Menezes E. (2001). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis.

Stallivieri, L. (2002). "*O processo de internacionalização nas instituições de ensino superior.*" *La internacionalización y la cooperación universitaria*. Buenos Aires: Red Latinoamericana de Cooperación Universitaria.

Vaz, A. L. (2009). *Ação Escolar na Universidade de Coimbra: Evolução Histórica e Princípios Orientadores*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

### **Referências à Internet**

Serviços Acadêmicos e Administrativos. *Candidaturas especiais 2011/2012*. Universidade de Aveiro. Consultado em 2 de junho de 2011 em <http://saa.ua.pt/PageText.aspx?id=8255#3~>

Universidade de Aveiro. Provedor do estudante. Consultado em 11 de junho de 2012 em <http://www.ua.pt/provedordoestudante/PageText.aspx?id=11059>

Universidade de Aveiro. Órgãos consultivos - Conselho de Cooperação. Consultado em 11 de junho de 2012 em <http://www.ua.pt/PageText.aspx?id=10404>

## Anexos

### Anexo 1. Questionário aos alunos de mobilidade

#### Mestrado em Ciência Política

##### Questionário

O presente questionário é dirigido aos estudantes provenientes dos PALOP - Países Africanos de Língua Portuguesa e de Timor-Leste, que se encontram matriculados na Universidade de Aveiro no ano letivo 2011/2012.

Este questionário insere-se num Projeto de Mestrado em Ciência Política sobre os “**Alunos Migrantes na UA: enquadramento e integração**”. Procura-se, portanto, analisar a integração dos alunos estrangeiros na UA.

As respostas a este questionário são anónimas e estritamente confidenciais, pelo que os dados recolhidos serão usados unicamente para fins estatísticos. Poderá, se assim desejar, deixar o seu contacto e-mail (em baixo), caso esteja interessado nos resultados finais desta investigação. Preencha, sempre que possível, com um **X** na linha escolhida. Caso se engane no preenchimento, solicita-se que indique claramente a resposta que deve ser considerada inválida.

**Por favor responda com sinceridade. A sua apreciação é muito importante.**

Obrigado pela colaboração.

(e-mail: \_\_\_\_\_) (opcional).

#### DADOS DEMOGRÁFICOS E ACADÉMICOS

1. **Idade:** \_\_\_\_\_

2. **Sexo:**

Feminino

Masculino

3. **Estado civil:**

Solteiro  Viúvo  Divorciado

Casado  União de facto  Separado

4. **Nacionalidade:**

Angolana  Guineense  São Tomense  Portuguesa

Cabo-Verdiana  Moçambicana  Timorense

5. **País de origem:**

Angola  Guiné-Bissau  São Tomé e Príncipe  Portugal

Cabo-Verde  Moçambique Timor

**6. Língua materna:**

Portuguesa \_\_\_\_\_

Outra (s)  Qual?/ Quais? \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

**7. Habilitação conferida pelo curso que frequenta:**

Curso de especialização (CET)  Mestrado  Outro

Licenciatura  Doutoramento

**8. Onde é que frequentou o 12º ano?**

No meu país de origem  Num país terceiro

Em Portugal  Qual \_\_\_\_\_

**9. Regime de entrada na Universidade de Aveiro?**

Normal (concurso público nacional)  Regime especial de acesso (bolséiros nacionais de países africanos de expressão portuguesa – Governo português, Fundação Calouste Gulbenkian, Governos dos países de origem)

Regime especial de acesso (naturais de Timor-Leste)  Outro: \_\_\_\_\_

**FATORES E RAZÕES PARA A TOMADA DE DECISÃO DE PROSSEGUIR OS ESTUDOS SUPERIORES NO ESTRANGEIRO**

**1. Alguém o influenciou na opção de estudar em Portugal?**

Sim   
Não

**2. Quem o influenciou na decisão de estudar em Portugal?**

Amigos  Empresa ou entidade patronal  Outra entidade Qual? \_\_\_\_\_

Familiar (es)  Iniciativa de um professor  Outro Qual? \_\_\_\_\_

**3. Qual o fator que o/a motivou para estudar em Portugal?**

Apoio financeiro  Inexistência de curso pretendido no país de origem  Recomendação de amigos

Aspetos culturais  Língua Portuguesa  Região, clima e cidades

- Cursos atrativos  Pela oferta de oportunidade profissional  Nenhum em especial
- Existência de redes sociais/familiares de apoio  Prestígio das instituições de ensino superior portuguesas  Outro Qual? \_\_\_\_\_

**4. Refira os 3 principais fatores da escolha da Universidade de Aveiro, indicando por ordem de importância (sendo 1 o mais importante e 3 o menos importante).**

- Disponibilidade de vaga  Influência de outras pessoas  Qualidade do curso pretendido
- Estrutura de apoio existente na U.A.  Oferta de oportunidade profissional  Região, clima e cidade
- Existência de redes sociais ou familiares de apoio  Prestígio da U.A.  Outro (Qual?): \_\_\_\_\_

**5. Antes de ingressar na UA tinha já frequentado alguma outra instituição de ensino superior no seu país ?**

- Sim   
Não

**6. Antes de ingressar na UA tinha já frequentado alguma outra instituição de ensino superior no estrangeiro?**

- Sim   
Não

**7. Se sim, qual?**

- Politécnico  Universidade Privada   
Universidade Pública

**ENQUADRAMENTO SOCIAL E INSTITUCIONAL**

**1. Onde reside?**

- Casa de familiares ou amigos  Quarto arrendado  Residência de Instituições Sociais ou outras
- Casa ou apartamento arrendado  Residência de estudantes da U.A.  Outro

(Qual?): \_\_\_\_\_

Hotelaria   
(pensão/residencial)

**2. Com quem reside?**

Com colegas em residência universitária  Família de acolhimento  Sozinho

Com cônjuge ou companheiro e /ou filhos  Familiares  Outro (Qual?) \_\_\_\_\_

Com outros colegas em casa, apartamento ou quarto arrendado a partilhar despesas

**3. Quais são os meios de financiamento de que usufrui para estudar em Aveiro?**

Apoio do agregado familiar  Próprio (poupanças ou rendas)  Outros membros da família ou amigos

Bolsa de estudo  Próprio (trabalho remunerado)  Outro Qual? \_\_\_\_\_

**4. Atualmente recebe alguma bolsa de estudo?**

Sim   
Não

**5. Atualmente não recebe mas já recebeu bolsa de estudo?**

Sim   
Não

**6. Nunca recebeu bolsa de estudo?**

Sim   
Não

**7. Se sim, especifique a origem da sua bolsa.**

Autarquia  Governo do país de origem  Outra Qual? \_\_\_\_\_

Fundação Calouste Gulbenkian  Governo Português

**8. Se já recebeu bolsa e atualmente não recebe, refira qual a razão para isso.**

Deixou de cumprir as condições previstas para a atribuição de bolsa de estudo  Fim do projeto financiado

Deixou de ser paga pela entidade financiadora por motivos alheios ao contrato entre as partes  Outro Qual? \_\_\_\_\_

**9. Como avalia o seu processo de adaptação?**

Fácil  Razoável  Difícil

**10. Sentiu dificuldades de adaptação? (Se sim responda à questão 11, se não avance para a questão 14)**

Sim   
Não

**11. Quais?**

Acesso a recursos e serviços da instituição	<input type="checkbox"/>	Dificuldades financeiras	<input type="checkbox"/>	Relacionamento com os colegas	<input type="checkbox"/>
Alimentação	<input type="checkbox"/>	Discriminação racial	<input type="checkbox"/>	Relacionamento com os professores	<input type="checkbox"/>
Aspectos práticos da vida	<input type="checkbox"/>	Distância da família	<input type="checkbox"/>	Ritmo de trabalho	<input type="checkbox"/>
Capacidade de expressão escrita da língua portuguesa	<input type="checkbox"/>	Falta de conhecimentos científicos/ insucesso escolar	<input type="checkbox"/>	Questões de saúde	<input type="checkbox"/>
Clima	<input type="checkbox"/>	Gestão do tempo	<input type="checkbox"/>	Outro Qual? _____	<input type="checkbox"/>
Compreensão da língua portuguesa	<input type="checkbox"/>	Integração social	<input type="checkbox"/>		

