UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Transições biográficas dos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa na Universidade de Lisboa

Catarina Sofia da Silva Doutor

Orientadora: Prof. Doutora Maria Natália de Carvalho Alves

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade de Formação de Adultos

2021

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

Transições biográficas dos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa na Universidade de Lisboa

Catarina Sofia da Silva Doutor

Orientadora: Prof. Doutora Maria Natália de Carvalho Alves

Tese especialmente elaborada para a obtenção do grau de Doutor em Educação, especialidade de Formação de Adultos

Júri:

Presidente: Doutor Justino Pereira de Magalhães, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Maria Jorge Almeida Rama Ferro, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra;
- Doutor António Carlos Pestana Fragoso de Almeida, Professor Associado da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve;
- Doutora Maria Natália de Carvalho Alves, Professora Associada do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, orientadora;
- Doutora Carmen de Jesus Dores Cavaco, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa;
- Doutora Paula Cristina da Encarnação de Oliveira Guimarães, Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Fundação para a Ciência e a Tecnologia - Bolsa de Doutoramento
SFRH/BD/120463/2016 e COVID/BD/151692/2021

2021

Este trabalho foi elaborado com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia através da atribuição de uma Bolsa Individual de Doutoramento no domínio científico Ciências Sociais – Ciências da Educação, com a referência SFRH/BD/120463/2016, financiada pelo POPH – QREN – Tipologia 4.1 – Formação Avançada, comparticipada pelo Fundo Social Europeu e por fundos nacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

.

À memória do meu Pai,

José Carlos Doutor.

Índice Geral

Índice de Figuras ..... **x**

Índice de Quadros ..... **x**

Lista de Abreviaturas ..... **xi**

Agradecimentos ..... **xii**

Resumo ..... **xiii**

Abstract ..... **xiv**

Introdução **1**

PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO **8**

Capítulo 1. A transição como objeto de estudo: um ponto de partida **9**

1.1. Perspetivas teóricas da Transição 9

1.1.1. Estrutura social, Agência e Identidade 15

1.2. Transição para o Ensino Superior 19

1.2.1. Abordagens teóricas: O que nos dizem os estudos empíricos? 21

1.2.2. Expetativas, ansiedades e inquietações dos estudantes 23

1.2.3. (Re)construção da identidade do estudante 25

1.2.4. Adaptação e Integração no Ensino Superior 29

Capítulo 2. A compreensão do conceito de Aprendizagem Biográfica **38**

2.1. "Aprendemos com as nossas vidas": a biografia como campo de aprendizagem 39

2.1.1. As narrativas enquanto fontes da aprendizagem biográfica 41

2.1.2. A aprendizagem como parte integrante do conceito de biografia 42

2.1.3 Biograficidade: uma competência chave para modernidade tardia? 45

2.1.4. Aprendizagem biográfica e biograficidade: alguns estudos desenvolvidos 47

Capítulo 3. A Construção Social da Identidade **50**

3.1. Identidade(s): contributos teóricos para a compreensão do conceito 51

3.1.1. A (re)construção da identidade como um processo biográfico e relacional 55

3.1.2. A complexidade e a dicotomia entre identidade pessoal (o que sou e/ou gostaria de ser) e identidade social (como sou definido e/ou o que dizem que sou) 59

3.2. Mudança identitária 64

Capítulo 4. Estado da Arte 67

4.1. A investigação científica sobre estudantes provenientes dos PALOP no Ensino Superior em Portugal 67

4.1.1. O que nos dizem as teses de doutoramento? 67

4.1.2. O que nos dizem as dissertações de mestrado? 76

4.1.3. Qual o retrato dos estudantes provenientes dos PALOP no ensino superior em Portugal? O que nos dizem os dados? 107

Capítulo 5. Estudo Empírico: Considerações Metodológicas 114

5.1. Considerações epistemológicas da investigação 118

5.2. A natureza qualitativa da investigação: considerações metodológicas 121

5.3. A metodologia da investigação: o método biográfico 124

5.4. As técnicas de pesquisa e de produção de informação 129

5.4.1. A entrevista biográfica: perspetivas teóricas e metodológicas 130

5.5. Considerações éticas da investigação 133

5.6. A técnica de análise de dados: a Análise de Conteúdo 134

5.7. Procedimentos metodológicos da investigação: qual o caminho percorrido? 137

1ª fase: Revisão da literatura 137

2ª fase: Instrumento de recolha de informação - guião de entrevista 137

3ª fase: Estratégias para encontrar os estudantes dos PALOP 138

4ª fase: Procedimentos de realização das entrevistas 141

5ª fase: Segunda ronda de entrevistas 144

6ª fase: Análise de Conteúdo e processo de codificação de dados 145

PARTE II. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO 148

Capítulo 6. Caminhos trilhados: transições, aprendizagens e identidades 149

6.1. Retrato sociográfico dos participantes 149

6.1.1. Retrato biográfico dos participantes 151

Kelly 151

Abrão 152

Euzébio 154

Yonara 156

Dilson 157

Ezidoro 158

Djaló 160

Inussa 161
Ismael 162
Ariela 163
Jair 165
Salimato 166
Nayma 167
Larisse 169
Sadjo 170
Elsio 171
Jônatas 173
Janilson 174
Kelton 176
Aila 177
Moira 178
Shakila 179
6.2. Trajetórias escolares: memórias e vivências 180
6.2.1. Experiência no ensino superior 193
6.2.2. Razões da vinda para o ensino superior em Portugal 194
6.2.3. Razões para a escolha da ULisboa 200
6.2.4. Razões para a escolha do curso superior 202
6.3. Transição para Portugal: relatos biográficos 207
6.4. Transição para o Ensino Superior: trajetórias académicas 229
6.4.1. Desafios e problemas encontrados 245
6.4.2. Estratégias de superação 256
6.4.3. Integração na Universidade de Lisboa: vivências académicas 261
6.5. Formas identitárias: a Identidade para si e para o outro 267
6.5.1. A Identidade para si no 1º ano da formação académica 267
6.5.1.1. A Identidade para o outro no 1º ano da formação académica 278
6.5.2. A Identidade para si no 3º ano da formação académica 281
6.5.2.1. A Identidade para o outro no 3º ano da formação académica 285
6.6. Três anos depois: sentidos e significados da transição 287
6.6.1. Mudanças e aprendizagens: aceções e valores atribuídos 294
6.7. Trajetórias e Perspetivas futuras 307