**12. Ainda sente dificuldades?**

Sim   
Não

**13. Quais?**

Acesso a recursos e serviços da instituição	<input type="checkbox"/>	Dificuldades financeiras	<input type="checkbox"/>	Relacionamento com os colegas	<input type="checkbox"/>
Alimentação	<input type="checkbox"/>	Discriminação racial	<input type="checkbox"/>	Relacionamento com os professores	<input type="checkbox"/>
Aspectos práticos da vida	<input type="checkbox"/>	Distância da família	<input type="checkbox"/>	Ritmo de trabalho	<input type="checkbox"/>
Capacidade de expressão escrita da língua portuguesa	<input type="checkbox"/>	Falta de conhecimentos científicos/ insucesso	<input type="checkbox"/>	Questões de saúde	<input type="checkbox"/>

escolar

Clima  Gestão do tempo  Outro Qual? \_\_\_\_\_

Compreensão da língua portuguesa  Integração social

**14. Conhece os apoios da Universidade de Aveiro?**

Sim   
Não

**15. A qual dos seguintes apoios prestados pela Universidade de Aveiro já recorreu?**

Apoio alimentar (atribuição de Vale Social)  Apoio pedagógico  Nenhum

Apoio médico  Apoio psicológico  Outro: \_\_\_\_\_

Apoio no alojamento (atribuição de quarto ou redução de valor da prestação mensal)  Bolsa de Mérito Social

**16. Que outros intervenientes têm colaborado significativamente no seu processo de integração?**

Associação de estudantes do país de origem  Família  Professores  Mais ninguém

Embaixada/ Consulado  Instituições de solidariedade social  Rede de amigos  Outro Qual? \_\_\_\_\_

**17. Participa em atividades extracurriculares?**

Não, nunca  Sim, envolvido(a) diretamente na gestão associativa relacionada com a minha comunidade  Sim, envolvido(a) diretamente na gestão associativa de índole diversa

Sim, em atividades desportivas  Sim, em atividades culturais ou recreativas  Sim, fazendo voluntariado

Sim, em atividades de índole religiosa  Sim, em atividades associativas  Outro: Qual? \_\_\_\_\_

Sim, na política

**18. Costuma conviver com colegas provenientes do seu país?**

- Não, nunca  Sim, pontualmente  Sim, diariamente
- Sim, frequentemente (algumas vezes por semana)  Sim, raramente (em média, uma ou menos de uma vez por mês)

**19. Costuma conviver com colegas provenientes de outros países, nomeadamente, portugueses?**

- Não, nunca  Sim, pontualmente  Sim, diariamente
- Sim, frequentemente (algumas vezes por semana)  Sim, raramente (em média, uma ou menos de uma vez por mês)

**20. Das várias iniciativas da UA qual a que considera ter melhor contribuído para a sua integração?**

---

---

---

EXPETATIVAS E AVALIAÇÃO DOS ALUNOS FACE À UNIVERSIDADE DE AVEIRO E À CIDADE

**1. Gosta de viver em Aveiro?**

- Sim   
Não

**2. Se não, qual motivo para a sua insatisfação?**

- Adaptação à alimentação  Compreensão da Língua Portuguesa  Distância da família  Relacionamento com as pessoas
- Clima  Discriminação racial  Questões de saúde  Outro Qual? \_\_\_\_\_

**3. Considera que a informação disponível sobre a Universidade de Aveiro é:**

- Muito má  Insuficiente  Suficiente  Boa  Muito Boa

**4. Se considera a informação da Universidade de Aveiro muito má, indique qual ou quais a(s) razão(ões) para a sua insatisfação, por ordem de importância até 3, sendo 1 o mais importante e 3 o menos importante.**

- Custo de vida/ alojamento  O que fazer e onde se dirigir  Questões acerca do visto de permanência
- Informações sobre o curso  Propinas  Outro Qual? \_\_\_\_\_

**5. Acha que a Universidade de Aveiro tem ajudado na sua integração da forma que esperava que acontecesse?**

- Sim

Não

**6. Se não, porquê?**

---

---

---

**7. Como é que as suas expectativas de estudar na Universidade de Aveiro foram alcançadas?**

- |  |  |  |
|--|--|--|
| Pela familiaridade com a cultura e sociedade portuguesa <input type="checkbox"/> | Pelo acompanhamento na avaliação das disciplinas <input type="checkbox"/>                            | Pelo pessoal que compreende a sua cultura <input type="checkbox"/> |
| Pelas aulas <input type="checkbox"/>   | Pelo aperfeiçoamento a língua portuguesa <input type="checkbox"/>                                    | Pelo Sucesso escolar <input type="checkbox"/>                      |
| Pelas novas amizades <input type="checkbox"/>                                    | Pelo pessoal específico para lidar consigo e com outros alunos estrangeiros <input type="checkbox"/> |  |

**8. Está satisfeito com a sua vinda para a Universidade de Aveiro para prosseguir os seus estudos?**

Totalmente Insatisfeito       Insatisfeito       Satisfeito       Bastante Satisfeito       Totalmente satisfeito

**9. Se não está satisfeito, o que acha que a Universidade de Aveiro deveria fazer para melhorar ou ajudar os alunos estrangeiros a adaptarem-se melhor?**

---

---

---

**10. Recomenda a Universidade de Aveiro a outros colegas?**

Sim   
Não

## Anexo 2. Questionário aos alunos incoming

### Master in Political Science

#### Questionnaire

This questionnaire is for the Erasmus Students, who are enrolled at the University of Aveiro in the academic year 2011/2012.

The questionnaire is part of a Master Project in Political Science about “**Migrant Students at UA: Framework and Integration**”. It tries to analyze the process of integration of the foreign students at the University of Aveiro.

The answers to this questionnaire are anonymous and strictly confidential, therefore the data collected will be used solely for statistical purposes. If you are interested in the final results of this study, you can leave your contact below.

Fill out where possible with an **X** in the correct box. If you a make a mistake in filling out, please indicate that the answer is considered invalid and then answer it correctly.

**Please answer honestly. Your assessment is very important.**

I appreciate your cooperation.

(e-mail: \_\_\_\_\_). (Optional)

#### DEMOGRAPHIC PROFILE

1. Age: \_\_\_\_\_

2. Gender:  
Male   
Female

3. Nationality: \_\_\_\_\_

4. Which course and level of education did you attend in your own country?  
\_\_\_\_\_

#### REASONS FOR STUDYING IN PORTUGAL

1. Did you feel outside influences in the decision to study in Portugal?

Yes   
No

2. By whom were you influenced to study in Portugal?

A professor's initiative  Relative(s)  Personal initiative   
Friends  Another person   
Who? \_\_\_\_\_

**3. What were your main motivations for studying at the University of Aveiro?**

- Attractive courses  Job Offers  The location of the university
- Cultural aspects  Prestige of the university  No particular reason
- Financial support  Portuguese language  Other Which one?   
\_\_\_\_\_
- Friends' recommendations

**4. Refer the 3 main reasons for choosing the University of Aveiro, indicate by order of importance to 3 (being the number 1 the most important and the number 3 the least important).**

- Attractive courses  Job offers  No particular reason
- Financial support  Portuguese language  Other Which one?   
\_\_\_\_\_
- Friends' recommendations  Prestige of the university

**SOCIAL AND INSTITUTIONAL CONTEXT**

**1. Where do you live?**

- Hall of residence  Rented house or flat  Residence of social institutions  Other Which one?   
\_\_\_\_\_
- Hostel or residential  Rented room  Staying with relatives or friends

**2. With whom do you live with?**

- Alone  Relatives  With colleagues at home, apartment or rented room with sharing costs
- Host family  With colleagues at the university residence  Other Which one?   
\_\_\_\_\_

**3. What are your financial supports to study in Aveiro?**

- By myself (paid work  Other family members or friends  Support of the household
- By myself (savings  Scholarship  Other Which one?   
\_\_\_\_\_

**4. Currently, do you receive a scholarship?**

Yes   
No

**5. Have you already received a scholarship?**

Yes   
No

**6. If yes, what is its origin?**

Scholarship from the university of your own country  I never received a scholarship   
Scholarship from the programme Erasmus  Other Which one? \_\_\_\_\_

**7. How do you evaluate your process of adaptation?**

Easy  Reasonable  Difficult

**8. Did you feel difficulties in adaptation? (If yes, answer question 9. If not, go directly to answer no. 12)**

Yes   
No

**9. What kind of difficulties?**

Access to resources and services of the institution	<input type="checkbox"/>	Lack of scientific or academic Knowledge	<input type="checkbox"/>	Relationship with teachers	<input type="checkbox"/>	Weather	<input type="checkbox"/>
Distance from the family	<input type="checkbox"/>	Practical life aspects	<input type="checkbox"/>	Social integration	<input type="checkbox"/>	Work pace	<input type="checkbox"/>
Food	<input type="checkbox"/>	Racial discrimination	<input type="checkbox"/>	Time management	<input type="checkbox"/>	Writing abilities of the Portuguese language	<input type="checkbox"/>
Financial difficulties	<input type="checkbox"/>	Relationship with colleagues	<input type="checkbox"/>	Understanding of the Portuguese Language	<input type="checkbox"/>	_____	<input type="checkbox"/>
Health issues	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	Other Which one? _____	<input type="checkbox"/>

**10. Do you still feel difficulties?**

Yes   
No

**11. What kind of difficulties?**

- |   |                          |  |                          |  |                          |  |                          |
|---|--------------------------|--|--------------------------|--|--------------------------|--|--------------------------|
| Access to resources and services of the institution | <input type="checkbox"/> | Lack of scientific or academic Knowledge | <input type="checkbox"/> | Relationship with teachers               | <input type="checkbox"/> | Weather                                      | <input type="checkbox"/> |
| Distance from the family                            | <input type="checkbox"/> | Practical life aspects                   | <input type="checkbox"/> | Social integration                       | <input type="checkbox"/> | Work pace                                    | <input type="checkbox"/> |
| Food  | <input type="checkbox"/> | Racial discrimination                    | <input type="checkbox"/> | Time management                          | <input type="checkbox"/> | Writing abilities of the Portuguese language | <input type="checkbox"/> |
| Financial difficulties                              | <input type="checkbox"/> | Relationship with colleagues             | <input type="checkbox"/> | Understanding of the Portuguese Language | <input type="checkbox"/> | Other  | <input type="checkbox"/> |
| Health issues                                       | <input type="checkbox"/> |  |                          |  |                          | Which one? _____                             |                          |

**12. Are you aware of the support of the UA?**

- Yes   
 No

**13. Which of the following supports provided by the University of Aveiro have you asked for?**

- |                              |                          |                       |                          |   |                          |  |                          |
|------------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|---|--------------------------|--|--------------------------|
| Academic Supporting Services | <input type="checkbox"/> | Colleagues for advice | <input type="checkbox"/> | Friends or family                       | <input type="checkbox"/> | Portuguese language classes or courses | <input type="checkbox"/> |
| Canteens and bar             | <input type="checkbox"/> | Counselling services  | <input type="checkbox"/> | Halls of residence                      | <input type="checkbox"/> | Psychological and medical services     | <input type="checkbox"/> |
| Classmates                   | <input type="checkbox"/> | Erasmus Buddy         | <input type="checkbox"/> | Library, computing and sport facilities | <input type="checkbox"/> | The International Office               | <input type="checkbox"/> |

**14. Do you participate in extracurricular activities?**

- No, never  Yes, in politics  Yes, in sport activities  Other Which one?   
 \_\_\_\_\_
- Yes, in cultural and recreational activities  Yes, in religious activities  Yes, volunteering

**15. Do you usually socialize with peers from your country?**

- No, never  Yes, occasionally  Yes, every day
- Yes, but rarely (once or twice per week)  Yes, often (several times a week)

**16. Do you often socialize with colleagues from other countries, including Portugal?**

- No, never  Yes, occasionally  Yes, every day

Yes, but rarely (once or twice per week)  Yes, often (several times a week)

**21. What is the initiative of the University of Aveiro that best contributes for your integration?**

---

---

---

---

PRE-ARRIVAL EXPERIENCE AND OPINION ABOUT THE UNIVERSITY

**1. Do you like to live in Aveiro?**

Yes   
No

**2. If not, what is the reason for your dissatisfaction?**

Climate  Food adaptation  Health issues  Understanding of Portuguese Language   
Distance from the family  Friendly Relationships  Racial discrimination  Other Which one   
\_\_\_\_\_

**3. Do you consider the prearrival information given about the University of Aveiro**

Bad  Insufficient  Sufficient  Good  Very Good

**5. If you consider it bad or insufficient what are the reasons for your dissatisfaction indicate in order of importance to 3 (being the number 1 the most important and 3 the least important).**

Details of their course  Study Visa and Residence Permit issues  What to do and where to go   
Living costs/ accommodation  Tuition fees  Other Which one? \_\_\_\_\_

**4. Do you think the University of Aveiro has helped you to integrate the way you expected?**

Yes   
No

**5. If not, why?**

---

---

---

---

---

**6. What were your expectations in studying in the University of Aveiro?**

- Becoming familiar with Portuguese culture and society  Have a real international experience  Classes  Specific staff dealing with international students
- Clear guidance on the assessment of the subjects  Improve the Portuguese language skills  Make international friends and of your own country  Staff who understands their culture
- Getting good marks

**7. Are you satisfied coming to the University of Aveiro to study?**

- Fully dissatisfied  Dissatisfied  Satisfied  Very satisfied  Extremely pleased

**8. If not, what do you think the University should do to improve or help foreign students to adapt better?**

---

---

---

---

**9. Would you recommend the University of Aveiro to your colleagues?**

- Yes   
No

### **Anexo 3. Guião da entrevista aos representantes das comunidades PALOP e Timor-Leste**

Representante da Comunidade:

Nome:

Idade:

Curso:

1. Como considera o seu acolhimento aqui na UA?
2. Acha que a Universidade de Aveiro presta uma boa assistência aos alunos estrangeiros? E aos da sua comunidade qual a sua opinião?
3. No que diz respeito à sua adaptação e à dos seus colegas, acha que a Universidade de Aveiro esteve à altura do desafio? Acha que estava preparada para vos receber e acompanhar?
4. Pensa que os apoios que a Universidade vos oferece são suficientes?
5. Na sua opinião, o que pensa que falta à Universidade de Aveiro de forma a melhorar os seus serviços e mecanismos de apoio ao aluno estrangeiro, para que este sinta mais integrado?
6. Como é que a sua comunidade se relaciona com os alunos das outras comunidades? E com os estudantes portugueses? E com os outros alunos estrangeiros?
7. A sua passagem pela Universidade de Aveiro corresponde às expectativas que inicialmente tinha antes de vir para cá? E os seus colegas de comunidade?
8. Acha que a passagem pela UA vai ter reflexos e efeitos positivos futuramente na sua vida e na dos seus colegas? Vai contribuir para uma melhor carreira profissional aqui ou no seu país de origem?
9. A nível académico considera que o seu percurso foi positivo ou negativo? Enfrentou muitas dificuldades de adaptação relativamente à:
  - forma de ensino praticada na Universidade;
  - compreensão das matérias;
  - relacionamento com os professores;
  - Conhecimento da língua;
10. Quais as maiores dificuldades por que passou você e os seus colegas da comunidade?

11. Quais os apoios que recebeu, você e os seus colegas?
12. Na sua opinião, o que poderia ser melhorado na UA relativamente à forma de acolhimento de alunos estrangeiros?
13. Acha que nós, estudantes, e a Universidade damos conta de todas as dificuldades por que passam ou nem nos apercebemos de alguns aspetos importantes?