Conclusões 316

Referências **330**

Anexos **384**

Anexo A. Guião de Entrevista 385

Anexo B. Consentimento Informado 388

Anexo C. Grelha de Análise de Conteúdo 389

Índice de Figuras

Figura 1. Teoria da Estruturação de Giddens 17

Índice de Quadros

Quadro 1. Questões da investigação 3
Quadro 2. Categorias de análise da identidade 57
Quadro 3. Formas de identidade 58
Quadro 4. Evolução do número de estudantes dos PALOP no Ensino Superior 109
Quadro 5. Estudantes dos PALOP no Ensino Superior, segundo o país de origem 110
Quadro 6. Estudantes dos PALOP no Ensino Superior, segundo o género 110
Quadro 7. Estudantes dos PALOP no Ensino Superior, segundo o nível de formação 111
Quadro 8. Estudantes dos PALOP no Ensino Superior, segundo a Instituição de Ensino 112
Quadro 9. Estudantes dos PALOP no Ensino Superior, segundo a área de educação 112
Quadro 10. Género e idade dos participantes 150
Quadro 11. Nacionalidade dos participantes 150
Quadro 12. Área de formação 151
Quadro 13. Faculdades e Institutos da ULisboa 151

Lista de Abreviaturas

ANJAF	Associação Nacional para a Acção Familiar
CEPAC	Centro de Padre Alves Correia
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
DGEEC	Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência
DGES	Direção-Geral do Ensino Superior
EUA	Estados Unidos da América
FCG	Fundação Calouste Gulbenkian
FCT	Fundação para a Ciência e a Tecnologia
FICASE	Fundação Cabo-verdiana de Acção Social e Escolar
GPEARI	Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais
IES	Instituições de Ensino Superior
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPAD	Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento
IPB	Instituto Politécnico de Bragança
IST	Instituto Superior Técnico
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
ONU	Organização das Nações Unidas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
RAIDES	Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
UA	Universidade de Aveiro
ULisboa	Universidade de Lisboa
UTAD	Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Agradecimentos

A concretização deste trabalho não teria sido possível sem o acompanhamento e apoio de algumas pessoas que me ajudaram, diretamente ou indiretamente, a concluir esta caminhada.

À Professora Natália Alves, minha orientadora científica desta tese, agradeço o apoio, o rigor e os comentários científicos, a confiança nas minhas capacidades e, sobretudo, por se preocupar comigo. Agradeço os inúmeros telefonemas ao longo de todo o processo. Vou sentir saudades das nossas longas conversas! Foi um enorme privilégio tê-la como orientadora! Muito obrigada, professora Natália!

À Professora Paula Guimarães, agradeço o apoio, a preocupação e todas as suas palavras de incentivo. Agradeço à Professora Carmen Cavaco as suas observações e sugestões quando este projeto ainda se encontrava numa fase muito embrionária. Agradeço também ao Professor António Fragoso, que me inspirou e me incentivou a percorrer este trilho académico.

Agradeço a todos os participantes do estudo a partilha das suas vidas e todo o tempo que disponibilizam para participar nesta investigação. Sem eles, esta investigação não teria sido possível. Agradeço ainda a todos os elementos dos Núcleos de Estudantes Africanos do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas e da Faculdade de Direito que através das suas redes me ajudaram, em muito, a chegar aos participantes do estudo.

À Fundação para a Ciência e a Tecnologia, pela atribuição de uma bolsa de doutoramento (referência SFRH/BD/120463/2016), no âmbito do Fundo Social Europeu e Programa de Financiamento POPH, pelo apoio financeiro que foi imprescindível para o desenvolvimento desta investigação.

Às amigas e aos amigos! Em particular, Anne Pereira, Cátia Romão, Fernanda Costa, Sofia Graça e Teresa Cavaco, obrigada pela amizade, apoio incondicional e compreensão da minha 'falta de tempo' e das minhas ausências sobretudo na reta final desta tese!

A minha gratidão à minha família que são os portos seguros da minha vida! Em particular à minha mãe por ser como é, por estar sempre presente, pela motivação e pelos infinitos incentivos de coragem. Mana Dora, minha segunda mãe, obrigada por existires na minha vida! Obrigada, Gira, pelo apoio! Mariana, obrigada pelos teus mimos e pela tua constante alegria que me contagia todos os dias. Ricardo, obrigada pelo incentivo, pelo apoio e, sobretudo, pelo carinho. Agradeço a vossa compreensão, o estímulo e, principalmente, o amor incondicional que foram permanentes e fundamentais neste percurso trilhado.

Muito obrigada a todos!

Resumo

Esta investigação teve como principal objetivo a análise das mudanças identitárias associadas às transições vividas pelos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa da Universidade de Lisboa. Para tal, parte-se do princípio que as transições são processos relacionados com as aprendizagens biográficas e, naturalmente, com as mudanças identitárias. Para analisar as mudanças identitárias, é necessário proceder à construção de percursos-tipos de transição para o ensino superior, identificar os problemas e desafios que decorrem das transições vividas e analisar as estratégias desenvolvidas pelos próprios estudantes para os superar. É também necessário construir uma tipologia das aprendizagens e saberes adquiridos ao longo de todo este processo. E, por último, é necessário caraterizar as identidades para si e para o outro, bem como tipificar as formas identitárias fruto do processo de transição. Esta investigação filia-se na metodologia de natureza qualitativa e foram realizadas entrevistas biográficas a um conjunto de estudantes provenientes dos Países Africanos na Universidade de Lisboa. A análise das narrativas dos participantes do estudo permitiu-nos construir três tipologias em torno das dimensões analíticas da investigação – transições, aprendizagens e identidades. A primeira tipologia designada de transição para o ensino superior é composta por cinco transições-tipo: a transição de orientação vocacional corresponde à entrada no curso superior pretendido; a transição imposta caracteriza a entrada em cursos que correspondem à segunda e terceira escolha vocacional; a transição sinuosa distingue-se por uma experiência académica anterior ao ensino superior em Portugal; a transição desajustada caracteriza-se pelo desajustamento ao curso ingressado e a transição intermitente refere-se à interrupção na trajetória escolar. A segunda tipologia reporta-se às aprendizagens realizadas e aos saberes que lhes estão associados e contempla três tipos distintos: os saberes teóricos ou conhecimentos científicos; os saberes-fazer relacionam-se com as competências; e os saberes-ser são as atitudes e os valores. Por fim, a tipologia das identidades permitiu-nos identificar três formas identitárias: a identidade de si contempla as identificações reivindicadas e atribuídas aos próprios indivíduos; a identidade de aprendizagem prende-se com a intenção de prosseguir a formação académica em mestrados e/ou doutoramentos e a identidade profissional reside na intenção de inserção rápida no mercado de trabalho.