## Anexo 4. Quadros da análise da integração dos alunos de mobilidade e *incoming* da UA

### 4.1 Regime de entrada

	Frequência	Percentagem válida
Normal	32	22,7
Regime especial de acesso	78	55,3
Regime especial de acesso Timor-Leste	9	6,4
Erasmus	22	15,6
<b>Total</b>	<b>141</b>	<b>100,0</b>

### 4.2 Sexo

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Feminino	11	34,4
	Masculino	21	65,6
	Total	32	100,0
Regime especial de acesso	Feminino	39	54,2
	Masculino	33	45,8
	Total	72	100,0
Regime especial de acesso Timor-Leste	Feminino	3	33,3
	Masculino	6	66,7
	Total	9	100,0
Erasmus	Feminino	13	59,1
	Masculino	9	40,9
	Total	22	100,0

### 4.3 Nacionalidade

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Angolana	7	21,9
	Cabo-Verdiana	10	31,3
	Guineense	4	12,5
	Moçambicana	5	15,6
	São Tomense	4	12,5
	Portuguesa	2	6,3
	Total	32	100,0
Regime especial de acesso	Angolana	5	6,4
	Cabo-Verdiana	38	48,7
	Guineense	6	7,7
	Moçambicana	9	11,5
	São Tomense	20	25,6
	Total	78	100,0
Regime especial de acesso Timor-Leste	Timorense	9	100,0
Erasmus	Romeno	1	4,5
	Polaco	6	27,3
	Italiano	4	18,2
	Lituano	3	13,6
	Alemão	1	4,5
	Eslovaco	1	4,5
	Letão	1	4,5
	Espanhol	3	13,6
	Bielorusso	2	9,1
	Total	22	100,0

#### 4.4 Língua materna

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Portuguesa	25	78,1
	Outra	7	21,9
	Total	32	100,0
Regime especial de acesso	Portuguesa	41	52,6
	Outra	37	47,4
	Total	78	100,0
Regime especial de acesso Timor-Leste	Outra	9	100,0
Erasmus	Outra	22	100,0

#### 4.5 Habilitação conferida pelo curso que frequenta

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	CET	3	9,4
	Licenciatura	17	53,1
	Mestrado	12	37,5
	Total	32	100,0
Regime especial de acesso	CET	2	2,6
	Licenciatura	45	57,7
	Mestrado	28	35,9
	Doutoramento	2	2,6
	Outro	1	1,3
	Total	78	100,0
Regime especial de acesso Timor-Leste	Licenciatura	7	77,8
	Mestrado	2	22,2
	Total	9	100,0
Erasmus	Licenciatura	12	57,1
	Mestrado	9	42,9
	Total	21	100,0

#### 4.6 Frequência 12º ano

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	No meu país de origem	19	61,3
	Em Portugal	12	38,7
	Total	31	100,0
Regime especial de acesso	No meu país de origem	57	73,1
	Em Portugal	21	26,9
	Total	78	100,0
Regime especial de acesso Timor-Leste	No meu país de origem	8	88,9
	Em Portugal	1	11,1
	Total	9	100,0
Erasmus	No meu país de origem	22	100,0

#### 4.7 Gostar de viver em Aveiro

		Frequência	Percentagem
Normal	Sim	31	96,9
	Não	1	3,1
Regime especial de acesso	Sim	72	92,3
	Não	6	7,7
Regime especial de acesso Timor-Leste	Sim	9	100,0
Erasmus	Sim	16	88,9
	Não	2	11,1

#### 4.8 Motivo de Insatisfação de viver em Aveiro

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Totalmente insatisfeito	1	3,1
	Insatisfeito	1	3,1
	Satisfeito	14	43,8
	Bastante satisfeito	10	31,3
	Totalmente satisfeito	6	18,8
Regime especial de acesso	Totalmente insatisfeito	1	1,3
	Insatisfeito	2	2,6
	Satisfeito	34	43,6
	Bastante satisfeito	29	37,2
	Totalmente satisfeito	12	15,4
Regime especial de acesso Timor-Leste	Satisfeito	1	11,1
	Bastante satisfeito	3	33,3
	Totalmente satisfeito	5	55,6
Erasmus	Insatisfeito	2	11,1
	Satisfeito	6	33,3
	Bastante satisfeito	6	33,3
	Totalmente satisfeito	4	22,2

#### 4.9 Recomendação da UA

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Sim	32	100,0
Regime especial de acesso	Sim	77	98,7
	Não	1	1,3
Regime especial de acesso Timor-Leste	Sim	8	88,9
	Não	1	11,1
Erasmus	Sim	16	88,9
	Não	2	11,1

#### 4.10 Satisfação com a vinda para Aveiro estudar dos que recomendam a UA

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Totalmente insatisfeito	1	3,1
	Insatisfeito	1	3,1
	Satisfeito	14	43,8
	Bastante satisfeito	10	31,3
	Totalmente satisfeito	6	18,8
Regime especial de acesso	Totalmente insatisfeito	1	1,3
	Insatisfeito	2	2,6
	Satisfeito	34	43,6
	Bastante satisfeito	29	37,2
	Totalmente satisfeito	12	15,4
Regime especial de acesso Timor-Leste	Satisfeito	1	11,1
	Bastante satisfeito	3	33,3
	Totalmente satisfeito	5	55,6
Erasmus	Insatisfeito	2	11,1
	Satisfeito	6	33,3
	Bastante satisfeito	6	33,3
	Totalmente satisfeito	4	22,2

#### 4.11 Influência para estudar em Portugal

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Sim	11	34,4
	Não	21	65,6
Regime especial de acesso	Sim	37	47,4
	Não	41	52,6
Regime especial de acesso Timor-Leste	Sim	2	25,0
	Não	6	75,0
Erasmus	Sim	9	40,9
	Não	13	59,1

#### 4.12 Quem influenciou para estudar em PT

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Amigos	4	25,0
	Familiar(es)	12	75,0
Regime especial de acesso	Amigos	7	14,9
	Familiar(es)	22	46,8
	Empresa ou entidade patronal	2	4,3
	Iniciativa de um professor	1	2,1
	Outra entidade	3	6,4
	Outro	5	10,6
Regime especial de acesso Timor-Leste	Mais do que um	7	14,9
	Familiar(es)	3	37,5
	Empresa ou entidade patronal	1	12,5
	Iniciativa de um professor	1	12,5
	Outra entidade	1	12,5
Erasmus	Outro	2	25,0
	Amigos	3	33,3
	Mais do que um	6	66,7

#### 4.13 Três principais motivos da escolha da Universidade

Motivo	Normal		Regime especial de acesso		Regime especial de acesso: Timor Leste		ERASMUS	
	Frequência	Percentagem válida	Frequência	Percentagem válida	Frequência	Percentagem válida	Frequência	Percentagem válida
Apoio financeiro	4	6,6	28	18,3	4	25,0	6	10,2
Aspetos culturais	3	4,9	4	2,6	-	-	11	18,6
Cursos atractivos	6	9,8	18	11,8	1	6,3	7	11,9
Redes sociais/familiares de apoio	3	4,9	5	3,3	0	,0	-	-
Inexistência de curso no país de origem	10	16,4	26	17,0	2	12,5	-	-
Língua portuguesa	10	16,4	18	11,8	4	25,0	8	13,6
Oferta de oportunidade profissional	5	8,2	19	12,4	2	12,5	0	,0
Prestígio das instituições de ensino superior portuguesas	12	19,7	28	18,3	3	18,8	4	6,8
Recomendação de amigos	5	8,2	-	-	-	-	7	11,9
Região, clima e cidades	2	3,3	1	,7	-	-	10	16,9
Nenhum em especial	1	1,6	6	3,9	-	-	1	1,7
Outro	-	-	-	-	-	-	5	8,5

#### 4.14 Informação disponível sobre a UA

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Insuficiente	1	3,1
	Suficiente	2	6,3
	Boa	20	62,5
	Muito boa	9	28,1
Regime especial de acesso	Insuficiente	3	3,8
	Suficiente	17	21,8
	Boa	41	52,6
	Muito boa	17	21,8
Regime especial de acesso Timor-Leste	Suficiente	3	33,3
	Boa	1	11,1
	Muito boa	5	55,6
Erasmus	Insuficiente	3	16,7
	Suficiente	2	11,1
	Boa	10	55,6
	Muito boa	3	16,7

#### 4.15 Avaliação do processo de adaptação (análise por regime de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Fácil	5	22,7
	Razoável	14	63,6
	Difícil	3	13,6
Regime especial de acesso	Fácil	14	23,0
	Razoável	38	62,3
	Difícil	9	14,8
Regime especial de acesso Timor-Leste	Razoável	6	66,7
	Difícil	3	33,3
Erasmus	Fácil	6	35,3
	Razoável	11	64,7

#### 4.16 Testes de normalidade

	Kolmogorov-Smirnova		
	Statistic	df	Sig.
Avaliação do processo	,331	109	,000

#### 4.17 Teste de Kruskal-Wallis

	Avaliação do processo de adaptação
Chi-Square	3,816
df	2
Asymp. Sig.	,148

#### 4.18 Sentiu dificuldades de adaptação (análise por regimes de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentage m válida
Normal	Sim	18	58,1
	Não	13	41,9
Regime especial de acesso	Sim	55	70,5
	Não	23	29,5
Regime especial de acesso Timor-Leste	Sim	9	100,0
Erasmus	Sim	7	38,9
	Não	11	61,1