Palavras-chave: transição para o ensino superior, aprendizagem biográfica, identidade, estudantes dos países africanos de língua oficial portuguesa.

Abstract

This research aimed to analyse the identity changes associated with the transitions experienced by students from the African Portuguese-speaking countries at the University of Lisbon. For this purpose, it is assumed that transitions are processes related to biographical learning and, naturally, to identities change. In order to analyse identity changes, it is necessary to set up a typology of transition to higher education, to identify the problems and challenges that arise from the transitions experienced and to analyse the strategies developed by students themselves to overcome them. It is also necessary to set up a typology of the learning and knowledge acquired throughout this process. And, finally, it is necessary to characterize the students' identities for themselves and for others, as well as to typify the identity forms resulting from the transition process. This research is based on qualitative methodology and biographical interviews were conducted with a group of students from African countries at the University of Lisbon. The analysis of their narratives allowed us to set up three typologies around the analytical dimensions of the research – transitions, learnings and identities. The first typology called transition to higher education comprises five types of pathways: the transition of vocational guidance corresponds to the entry into the desired higher education course; the imposed transition characterizes the entry into courses that correspond to the second and third vocational choice; the sinuous transitions are distinguished by an academic experience prior to higher education in Portugal; the maladjusted transition is characterized by the maladjustment to the entered course; and the intermittent transition refers to the interruption in the schooling trajectory. The second typology refers to the learnings achieved and the knowledge associated with them and includes three different types: the theoretical or scientific knowledge; the know-how relates to the skills; and the know how to be are the attitudes and values. Finally, the typology of identities allowed us to identify three forms of identity: self-identity includes the identifications claimed and attributed to the individuals themselves; the learning identity relates to the intention to pursue the academic training in master's and/or doctoral degrees, and the professional identity lies in the intention of rapid insertion into the labour market.

Keywords**:** transition to higher education, biographical learning, identity, students from the African Portuguese-speaking countries.

Introdução

Nos últimos anos, as transições têm vindo a ganhar destaque nos processos de aprendizagem e de (re) construção identitária. Porém, apesar do seu crescente protagonismo, as transições não são, de todo processos simples, pois como defende Baker (2018) comportam uma multiplicidade de significados. Enquanto processos potencialmente formativos e de mudança que ocorrem na vida dos indivíduos, as transições envolvem aprendizagens biográficas e promovem, por conseguinte, mudanças identitárias (Field, 2012; Fragoso & Valadas, 2018; Merrill, 2011). Todas as mudanças que ocorrem na vida dos indivíduos são, certamente, passíveis de desencadear experiências de transição-adaptação, como refere Fonseca (2005). Estas experiências podem conduzir a reestruturações dos objetivos de vida através de alterações ao nível do *self* e da visão do mundo, contribuindo quer para uma profunda consciência de si mesmo, quer do seu potencial de desenvolvimento. Nesta lógica, é inegável a complexidade que as transições acarretam na vida dos indivíduos.

A transição para o Ensino Superior constitui, sem dúvida, uma das mais significativas alterações na vida dos estudantes (Costa & Lopes, 2008; Tinto, 2006), ao mesmo tempo que desencadeia mudanças na sua identidade (Hultberg et al., 2008; Ingram et al., 2009). Nesta perspetiva, a transição dos estudantes para o Ensino Superior permite, como veremos ao longo deste trabalho, analisar os fatores estruturais que influenciam as trajetórias de vida; a *agência*[1] que lhes permite enfrentar os desafios e obstáculos e ainda as mudanças identitárias que ocorrem. Porém, apesar do protagonismo assumido pelas transições nas aprendizagens e nas identidades são ainda reduzidos os estudos que contemplem estas três dimensões analíticas (Ecclestone et al., 2010; Elder et al., 2003; Field, 2012). Esta é uma das principais razões que motivaram o desenvolvimento desta investigação. Esta questão assume ainda maior importância quando se trata dos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) que prosseguem os seus estudos em Portugal, para quem a transição para o ensino superior é acompanhada por outras transições que contribuem para complexificar este acontecimento biográfico. Estudar as transições vividas por estes estudantes é, no fundo, compreender não só as múltiplas

[1] Parece-nos que a tradução mais adequada de *agency* para português é agência. Entendida enquanto algo inerente ao indivíduo, a agência resulta das experiências partilhadas no contexto das interações com os indivíduos e, por isso, implica a subjetividade intrínseca aos indivíduos e a interligação inerente à (re)construção da identidade, assim como às estruturas sociais que envolvem a trajetória de vida dos indivíduos (Ecclestone et al. 2010; Ecclestone, 2010).

aprendizagens decorrentes da transição, mas sobretudo o processo de construção e reconstrução identitária dos próprios estudantes.

Neste cenário, o presente estudo ganha especial relevância, uma vez que se pretende desbravar problemáticas, no nosso entender, ainda pouco estudadas nas Ciências Sociais, com especial incidência nas Ciências da Educação. Desta forma, pretendemos contribuir não só para a produção do conhecimento, como também para a compreensão desta temática a nível nacional. Aliado ao interesse de compreensão destas temáticas, acresce ainda o facto da investigadora ter participado, enquanto bolseira de investigação, num projeto de investigação sobre os estudantes não-tradicionais no Ensino Superior[2]. Este projeto incluía quatro grupos de estudantes: 1) estudantes Maiores de 23 anos; 2) estudantes com necessidades educativas especiais; 3) estudantes de cursos de Especialização Tecnológica; e, por último, 4) estudantes oriundos dos PALOP. Esta participação possibilitou um amplo conhecimento da problemática dos estudantes provenientes dos PALOP no Ensino Superior em Portugal, o que despertou em mim uma forte curiosidade e interesse no aprofundamento desta temática.