#### 4.19 Ainda sente dificuldades (análise por regimes de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentage m válida
Normal	Sim	10	35,7
	Não	18	64,3
Regime especial de acesso	Sim	26	37,1
	Não	44	62,9
Regime especial de acesso Timor-Leste	Sim	7	87,5
	Não	1	12,5
Erasmus	Sim	4	57,1
	Não	3	42,9

#### 4.20 Avaliação do processo de adaptação (análise por nacionalidades PALOP e Timor-Leste)

Nacionalidade		Frequência	Percentagem válida
Angolana	Fácil	1	8,3
	Razoável	9	75,0
	Difícil	2	16,7
Cabo-Verdiana	Fácil	10	21,3
	Razoável	30	63,8
	Difícil	7	14,9
Guineense	sem resposta	10	
Moçambicana	sem resposta	14	
São Tomense	Fácil	7	33,3
	Razoável	11	52,4
	Difícil	3	14,3
Timorense	Razoável	6	66,7
	Difícil	3	33,3

#### 4.21 Sentiu dificuldades de adaptação (análise por nacionalidades PALOP e Timor-Leste)

Nacionalidade		Frequência	Percentagem válida
Angolana	Sim	8	66,7
	Não	4	33,3
Cabo-Verdiana	Sim	35	74,5
	Não	12	25,5
Guineense	Sim	6	60,0
	Não	4	40,0
Moçambicana	Sim	10	71,4
	Não	4	28,6
São Tomense	Sim	13	56,5
	Não	10	43,5
Timorense	Sim	9	100,0

#### 4.23 Ajuda da UA na sua integração

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentage m válida
Normal	Sim	21	91,3
	Não	2	8,7
Regime especial de acesso	Sim	55	88,7
	Não	7	11,3
Regime especial de acesso Timor-Leste	Sim	6	85,7
	Não	1	14,3
Erasmus	Sim	6	85,7
	Não	1	14,3

#### 4.22 Dificuldades passadas (análise por regimes de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem
Normal	Recursos e serviços da instituição	1	1,85
	Alimentação	0	0,00
	Aspetos práticos da vida	4	7,41
	Capacidade e expressão escrita da língua portuguesa	0	0,00
	Clima	11	20,37
	Compreensão da língua portuguesa	0	0,00
	Dificuldades financeiras	4	7,41
	Discriminação racial	3	5,56
	Distância da família	10	18,52
	Falta conhecimentos científicos/insucesso escolar	3	5,56
	Gestão do tempo	4	7,41
	Integração social	4	7,41
	Relacionamento com os colegas	6	11,11
	Relacionamento com os professores	0	0,00
	Ritmo de trabalho	4	7,41
	Questões de saúde	0	0,00
Outro	0	0,00	
Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem
Regime especial de acesso	Recursos e serviços da instituição	6	3,08
	Alimentação	3	1,54
	Aspetos práticos da vida	8	4,10
	Capacidade e expressão escrita da língua portuguesa	7	3,59
	Clima	26	13,33
	Compreensão da língua portuguesa	2	1,03
	Dificuldades financeiras	17	8,72
	Discriminação racial	11	5,64
	Distância da família	29	14,87
	Falta conhecimentos científicos/insucesso escolar	14	7,18
	Gestão do tempo	12	6,15
	Integração social	15	7,69
	Relacionamento com os colegas	13	6,67
	Relacionamento com os professores	10	5,13
	Ritmo de trabalho	18	9,23
	Questões de saúde	3	1,54
Outro	1	0,51	
Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem
Regime especial de acesso: Timor Leste	Recursos e serviços da instituição	2	4,88
	Alimentação	2	4,88
	Aspetos práticos da vida	1	2,44
	Capacidade e expressão escrita da língua portuguesa	6	14,63
	Clima	2	4,88
	Compreensão da língua portuguesa	5	12,20
	Dificuldades financeiras	1	2,44
	Discriminação racial	1	2,44
	Distância da família	3	7,32
	Falta conhecimentos científicos/insucesso escolar	3	7,32
	Gestão do tempo	3	7,32
	Integração social	2	4,88
	Relacionamento com os colegas	5	12,20
	Relacionamento com os professores	2	4,88
	Ritmo de trabalho	3	7,32
	Questões de saúde	0	0,00
Outro	0	0,00	

Regime de entrada codificado		Frequência	Porcentagem
ERASMUS	Recursos e serviços da instituição	1	3,57
	Alimentação	1	3,57
	Aspetos práticos da vida	0	0,00
	Capacidade e expressão escrita da língua portuguesa	4	14,29
	Clima	1	3,57
	Compreensão da língua portuguesa	1	3,57
	Dificuldades financeiras	4	14,29
	Discriminação racial	0	0,00
	Distância da família	3	10,71
	Falta conhecimentos científicos/insucesso escolar	1	3,57
	Gestão do tempo	1	3,57
	Integração social	3	10,71
	Relacionamento com os colegas	4	14,29
	Relacionamento com os professores	1	3,57
	Ritmo de trabalho	1	3,57
	Questões de saúde	1	3,57
	Outro	1	3,57

#### 4.23 Dificuldades passadas (análise por nacionalidades PALOP e Timor-Leste)

	Angolana		Cabo-Verdiana		Guineense		Moçambicana		São Tomense		Timorense	
	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%	Frequência	%
Recursos e serviços da instituição	1	12,5	2	5,7	0	0,0	1	10,0	2	15,4	2	22,2
Alimentação	0	0,0	1	2,9	0	0,0	1	10,0	1	7,7	2	22,2
Aspetos práticos da vida	2	25,0	7	20,0	0	0,0	2	20,0	1	7,7	1	11,1
Capacidade e expressão escrita da língua portuguesa	0	0,0	4	11,4	2	33,3	0	0,0	1	7,7	6	66,7
Clima	5	62,5	19	54,3	3	50,0	4	40,0	3	23,1	2	22,2
Compreensão da língua portuguesa	0	0,0	2	5,7	0	0,0	0	0,0	1	7,7	5	55,6
Dificuldades financeiras	1	12,5	9	25,7	3	50,0	2	20,0	5	38,5	1	11,1
Discriminação racial	2	25,0	7	20,0	1	16,7	3	30,0	1	7,7	1	11,1
Distância da família	3	37,5	25	71,4	3	50,0	6	60,0	1	7,7	3	33,3
Falta conhecimentos científicos/insucesso escolar	0	0,0	12	34,3	2	33,3	1	10,0	2	15,4	3	33,3
Gestão do tempo	1	12,5	7	20,0	1	16,7	1	10,0	5	38,5	3	33,3
Integração social	2	25,0	11	31,4	0	0,0	3	30,0	3	23,1	2	22,2
Relacionamento com os colegas	3	37,5	12	34,3	0	0,0	2	20,0	2	15,4	5	55,6
Relacionamento com os professores	0	0,0	7	20,0	0	0,0	2	20,0	1	7,7	2	22,2
Ritmo de trabalho	1	12,5	15	42,9	2	33,3	2	20,0	1	7,7	3	33,3
Questões de saúde	0	0,0	2	5,7	0	0,0	0	0,0	1	7,7	0	0,0
Outro	0	0,0	1	2,9	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0