No caso concreto destes estudantes, a transição para o Ensino Superior em Portugal é, para muitos, a concretização de um sonho, mas pode, também, revelar-se uma "fase muito turbulenta" (Schoon & Silbereinsen, 2009, p. 3) ou ainda num remoinho de vivências positivas e negativas (Almeida, 2013; Field, 2012). Em boa verdade, são diversas as dificuldades de transição para um novo país e especificamente para o Ensino Superior vividas pelos estudantes dos PALOP em Portugal. Em primeiro lugar, destacam-se os procedimentos burocráticos, nomeadamente os vistos de entrada e as autorizações de permanência (Rocha, 2012). As dificuldades de alojamento têm sido apontadas como uma dimensão importante no processo de transição dos estudantes para Portugal, sobretudo por lhes ser negado, muitas vezes, o aluguer de um quarto por questões de nacionalidade (Pacheco, 1996). A par disso, as principais dificuldades prendem-se com o clima do país, bem como os contrastes culturais (Brito, 2009, Ferro, 2010). A literatura refere que estes estudantes apresentam sérias dificuldades no que diz respeito ao domínio da língua portuguesa (Figueiredo, 2005; Mourato, 2011). Porém, o principal problema com que estes estudantes se confrontam ao virem estudar para Portugal prende-se com as questões financeiras (Lima, 2018; Vinagre, 2017), pois as bolsas de estudo nem sempre são suficientes para fazer face às necessidades relacionadas com as propinas, a alimentação, o alojamento, os livros e todas as despesas inerentes à estadia em Portugal. Aliado a isto, estão também os

[2] Projeto de Investigação intitulado "Estudantes Não-Tradicionais no Ensino Superior: investigar para guiar a mudança institucional" (PTDC/IVC-PEC/4886/2012) coordenado pela Universidade do Algarve em colaboração com a Universidade de Aveiro, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

sistemáticos atrasos no pagamento das bolsas e, naturalmente, o elevado custo de vida de Portugal quando comparado com o dos seus países de origem (Jardim, 2013). Juntam-se ainda a estas dificuldades, as situações de discriminação e de preconceito (Pacheco, 1996) a que estão sujeitos. Por último, acrescem ainda as dificuldades académicas (Cá, 2015) sobretudo pelo confronto com um sistema de ensino diferente (Lima, 2018), pela falta de apoio institucional, por dificuldades em adotar um método de estudo, entre outras.

Questões de investigação

Sustentando-nos nas transições como processos intimamente relacionados com as aprendizagens biográficas (Fragoso et al., 2013; Guimarães, 2013) e, consequentemente, com as mudanças identitárias (Dubar, 1997; Ecclestone et al., 2010), pretendemos compreender as mudanças identitárias associadas às transições vividas pelos estudantes provenientes dos PALOP da Universidade de Lisboa (ULisboa). A questão orientadora da investigação é a seguinte:

Que mudanças identitárias ocorrem nos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa matriculados na ULisboa?

Todavia, esta é uma pergunta geral e, portanto, foi necessário desdobrá-la em questões mais específicas para responder às três dimensões analíticas da investigação: transições, aprendizagens e identidade. A verdade é que este processo acarreta algumas ambiguidades que, no nosso entender, devem ser exploradas. A partir das dimensões analíticas do estudo, foram construídas as seguintes questões específicas (Quadro nº 1):

Quadro 1. Questões da investigação

Questão orientadora	**Que mudanças identitárias ocorrem nos estudantes dos PALOP matriculados na ULisboa?**
Transições	Que tipo de transições identificam os estudantes? Como as descrevem?
Aprendizagens	Que problemas e desafios decorreram dessas transições? Que estratégias foram acionadas para os resolver? Que aprendizagens decorreram desses processos?
Identidades	Qual é a identidade para si e para os outros dos estudantes dos PALOP quando se matriculam no 1º (primeiro) ano na ULisboa? Qual é a identidade para si e para os outros dos estudantes dos PALOP quando frequentam o 3º ano do curso? Que tipo de identidades ocorrem entre o 1º e o 3º ano da formação académica?

Fonte: Elaboração própria

Para responder a estas perguntas torna-se necessário (1) Tipificar as transições ocorridas para o ensino superior dos estudantes dos PALOP; (2) Identificar os problemas e desafios que decorrem

das transições vividas; (3) Analisar as estratégias desenvolvidas para os superar; (4) Tipificar as aprendizagens realizadas nesses processos de transição e superação de dificuldades; (5) Caraterizar e tipificar as identidades dos estudantes no primeiro ano e no terceiro do seu percurso académico na ULisboa. Este último objetivo implica, desta forma, identificar a identidade *para si* e a identidade *para o outro* segundo a proposta apresentada por Claude Dubar (1997).

Opções metodológicas

Para cumprirmos os objetivos que norteiam o presente estudo, a presente investigação enquadra-se numa pesquisa qualitativa (Flick, 2004). A nossa opção por esta abordagem metodológica reside, principalmente, no facto de a metodologia qualitativa permitir uma compreensão aprofundada e detalhada dos fenómenos estudados no seu próprio contexto. A par disto, a metodologia de cariz qualitativo possibilita-nos aceder à complexidade da realidade em estudo através dos significados que os participantes lhes atribuem (Bogdan & Biklen, 1994; Denzin & Lincoln, 1994; Flick, 2004; Pérez Serrano, 1994). Em termos gerais, a investigação qualitativa se explicita através de diversos princípios, entre eles, o facto de que a realidade a estudar não se afigura uniforme, muito pelo contrário ela é profunda e complexa. Existindo assim diferentes leituras para uma mesma realidade. Além disso, a finalidade de qualquer investigação é, principalmente, compreender o modo de funcionamento da realidade que se pretende estudar. Entre as caraterísticas da investigação qualitativa, destaca-se ainda a preocupação com os significados atribuídos pelos participantes aos objetivos do estudo.

Centrando-se numa abordagem interpretativa e compreensiva e partindo dos objetivos delineados optamos, assim, pela abordagem biográfica enquanto meio privilegiado para alcançar um conhecimento mais aprofundado da vida das pessoas, bem como das suas vivências e aprendizagens do dia-a-dia (Pineau, 1995). Aliás, os estudos biográficos permitem, como referem Amado e Ferreira (2017a), captar a interpretação que um indivíduo faz do seu percurso de vida, bem como a diversidade de experiências ocorridas ao longo do tempo, nos diversos contextos ou circunstâncias de vida. Seguindo este raciocínio, o recurso a entrevistas biográficas tem o principal propósito de explorar os significados e a importância que os indivíduos atribuem às transições, às aprendizagens e às mudanças identitárias que ocorrem nas suas vidas (Alheit, 1995; Couceiro, 1997). Aliás, conforme sustentam Fragoso e Valadas (2018, p. 30), "a [própria] complexificação das biografias modernas e a multiplicidade de fatores envolvidos nas transições aconselham, assim, ao uso das abordagens narrativo-biográficas".

Desta forma, a presente investigação socorreu-se de entrevistas biográficas (Atkinson, 2002) realizadas aos estudantes provenientes dos PALOP com a finalidade de apreender as aprendizagens biográficas e as mudanças identitárias associadas às transições vividas por estes estudantes da ULisboa. Tomando como princípio de que as transições ocorrem em espaços múltiplos e em tempos, mais ou menos longos, pretendemos acompanhar os estudantes, em dois momentos, ao longo do seu ciclo de estudo (licenciatura e mestrado integrado). Num primeiro momento, foram entrevistados vinte e dois estudantes dos PALOP da ULisboa. Contudo, surgiram alguns contratempos e apenas foi possível entrevistar, num segundo momento, dez dos vinte e dois estudantes. Ainda assim as entrevistas realizadas permitiram construir uma tipologia no que respeita às transições destes estudantes ocorridas para o ensino superior em Portugal: *transição de orientação vocacional*; *transição imposta*; *transição sinuosa*; *transição desajustada* e *transição intermitente*. Permitiram, de igual modo, identificar os problemas e desafios com os quais os estudantes se debatem, assim como as estratégias levadas a cabo para os superar. Foi também possível construir uma tipologia das aprendizagens realizadas e dos saberes que lhes estão associados: *saberes teóricos e/ou científicos*; *saberes-fazer* e *saberes-ser*. E, por último, ainda que não tenha sido possível, no segundo momento, entrevistar os vinte e dois estudantes, mas sim dez estudantes tal facto não nos impossibilitou de caraterizar e construir uma tipologia da identidade: *identidade de si*; *identidade de aprendizagem* e *identidade profissional*.

Estrutura/Organização da Tese

O presente trabalho está organizado da seguinte estrutura: introdução, seis capítulos distribuídos em duas partes, conclusão, referências e anexos. A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico e metodológico que procura, por um lado, delimitar teoricamente o objeto de estudo, nomeadamente os conceitos de transição, aprendizagem biográfica e de identidade. Far-se-á uma revisão bibliográfica com o intuito de clarificar estes conceitos teóricos e de realçar a importância adquirida no contexto atual. Por outro lado, procura explicitar as opções metodológicas. Desta forma, a Parte I. Enquadramento Teórico e Metodológico da Investigação desdobra-se em 5 capítulos, sendo eles:

- O Capítulo 1 intitulado "Transição" está dividido em dois pontos. Com o intuito de abordar o conceito de transição, o primeiro ponto apresenta uma análise das perspetivas teóricas sobre a problemática. É certo que as transições implicam mudanças quer no âmbito pessoal, quer social dando, assim, lugar a mudanças identitárias e, naturalmente, ao desenvolvimento da capacidade de agência que, por seu turno, se encontra imbricada com as

condições da estrutura social (Ecclestone et al., 2010). No ponto dois é abordada a transição para o ensino superior, assim como as principais abordagens teóricas que sustentam este tipo de transição.

- O Capítulo 2 Aprendizagem biográfica subdivide-se em quatro pontos. No ponto 2.1 apresentam-se as múltiplas definições, identificadas através da revisão da literatura, do conceito polissémico de aprendizagem biográfica. As narrativas enquanto fontes da aprendizagem biográfica, bem como a biograficidade incorporam este capítulo. A aprendizagem biográfica é, como veremos ao longo do trabalho, a capacidade de o indivíduo organizar, de uma maneira reflexiva, as suas experiências com a finalidade de dar coerência à construção da sua identidade e, por conseguinte, atribuir significados à sua história de vida (Alheit, 1995; Arco, 2015).

- O Capítulo 3 Identidade está dividido em dois pontos. O ponto 3.1 aborda a emergência e a complexidade do conceito de identidade. No ponto 3.2 são apresentados os diversos contributos teóricos que a revisão da literatura permitiu identificar para a compreensão do conceito de mudança identitária. De uma forma geral, a identidade é um processo biográfico que permite que os indivíduos sejam identificados pelos outros e, ao mesmo tempo, um processo relacional porque é possível identificarem-se em relação aos outros (Dubar, 1997).

- O Capítulo 4 designado de "Estado da Arte". A partir das principais investigações e trabalhos sobre os estudantes provenientes dos PALOP em Portugal no Ensino Superior, pretende-se dar a conhecer o que tem sido produzido nos últimos anos. A par disso, este capítulo contempla o retrato dos estudantes provenientes dos PALOP no ensino superior a partir dos dados disponibilizados pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).

- Por fim, o Capítulo 5 designado "Estudo Empírico: considerações metodológicas" apresenta a problemática, os objetivos, bem como as questões que fundamentam as opções metodológicas em que se inscreve a presente investigação. Procede-se, também, à explicitação do paradigma de investigação, do método biográfico e das técnicas de recolha (guião de entrevista[3]) e de tratamento da informação. Enuncia ainda os critérios de seleção dos entrevistados, os dois momentos da realização das entrevistas, entre outros.

A parte II. Apresentação e Discussão dos Resultados apresenta os resultados que o estudo permitiu chegar, à sua análise e discussão. Esta parte é composta pelo Capítulo 6 intitulado "Caminhos trilhados: transições, aprendizagens e identidades", no qual são apresentadas e analisadas as dimensões de análise – trajetória escolar, transição para Portugal, transição para

[3] Ver Anexo A.

o Ensino Superior, formas identitárias, as mudanças e aprendizagens e, por último, as perspetivas futuras – repletas de múltiplos excertos das narrativas dos participantes do estudo.

As Conclusões procuram responder às questões de investigação colocadas inicialmente e ensaiar possíveis explicações, por um lado e tecer algumas considerações acerca da importância das transições e das aprendizagens biográficas nas identidades dos indivíduos, por outro. Por último, o presente trabalho termina a apresentação da bibliografia referenciada, bem como os anexos que suportaram a elaboração do estudo.