#### 4.24 Dificuldades presentes (análise por regimes de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Porcentagem
Normal	Recursos e serviços da instituição	1	6,25
	Alimentação	0	0,00
	Aspetos práticos da vida	0	0,00
	Capacidade e expressão escrita da língua portuguesa	0	0,00
	Clima	0	0,00
	Compreensão da língua portuguesa	0	0,00
	Dificuldades financeiras	3	18,75
	Discriminação racial	0	0,00
	Distância da família	3	18,75
	Falta conhecimentos científicos/insucesso escolar	1	6,25
	Gestão do tempo	1	6,25
	Integração social	2	12,50
	Relacionamento com os colegas	3	18,75
	Relacionamento com os professores	0	0,00
	Ritmo de trabalho	2	12,50
	Questões de saúde	0	0,00
	Outro	0	0,00
Regime de entrada codificado		Frequência	Porcentagem
Regime especial de acesso	Recursos e serviços da instituição	1	1,52
	Alimentação	4	6,06
	Aspetos práticos da vida	2	3,03
	Capacidade e expressão escrita da língua portuguesa	1	1,52
	Clima	8	12,12
	Compreensão da língua portuguesa	0	0,00
	Dificuldades financeiras	10	15,15
	Discriminação racial	6	9,09
	Distância da família	9	13,64
	Falta conhecimentos científicos/insucesso escolar	5	7,58
	Gestão do tempo	4	6,06
	Integração social	4	6,06
	Relacionamento com os colegas	6	9,09
	Relacionamento com os professores	1	1,52
	Ritmo de trabalho	1	1,52
	Questões de saúde	4	6,06
	Outro	0	0,00
Regime de entrada codificado		Frequência	Porcentagem
Regime especial de acesso: Timor Leste	Recursos e serviços da instituição	1	3,33
	Alimentação	2	6,67
	Aspetos práticos da vida	1	3,33
	Capacidade e expressão escrita da língua portuguesa	4	13,33
	Clima	2	6,67
	Compreensão da língua portuguesa	5	16,67
	Dificuldades financeiras	1	3,33
	Discriminação racial	0	0,00
	Distância da família	1	3,33
	Falta conhecimentos científicos/insucesso escolar	4	13,33
	Gestão do tempo	2	6,67
	Integração social	1	3,33
	Relacionamento com os colegas	2	6,67
	Relacionamento com os professores	1	3,33
	Ritmo de trabalho	3	10,00
	Questões de saúde	0	0,00
	Outro	0	0,00

Regime de entrada codificado		Frequência	Porcentagem
ERASMUS	Recursos e serviços da instituição	0	0,00
	Alimentação	1	7,14
	Aspetos práticos da vida	0	0,00
	Capacidade e expressão escrita da língua portuguesa	0	0,00
	Clima	0	0,00
	Compreensão da língua portuguesa	3	21,43
	Dificuldades financeiras	1	7,14
	Discriminação racial	0	0,00
	Distância da família	2	14,29
	Falta conhecimentos científicos/insucesso escolar	0	0,00
	Gestão do tempo	0	0,00
	Integração social	2	14,29
	Relacionamento com os colegas	2	14,29
	Relacionamento com os professores	1	7,14
	Ritmo de trabalho	1	7,14
	Questões de saúde	1	7,14
	Outro		0,00

#### 4.25 Apoios da UA usufruídos

Regime de entrada codificado		Frequência	percentagem
Normal	Apoio alimentar (atribuição de vale social)	13	56,52
	Apoio médico	2	8,70
	Apoio no alojamento	5	21,74
	Apoio pedagógico	0	0,00
	Apoio psicológico	1	4,35
	Bolsa de mérito social	0	0,00
	Erasmus Buddy	0	0,00
	Nenhum	2	8,70
	Outro	0	0,00
Regime de entrada codificado		Frequência	percentagem
Regime especial de acesso	Apoio alimentar (atribuição de vale social)	34	32,69
	Apoio médico	21	20,19
	Apoio no alojamento	28	26,92
	Apoio pedagógico	4	3,85
	Apoio psicológico	5	4,81
	Bolsa de mérito social	9	8,65
	Erasmus Buddy	0	0,00
	Nenhum	3	2,88
	Outro	0	0,00
Regime de entrada codificado		Frequência	percentagem
Regime especial de acesso: Timo Leste	Apoio alimentar (atribuição de vale social)	1	8,33
	Apoio médico	7	58,33
	Apoio no alojamento	2	16,67
	Apoio pedagógico	1	8,33
	Apoio psicológico	1	8,33
	Bolsa de mérito social	0	0,00
	Erasmus Buddy	0	0,00
	Nenhum	0	0,00
	Outro	0	0,00
Regime de entrada codificado		Frequência	percentagem
ERASMUS	Apoio alimentar (atribuição de vale social)	4	19,05
	Apoio médico	0	0,00
	Apoio no alojamento	7	33,33
	Apoio pedagógico	0	0,00
	Apoio psicológico	0	0,00
	Bolsa de mérito social	0	0,00
	Erasmus Buddy	3	14,29
	Nenhum	0	0,00
	Outro	7	33,33

#### 4.26 expectativas alcançadas

Normal	Familiaridade com a cultura e sociedade portuguesa	11	26,2
	Aulas	8	19,0
	Novas Amizades	9	21,4
	Acompanhamento na avaliação das disciplinas	4	9,5
	Aperfeiçoamento da Língua Portuguesa	1	2,4
	Pessoal específico para lidar com os alunos estrangeiros	1	2,4
	Pessoal que compreende a cultura	2	4,8
	Sucesso Escolar	6	14,3
Regime Especial de Acesso	Familiaridade com a cultura e sociedade portuguesa	Frequência	Percentagem
	Aulas	9	8,4
	Novas Amizades	28	26,2
	Acompanhamento na avaliação das disciplinas	27	25,2
	Aperfeiçoamento da Língua Portuguesa	21	19,6
	Pessoal específico para lidar com os alunos estrangeiros	11	10,3
	Pessoal que compreende a cultura	3	2,8
	Sucesso Escolar	8	7,5
Reg. Esp. de Acesso: Timor L.	Familiaridade com a cultura e sociedade portuguesa	3	15,0
	Aulas	3	15,0
	Novas Amizades	1	5,0
	Acompanhamento na avaliação das disciplinas	5	25,0
	Aperfeiçoamento da Língua Portuguesa	3	15,0
	Pessoal específico para lidar com os alunos estrangeiros	2	10,0
	Pessoal que compreende a cultura	2	10,0
	Sucesso Escolar	1	5,0
ERASMUS	Familiaridade com a cultura e sociedade portuguesa	5	22,7
	Aulas	3	13,6
	Novas Amizades	6	27,3
	Acompanhamento na avaliação das disciplinas	1	4,5
	Aperfeiçoamento da Língua Portuguesa	4	18,2
	Pessoal específico para lidar com os alunos estrangeiros	0	0,0
	Pessoal que compreende a cultura	1	4,5
	Sucesso Escolar	2	9,1

#### 4.27 Onde reside (análise por regime de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentage m válida
Normal	Casa de familiares ou amigos	4	17,4
	Casa ou apartamento arrendado	4	17,4
	Hotelaria	0	,0
	Quarto arrendado	9	39,1
	Residência de estudantes UA	3	13,0
	Residência de instituições sociais ou outras	3	13,0
Regime especial de acesso	Casa de familiares ou amigos	7	11,3
	Casa ou apartamento arrendado	13	21,0
	Hotelaria	2	3,2
	Quarto arrendado	24	38,7
	Residência de estudantes UA	13	21,0
	Residência de instituições sociais ou outras	3	4,8
Regime especial de acesso Timor-Leste	Casa de familiares ou amigos	0	,0
	Casa ou apartamento arrendado	2	28,6
	Hotelaria	0	,0
	Quarto arrendado	1	14,3
	Residência de estudantes UA	4	57,1
	Residência de instituições sociais ou outras	0	,0
Erasmus	Casa de familiares ou amigos	1	5,3
	Casa ou apartamento arrendado	8	42,1
	Hotelaria	0	,0
	Quarto arrendado	10	52,6
	Residência de estudantes UA	0	,0
	Residência de instituições sociais ou outras	0	,0

#### 4.28 Com quem reside (análise por regime de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentage m válida
Normal	Com colegas em residência universitária	9	40,9
	Com cônjuge ou companheiro e/ou filhos	2	9,1
	Com outros colegas em casa, apartamento ou quarto arrendado a partilhar despesas	6	27,3
	Família de acolhimento	1	4,5
	Familiares	3	13,6
	Sozinho	1	4,5
	Outro	1	1,6
	Regime especial de acesso	Com colegas em residência universitária	14
Com cônjuge ou companheiro e/ou filhos		1	1,6
Com outros colegas em casa, apartamento ou quarto arrendado a partilhar despesas		28	45,2
Família de acolhimento		0	,0
Familiares		9	14,5
Sozinho		9	14,5
Outro		1	1,6
Regime especial de acesso Timor-Leste		Com colegas em residência universitária	4
	Com cônjuge ou companheiro e/ou filhos	1	14,3
	Com outros colegas em casa, apartamento ou quarto arrendado a partilhar despesas	1	14,3
	Família de acolhimento	0	,0
	Familiares	0	,0
	Sozinho	1	14,3
	Outro	0	,0
	Erasmus	Com colegas em residência universitária	0
Com cônjuge ou companheiro e/ou filhos		0	,0
Com outros colegas em casa, apartamento ou quarto arrendado a partilhar despesas		17	94,4
Família de acolhimento		0	,0
Familiares		0	,0
Sozinho		0	,0
Outro		1	5,6