Face ao exposto, e a par da motivação pessoal da autora, este estudo justifica-se não só pela pertinência social, mas também pela relevância científica do objeto de estudo – transições, aprendizagens biográficas e identidades dos estudantes provenientes dos PALOP. Neste sentido, o contributo inovador desta investigação reside na abordagem teórica adotada que consiste na análise das transições que acarretam, por si só, implicações nas aprendizagens e na identidade dos indivíduos. Esta opção inovadora no âmbito dos estudos desenvolvidos em Portugal sobre este grupo de estudantes permitirá compreender, de uma forma mais aprofundada, as transformações identitárias e as suas relações com as aprendizagens biográficas. Esperamos, deste modo, que esta tese tenha um contributo teórico ao abordar conceitos novos, mas também um contributo social e até quem sabe político ao problematizar uma realidade muito específica. No fundo, pretendemos apresentar a realidade vivenciada e narrada pelos estudantes dos PALOP na ULisboa. A investigação trará, portanto, um contributo científico original ao permitir identificar as aprendizagens decorrentes dos processos de transição e compreender as transformações identitárias que delas decorrem.

PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO E METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo 1.
A transição como objeto de estudo: um ponto de partida

O conceito de transição tem vindo a ser bastante utilizado na literatura educativa e, por isso, comporta diferentes significados. No entanto, embora seja um conceito que tem atraído especial atenção, a investigação em torno do conceito de transição é, em Portugal, ainda pouco desenvolvida. Desta forma, o presente capítulo pode ser visto como uma introdução global à problemática da transição, no qual tentaremos dar os primeiros passos e apresentar um panorama geral bem como as perspetivas teóricas em torno deste conceito.

1.1. Perspetivas teóricas da Transição

A problemática da transição[4] tem vindo a ser apresentada, em diversos estudos, como uma questão emergente da sociedade moderna. E é certo que, a investigação em torno da transição tem vindo a ganhar, nos últimos anos, uma importância acrescida. No entanto, apesar da crescente atenção e popularidade, este conceito não é tão simples como aparenta (Riele, 2004) pois "não há uma definição consensual de uma transição" (Ecclestone et al., 2010, p. 5). A transição é, cada vez mais, um conceito questionado, configurando-se como um conceito que comporta diferentes conceptualizações e teorias (Baker, 2018; Biasin, 2014; Ecclestone et al., 2010; Hviid & Zittoun, 2008; Marshall, 2005).

Os primeiros estudos focados nas questões da transição emergiram nos Estados Unidos, na década de 80 e foram desenvolvidos por Nancy Schlossberg. Os trabalhos realizados pela autora configuram-se como uma das contribuições importantes para a compreensão do processo de transição. Na perspetiva de Pinheiro (2003), a teoria defendida por Schlossberg permite "(…) uma maior compreensão da natureza, da diversidade e complexidade das transições e respetivos processos de adaptação" (p. 129). Enquanto teoria desenvolvimental da identidade, a teoria das transições de Schlossberg (1981) explica a forma como as pessoas se veem a si mesmas e como reagem a determinados acontecimentos da vida que obrigam a mudanças no estilo de vida. Posteriormente, os trabalhos desenvolvidos por Nicholson e West (1991) ao debruçarem-se sobre as transições individuais, enfatizam a mudança de papéis e o movimento entre as diversas fases da educação para a vida profissional. De facto, as pessoas lidam com múltiplos papéis e transições em diferentes estágios das suas vidas.

[4] O conceito de transição deriva do latim transitiõne e refere-se ao acto de um lugar para outro ou à passagem de um assunto para outro (Dicionário Enciclopédico de Língua Portuguesa, 1992).

Para alguns autores, a transição é, por si só, um acontecimento que resulta numa mudança ao nível das relações, dos papéis e dos pressupostos do indivíduo acerca de si próprio ou até do mundo que o rodeia (Chickering & Schlossberg, 1995; Fonseca, 2005). Seguindo esta perspetiva, a transição para Ferro (2010, p. 99), prende-se com

> todas as situações em que um (não) acontecimento implica uma mudança na forma como cada um pensa e no modo como vê o mundo tendo de, por isso, mudar o próprio comportamento e as relações que mantém com os outros.

A este propósito, a transição reporta-se aos momentos em que uma trajetória de vida muda de direção. Quer isto dizer que pode envolver quer uma transformação na forma como o indivíduo olha para si mesmo em relação ao mundo, quer uma transformação na forma como o indvíduo responde às oportunidades e aos riscos (Cappeliez et al., 2008). A este respeito, Schlossberg, Waters e Goodman (1995) destacam as transições enquanto não eventos nas nossas vidas; melhor dizendo, algo que podemos esperar que aconteça e que não acontece, como não ter filhos, não conseguir entrar na primeira opção do curso superior ou da universidade, ou então não obter a promoção profissional que tanto se deseja.

Muitas vezes, nos questionamos: O que é uma transição? Para tal, é necessário ter em consideração o tipo, o contexto e o impacto dessa transição. A capacidade para lidar com uma determinada transição depende, em grande medida, de quatro aspetos fundamentais: situação, *self*, suporte e estratégias (Schlossberg et al., 1995). A situação inclui os tempos, a duração, experiências anteriores; o *stress* e avaliação da situação. O *self* refere-se a características pessoais e demográficas – a idade, o género, o estatuto sociodemográfico – e os recursos psicológicos – desenvolvimento do eu, capacidade de comprometimento, valores, entre outros. É importante identificar o tipo (família, amigos, institucional), as funções que assume (apoio, *feedback*) como figuras e formas de suporte variáveis ou estáveis. Por último, as estratégias abrangem aspetos como

> categorias que podem estar associadas a mudança de situações, meios de controle, controle de *stress* de acordo com as consequências; modalidades de gestão pessoal; e a procura de informação que pode acontecer como ação directa e direcionada, ou por inibição da ação (Ferro, 2010, p. 99).

Subjacente às teorias da idade e dos estágios de desenvolvimento, Groen e Kawalilak (2014) defendem que a estrutura das nossas vidas gira em torno de períodos de estabilidade alternados com momentos de transição ou de mudança aumentando, desta forma, a ilusão da aprendizagem através destas transições. De igual modo, Merriam (2005) entende transição como os períodos alternados de estabilidade e de mudança que os indivíduos vivenciam ao

longo das suas vidas. As transições antecipadas são eventos de vida que são esperados para ocorrer na vida adulta, tais como casar, ter um filho, o primeiro emprego, comprar uma casa e, eventualmente, reformar-se (Groen & Kawalilak, 2014; Schlossberg, 2011). Ainda que existam expetativas normativas acerca destas transições, a verdade é que a nossa atual realidade desafia, cada vez mais, essas expetativas. De facto, as pessoas já não se reformam aos 65 anos; os adultos podem regressar à educação formal, diversas vezes, ao longo das suas vidas; sem falar que a idade típica para se casar e para ter filhos mudou drasticamente nas últimas décadas. Por outro lado, as transições não antecipadas, tal como o nome indica reportam-se a situações inesperadas e, muitas vezes, disruptivas, como é o caso do divórcio ou do desemprego.

Griebel e Niesel (2003) apresentam uma tipologia das transições referindo que estas podem ser transições normativas e transições não normativas. As primeiras podem (ou não) seguir uma sequência e referem-se à entrada no mercado de trabalho, ao casamento, ao nascimento de um filho, à reforma, entre outros acontecimentos biográficos. Já as não normativas são aquelas que 'fogem' à norma ou à sequência, como é o caso do desemprego, do divórcio e da migração.

Para Fouad e Bynner (2008), as transições podem ser voluntárias e/ou involuntárias. As transições voluntárias permitem que o indivíduo considere diversas opções, tome uma decisão e, por conseguinte, prepare a transição. Já as transições involuntárias são acompanhadas por um conjunto de obstáculos relativamente às oportunidades, não permitem aceder a uma informação suficiente para uma tomada de decisão e, muito menos, preparar a transição ou reunir as condições fundamentais para a sua adaptação. Neste contexto, os autores mencionam que o ajustamento a uma transição depende de um conjunto de fatores, a saber: pessoais, sociais, emocionais e financeiros. Com efeito, a facilidade de adaptação resulta da perceção do indivíduo quanto aos recursos disponíveis, ao ambiente e ainda ao sentido de competência e de bem-estar.

É certo que as transições fazem parte da vida dos indivíduos e enquanto algumas são previsíveis, outras ocorrem de forma espontânea. As transições são esperadas (Hussey & Smith, 2010) e, simultaneamente, inesperadas nas vidas dos indivíduos e, portanto, são oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento (Merriam, 2005). As transições imprevistas, tal como o nome indica, podem ocorrer de forma inesperada (Hussey & Smith, 2010). Como por exemplo, ser despedido(a); ser diagnosticado(a) uma doença que altera completamente a vida; ser vítima de um trágico acidente, entre outros. Independentemente do acontecimento, o potencial para uma aprendizagem significativa é, muitas vezes, maior do que uma simples aprendizagem resultante das típicas transições e expetativas de vida (Groen & Kawalilak, 2014).

Um determinado acontecimento pode ser considerado uma transição, desde que resulte ou se transforme em mudança (e.g., Evans & Robinson-Pant, 2008; McLaughlin, 2007; Patton & Kim, 2016; Schoon & Silbereinsen, 2009). De uma forma geral, a transição requer ao indivíduo aprender a adaptar-se a um novo conjunto de circunstâncias (Schlossberg, 1981; Kralik et al., 2006). Sendo assim, as transições são mudanças de vida, como por exemplo a conclusão da formação académica, o início de uma determinada atividade profissional, o casamento, o nascimento de um filho, entre outras. De facto, a maioria das pessoas pode vivenciar transições particulares nas suas vidas, como por exemplo, entrar no mercado de trabalho, mudar de casa, ser mãe ou ser pai (maternidade e paternidade) (Goodman et al., 2006). Existem muitos trabalhos dedicados ao tema das transições de vida como a maternidade (e.g., Bailey, 1999; Wightman & Moriarty, 2012), começar um novo trabalho (e.g., Filstad & McManus, 2011; Schoon & Silbereinsen, 2009), enfrentar mudanças no trabalho (Dymock et al., 2012) e ainda da transição para a reforma (e.g., Generoso & Fragoso, 2020; Luborsky, 1994).

As transições devem ser, assim, entendidas como uma realidade ao longo da vida (Price & Patton, 2003), como transições dramáticas que podem ocorrer - cedo ou tarde - na vida dos indivíduos (Patton & Kim, 2016). A este respeito, Ecclestone (2007) acrescenta que as transições são, para alguns indivíduos, problemáticas e, por isso, precisam de ser geridas de uma forma eficaz. Neste contexto, o processo de transição consiste numa "passagem complicada durante a qual as pessoas redefinem o seu sentido do *self* (si) e, [ao mesmo tempo] redesenvolvem a auto-agência como resposta aos eventos de vida disruptivos" (Kralik et al., 2006, p. 321). A transição não é um evento, mas sim uma "reorientação interna e auto-redefinição" que os indivíduos passam de forma a incorporar mudanças nas suas vidas (Idem, ibidem). Quer isto dizer que os indivíduos têm que abandonar, muitas vezes, as formas familiares de estar no mundo e que definem quem são. Indica, portanto, os "processos psicológicos envolvidos na adaptação ao evento ou [à] interrupção" (Idem, p. 322).

Nos últimos anos, as transições têm vindo a ganhar destaque nos processos de aprendizagem (e.g., Ecclestone et al., 2010; Field et al., 2009; McLean & Vermeylen, 2014), uma vez que destes eventos podem emergir algumas oportunidades de aprendizagem. Porém, para Merriam (2005), os investigadores raramente investigam este potencial de aprendizagem. Na verdade, as transições e os processos de aprendizagem (formal ou informal) têm sido o foco de diversos estudos da Sociologia da Educação (Colley, 2007). A experiência da transição tem, sem dúvida, um impacto significativo na aprendizagem dos adultos. Impacto este visível através da participação dos adultos em atividades de aprendizagem. Parece-nos, portanto, que

compreender quer as experiências, quer os significados das transições requer, como refere Smith (2009), uma perspetiva ampla.