#### 4.29 Onde reside (análise por nacionalidades PALOP e Timor-Leste)

Nacionalidade		Frequência	Percentage m válida
Angolana	Casa de familiares ou amigos	1	8,3
	Casa ou apartamento arrendado	5	41,7
	Quarto arrendado	5	41,7
	Residência de estudantes UA	1	8,3
Cabo-Verdiana	Casa de familiares ou amigos	2	4,2
	Casa ou apartamento arrendado	12	25,0
	Quarto arrendado	21	43,8
	Residência de estudantes UA	8	16,7
	Residência de instituições sociais ou outras	5	10,4
Guineense	Casa de familiares ou amigos	3	30,0
	Casa ou apartamento arrendado	2	20,0
	Residência de estudantes UA	5	50,0
Moçambicana	Casa de familiares ou amigos	2	14,3
	Casa ou apartamento arrendado	3	21,4
	Quarto arrendado	8	57,1
	Residência de estudantes UA	1	7,1
São Tomense	Casa de familiares ou amigos	6	25,0
	Casa ou apartamento arrendado	2	8,3
	Hotelaria	2	8,3
	Quarto arrendado	8	33,3
	Residência de estudantes UA	3	12,5
	Residência de instituições sociais ou outras	3	12,5
Timorense	Casa ou apartamento arrendado	2	22,2
	Quarto arrendado	2	22,2
	Residência de estudantes UA	5	55,6

#### 4.30 Atualmente recebe alguma bolsa de estudo (análise por regime de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Sim	8	25,0
	Não	24	75,0
Regime especial de acesso	Sim	36	48,0
	Não	39	52,0
	Total	75	100,0
Regime especial de	Sim	8	88,9
	Não	1	11,1
Erasmus	Sim	12	63,2
	Não	7	36,8

#### 4.31 Atualmente não recebe mas já recebeu bolsa de estudo (análise por regime de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Sim	8	27,6
	Não	21	72,4
Regime especial de	Sim	16	27,1
	Não	43	72,9
Regime especial de	Sim	4	44,4
	Não	5	55,6
Erasmus	Sim	15	78,9
	Não	4	21,1

#### 4.32 Meios de financiamento para estudar em Aveiro (análise por regime de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Apoio do agregado familiar	15	46,9
	Bolsa de estudo	7	21,9
	Próprio (poupanças ou rendas)	4	12,5
	Próprio (trabalho remunerado)	1	3,1
	Outro	1	3,1
	Mais do que um	4	12,5
Regime especial de acesso	Apoio do agregado familiar	20	25,6
	Bolsa de estudo	37	47,4
	Próprio (poupanças ou rendas)	1	1,3
	Próprio (trabalho remunerado)	2	2,6
	Outros membros da família ou amigos	5	6,4
	Outro	2	2,6
	Mais do que um	11	14,1
Regime especial de acesso Timor-Leste	Apoio do agregado familiar	1	11,1
	Bolsa de estudo	8	88,9
Erasmus	Bolsa de estudo	4	21,1
	Outros membros da família ou amigos	1	5,3
	Mais do que um	14	73,7

#### 4.33 Origem da bolsa de estudo (análise por regimes de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Porcentagem válida
Normal	Não recebe bolsa	18	56,3
	Governo do país de origem	6	18,8
	Governo português	6	18,8
	Outra	2	6,3
Regime especial de acesso	Não recebe bolsa	27	34,6
	Fundação Calouste Gulbenkian	2	2,6
	Governo do país de origem	32	41,0
	Governo português	15	19,2
	Outra	2	2,6
Regime especial de acesso Timor-Leste	Autarquia	1	11,1
	Fundação Calouste Gulbenkian	1	11,1
	Governo do país de origem	6	66,7
	Outra	1	11,1
Erasmus	Não recebe bolsa	9	40,9
	Universidad e do país de origem	1	4,5
	Programa Erasmus	12	54,5

#### 4.34 Atualmente recebe alguma bolsa de estudo (análise por nacionalidades PALOP e Timor-Leste)

Nacionalidade		Frequência	Percentage m válida
Angolana	Sim	4	33,3
	Não	8	66,7
Cabo-Verdiana	Sim	16	33,3
	Não	32	66,7
Guineense	Sim	6	66,7
	Não	3	33,3
Moçambicana	Sim	7	50,0
	Não	7	50,0
São Tomense	Sim	10	45,5
	Não	12	54,5
	Total	22	100,0
Timorense	Sim	8	88,9
	Não	1	11,1

**4.35 Atualmente não recebe mas já recebeu bolsa de estudo (análise por nacionalidades\_PALOP e Timor-Leste)**

Nacionalidade		Frequência	Percentage m válida
Angolana	Sim	3	37,5
	Não	5	62,5
Cabo-Verdiana	Sim	8	25,8
	Não	23	74,2
Guineense	Sim	2	66,7
	Não	1	33,3
Moçambicana	Sim	4	57,1
	Não	3	42,9
São Tomense	Sim	6	,m
	Não	6	50,0
Timorense	Sim	1	100,0

**4.36 Origem da bolsa de estudo perdida (análise por nacionalidades\_PALOP e Timor-Leste)**

Nacionalidade		Frequência	Percentage m válida
Angolana	Governo do país de origem	1	33,3
	Governo português	1	33,3
	Outra	1	33,3
Cabo-Verdiana	Governo do país de origem	8	100,0
Guineense	Governo português	2	100,0
Moçambicana	Governo do país de origem	2	66,7
	Governo português	1	33,3
São Tomense	Governo do país de origem	1	16,7
	Governo português	5	83,3
Timorense	Governo do país de origem	1	100,0

#### 4.37 Razão de não receber bolsa atualmente (análise por nacionalidades PALOP e Timor-Leste)

Nacionalidade		Frequência	Percentage m válida
Angolana	Deixou de cumprir as condições previstas para a atribuição de bolsa de estudo	2	66,7
	Deixou de ser paga pela entidade financiadora por motivos alheios ao contrato entre as partes	1	33,3
Cabo-Verdiana	Deixou de cumprir as condições previstas para a atribuição de bolsa de estudo	4	44,4
	Deixou de ser paga pela entidade financiadora por motivos alheios ao contrato entre as partes	1	11,1
	Fim do projeto financiado	3	33,3
	Outro	1	11,1
Guineense	Deixou de cumprir as condições previstas para a atribuição de bolsa de estudo	2	100,0
Moçambicana	Deixou de cumprir as condições previstas para a atribuição de bolsa de estudo	2	50,0
	Fim do projeto financiado	2	50,0
São Tomense	Deixou de cumprir as condições previstas para a atribuição de bolsa de estudo	2	28,6
	Deixou de ser paga pela entidade financiadora por motivos alheios ao contrato entre as partes	3	42,9
	Fim do projeto financiado	1	14,3
	Outro	1	14,3
Timorense	Deixou de cumprir as condições previstas para a atribuição de bolsa de estudo	1	100,0

#### 4.38 Outros intervenientes no processo de integração (análise por regime de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentage m válida
Normal	Associação de estudantes do país de origem	3	13,0
	Embaixada/Consulado	1	4,3
	Família	3	13,0
	Professores	2	8,7
	Mais ninguém	7	30,4
	Mais do que um	7	30,4
Regime especial de acesso	Associação de estudantes do país de origem	8	13,1
	Família	7	11,5
	Instituições de solidariedade social	1	1,6
	Rede de amigos	13	21,3
	Mais ninguém	3	4,9
	Mais do que um	29	47,5
Regime especial de acesso Timor-Leste	Embaixada/Consulado	1	14,3
	Família	2	28,6
	Professores	1	14,3
	Rede de amigos	1	14,3
	Mais do que um	2	28,6
Erasmus	Sem significado	7	

#### 4.39 Outros intervenientes no processo de integração (análise por nacionalidades\_PALOP e Timor-Leste)

Nacionalidade		Frequência	Percentage m válida
Angolana	Associação de estudantes do país de origem	3	25,0
	Família	2	16,7
	Mais ninguém	2	16,7
	Outro	1	8,3
	Mais do que um	4	33,3
Cabo-Verdiana	Associação de estudantes do país de origem	5	10,9
	Embaixada/Consulado	1	2,2
	Família	4	8,7
	Professores	2	4,3
	Rede de amigos	7	15,2
	Mais ninguém	3	6,5
	Mais do que um	24	52,2
Guineense	Família	3	30,0
	Rede de amigos	4	40,0
	Mais ninguém	2	20,0
	Mais do que um	1	10,0
Moçambicana	Associação de estudantes do país de origem	4	28,6
	Professores	2	14,3
	Mais ninguém	2	14,3
	Mais do que um	6	42,9
São Tomense	Associação de estudantes do país de origem	3	12,5
	Família	4	16,7
	Instituições de solidariedade social	1	4,2
	Rede de amigos	6	25,0
	Mais ninguém	2	8,3
	Mais do que um	8	33,3
Timorense	Associação de estudantes do país de origem	1	11,1
	Embaixada/Consulado	1	11,1
	Família	2	22,2
	Professores	1	11,1
	Rede de amigos	1	11,1
	Mais do que um	3	33,3

#### 4.40 Participação em atividades extracurriculares (análise por regime de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequency	Valid Percent
Normal	Não, nunca	9	39,1
	Sim, em atividades desportivas	3	13,0
	Sim, envolvido(a) diretamente na gestão associativa relacionada com a minha comunidade	2	8,7
	Sim, em atividades associativas	3	13,0
	Mais do que uma atividade	6	26,1
	Total	23	100,0
Regime especial de acesso	Não, nunca	13	21,0
	Sim, em atividades desportivas	10	16,1
	Sim, em atividades de índole religiosa	2	3,2
	Sim, na política	1	1,6
	Sim, envolvido(a) diretamente na gestão associativa relacionada com a minha comunidade	12	19,4
	Sim, em atividades culturais ou recreativas	4	6,5
	Sim, em atividades associativas	4	6,5
	Mais do que uma atividade	16	25,8
	Total	62	100,0
Regime especial de acesso Timor-Leste	Não, nunca	1	14,3
	Sim, em atividades desportivas	3	42,9
	Sim, em atividades de índole religiosa	1	14,3
	Sim, em atividades culturais ou recreativas	1	14,3
	Mais do que uma atividade	1	14,3
Total	7	100,0	
Erasmus	Não, nunca	3	42,9
	Sim, em atividades culturais ou recreativas	2	28,6
	Sim, envolvido(a) diretamente na gestão associativa de índole diversa	1	14,3
	Mais do que uma atividade	1	14,3
	Total	7	100,0

#### 4.41 Convivência com colegas provenientes do mesmo país (análise por regime de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Não, nunca	4	17,4
	Sim, frequentemente	6	26,1
	Sim, pontualmente	3	13,0
	Sim, diariamente	10	43,5
Regime especial de acesso	Não, nunca	1	1,6
	Sim, frequentemente	14	22,6
	Sim, pontualmente	8	12,9
	Sim, raramente	4	6,5
	Sim, diariamente	35	56,5
Regime especial de acesso Timor-Leste	Sim, pontualmente	2	28,6
	Sim, diariamente	5	71,4
Erasmus	Sim, frequentemente	2	33,3
	Sim, pontualmente	1	16,7
	Sim, raramente	2	33,3
	Sim, diariamente	1	16,7

#### 4.42 Convivência com colegas provenientes de outros países e portugueses (análise por regime de entrada)

Regime de entrada codificado		Frequência	Percentagem válida
Normal	Nunca	4	19,0
	Frequentemente	6	28,6
	Pontualmente	3	14,3
	Raramente	2	9,5
	Diariamente	6	28,6
Regime especial de acesso	Nunca	2	3,2
	Frequentemente	18	29,0
	Pontualmente	17	27,4
	Raramente	5	8,1
	Diariamente	20	32,3
Regime especial de acesso Timor-Leste	Nunca	1	14,3
	Frequentemente	3	42,9
	Pontualmente	1	14,3
	Diariamente	2	28,6
Erasmus	Frequentemente	2	28,6
	Pontualmente	1	14,3
	Raramente	2	28,6
	Diariamente	2	28,6

#### 4.43 Correlação de Spearman entre a facilidade de adaptação e o número de vezes com que contacta com pessoas do mesmo país ou fora deles

Regime de entrada codificado			Avaliação do processo de adaptação	Sentiu dificuldades de adaptação
Normal	Convivência com pessoas do mesmo país_Recodificada	r	,651	,161
		Sig. (2-tailed)	,022	,510
	Convivencia com Portugueses e estrangeiros Recodificada	r	-,630	,563
		Sig. (2-tailed)	,038	,019
Regime especial de acesso	Convivência com pessoas do mesmo país_Recodificada	r	,025	-,294
		Sig. (2-tailed)	,864	,022
	Convivencia com Portugueses e estrangeiros Recodificada	r	-,159	,112
		Sig. (2-tailed)	,280	,394
Regime especial de acesso Timor-Leste	Convivência com pessoas do mesmo país_Recodificada	r	-,300	-
		Sig. (2-tailed)	,513	-
	Convivencia com Portugueses e estrangeiros Recodificada	r	-,224	-
		Sig. (2-tailed)	,670	-
Erasmus	Convivência com pessoas do mesmo país_Recodificada	r	-,725	,674
		Sig. (2-tailed)	,165	,142
	Convivencia com Portugueses e estrangeiros Recodificada	r	-,539	,525
		Sig. (2-tailed)	,269	,227

#### 4.44 Convivência com colegas provenientes do mesmo país (análise por nacionalidades\_PALOP e Timor-Leste)

Nacionalidade		Frequência	Percentage m válida
Angolana	Não, nunca	4	33,3
	Sim, frequentemente	3	25,0
	Sim, pontualmente	3	25,0
	Sim, raramente	2	16,7
Cabo-Verdiana	Sim, frequentemente	9	19,1
	Sim, pontualmente	2	4,3
	Sim, raramente	2	4,3
	Sim, diariamente	34	72,3
Guineense	Não, nunca	1	10,0
	Sim, frequentemente	2	20,0
	Sim, pontualmente	4	40,0
	Sim, diariamente	3	30,0
Moçambicana	Não, nunca	1	7,1
	Sim, frequentemente	5	35,7
	Sim, pontualmente	3	21,4
	Sim, raramente	1	7,1
	Sim, diariamente	4	28,6
São Tomense	Não, nunca	1	4,2
	Sim, frequentemente	5	20,8
	Sim, pontualmente	5	20,8
	Sim, raramente	1	4,2
	Sim, diariamente	12	50,0
Timorense	Sim, pontualmente	3	33,3
	Sim, raramente	1	11,1
	Sim, diariamente	5	55,6

#### 4.45 Testes de normalidade

	Kolmogorov-Smirnova		
	Statistic	df	Sig.
Convivência com colegas provenientes do mesmo país	,292	136	,000

#### 4.46 Teste de Kruskal-Wallis

	Convivência com colegas provenientes do mesmo país
Chi-Square	21,418
df	5
Asymp. Sig.	,001
Sig.	

#### 4.47 Convivência com colegas provenientes de outros países e portugueses (análise por nacionalidades PALOP e Timor-Leste)

Nacionalidade		Frequência	Percentage m válida
Angolana	Nunca	2	20,0
	Frequentemente	3	30,0
	Pontualmente	3	30,0
	Diariamente	2	20,0
Cabo-Verdiana	Frequentemente	13	27,7
	Pontualmente	16	34,0
	Raramente	5	10,6
	Diariamente	13	27,7
Guineense	Nunca	2	20,0
	Frequentemente	3	30,0
	Raramente	1	10,0
	Diariamente	4	40,0
Moçambicana	Nunca	1	7,1
	Frequentemente	3	21,4
	Pontualmente	4	28,6
	Raramente	2	14,3
	Diariamente	4	28,6
São Tomense	Nunca	2	8,3
	Frequentemente	5	20,8
	Pontualmente	3	12,5
	Raramente	1	4,2
	Diariamente	13	54,2
Timorense	Nunca	1	11,1
	Frequentemente	3	33,3
	Pontualmente	1	11,1
	Diariamente	4	44,4