Pese embora seja impossível chegar a uma única definição de transição que possa ganhar consenso, ela é maioritariamente "construída como um processo de mudança ao longo do tempo" (Colley, 2007, p. 429). A mudança pode ocorrer em contextos de aprendizagem, num período de tempo curto ou longo, sendo importante conhecer as causas e as consequências dessa mudança. Muitos estudos sobre a transição reportam-se, exclusivamente, à natureza da mudança, negligenciando a dimensão temporal em que esta ocorre. A este respeito, Kralik e colaboradores (2006) sustentam que a transição é um processo que acontece no tempo, pois requer que o indivíduo se distancie de comportamentos antigos/passados.

As transições envolvem, assim, mudanças. Porém, nem todas as mudanças estão intimamente relacionadas com transições. Por isso, a transição constitui um processo de adaptação à mudança tendo em conta os eventos considerados críticos ou perturbadores (e.g., Bridges, 2004; Meleis et al., 2000). Quer isto dizer que quando uma determinada realidade é interrompida a transição origina, nas palavras de Selder (1989), uma mudança forçada ou escolhida decorrente da necessidade de construir uma nova realidade. Para tal, é necessário que o indivíduo esteja consciente das mudanças ocorridas. A falta de consciência poderá significar que o indivíduo não está pronto para a transição (Meleis et al., 2000).

Neste sentido, as transições são processos de mudança que ocorrem nas vidas dos indivíduos (e.g., Elder et al., 2003; Field, 2012; Guimarães, 2013). Ao longo das nossas vidas, as transições que vivenciamos, assim como o desenvolvimento psicológico pelo qual passamos, proporcionam oportunidades para aprender. Apesar de se reconhecer que as transições podem ser perturbadoras ao provocarem sentimentos como ansiedade e risco, elas originam problemas pessoais que exigem, certamente, respostas individuais.

Para alguns indivíduos, as experiências de transição podem ser emancipatórias (e.g., Barlow, 2021; Field, 2010), pois podem desencadear maturidade, consciência e reflexão crítica (Gu et al., 2010). Nesta lógica, as experiências emancipatórias advêm das escolhas e/ou das decisões tomadas pelos indivíduos. Desta forma, as transições podem ter diversas implicações. Por exemplo, as transições implicam mudanças ao nível da identidade, quer pessoal, quer social contribuindo, assim, para o desenvolvimento de mudanças comportamentais (Elder et al., 2003). Em boa verdade, as perspetivas de transição podem centrar-se nos fatores psicológicos que tornam as pessoas capazes de superar a incerteza individual. A transição é, assim, vista como um período crucial e significativo na vida dos adultos e, ao mesmo tempo, caracterizada

por um elevado nível de incerteza que tem consequências quer a nível individual, quer a nível social (Laakkonen & Nevgi, 2017; Jäppinen & Maunonen-Eskelinen, 2012).

É verdade que as alterações dos contextos sociais desencadeiam nos indivíduos sentimentos de "começar de novo", o que implica, naturalmente, um processo de separação com o que estava estabelecido. De facto, o estudo desenvolvido por Bridges (1986) defendeu que a transição implica "abandonar" o antigo, experimentar um novo período que pode ser marcado por sentimentos de desorientação e, por conseguinte, formar uma nova identidade. Face ao exposto, o indivíduo necessita de se adaptar a novas situações de vida o que resulta na reconfiguração da sua própria história de vida. A transição, conforme Ecclestone (2007) argumenta retrata não só mudanças, mas também mudanças na identidade dos indivíduos. Partilhando esta perspetiva, Johan (2009) argumenta que a transição pode ser considerada como um "processo de desenvolvimento e construção da identidade" (p. 141). Neste contexto, as transições devem ser entendidas como elementos estruturais que caracterizam o percurso de vida dos indivíduos e, portanto, afetam a identidade dos mesmos. Inesperadas e complexas, as transições prendem-se com os contextos de vida, de trabalho e até das relações sociais dos indivíduos, levando, por vezes, à modificação da identidade e à alteração dos seus percursos de vida (Biasin, 2014).

Com efeito, este processo origina uma "desestruturação identitária e social" e, simultaneamente, a criação de novas estruturas identitárias e de relação (Abrantes, 2005, p. 28). Assim sendo, Abrantes acrescenta que a "passagem dos indivíduos entre contextos tem um significado emancipatório no [próprio] indivíduo e na [dita] sociedade, mas é um terreno fértil à criação de 'hiatos sociais', geradores de conflitos, crises, exclusões" (Idem, ibidem). Seco e colaboradores (2005) corroboram esta perspetiva, pois referem que só se pode falar em transição quando um determinado acontecimento ou a sua ausência acarreta mudanças quer a nível pessoal, quer a nível das interações que o indivíduo estabelece com os diversos contextos e, por conseguinte, se reflete nas suas rotinas, na sua vida relacional, nos seus papéis sociais, bem como na própria conceção quer de si mesmo, quer do mundo que o rodeia.

Assim sendo, o percurso de vida de uma pessoa é cada vez menos linear e pode estar sujeito a diversas alterações. A este respeito, Zittoun (2007) já tinha afirmado que os percursos de vida das pessoas não são lineares, uma vez que elas têm de lidar com transições e mudanças. Neste sentido, as transições são "processos de adaptação a novas circunstâncias da vida" (idem, p. 195). De igual modo, Heinz (2009) rejeita caracterizar as transições como lineares, pois são complexas interações entre as decisões dos indivíduos, as estruturas de oportunidades e as trajetórias sociais. Os resultados da investigação desenvolvida por Riele (2004) sugerem que as

transições não-lineares podem ser benéficas e representar uma realização bem-sucedida do *status* dos adultos. A escolha individual é restringida por fatores externos, tais como as ações dos adultos, das escolas e dos sistemas.

A este respeito, Field (2006, p. 5) refere que

> a maioria das transições dos jovens adultos são unilineares, caraterizadas por expetativas claras relativamente a esta faixa etária e ocorrem num contexto em que medidas de apoio público estão claramente definidas. [Já] as transições na idade adulta (…) são frequentemente múltiplas e multilineares; o percurso de vida, na idade adulta, é menos marcado por acontecimentos relacionados com o estádio etário; os mecanismos de apoio encontram-se mais fragmentados, não sendo exclusivamente públicos, assistindo-se a uma crescente intervenção do setor privado neste domínio.

Desta forma, as transições não são lineares e um indivíduo pode experimentar mais do que uma transição ou até mesmo uma sobreposição de transições. De igual modo, Blustein (2008) sustenta que as transições não são realidades lineares e nem tão pouco homogéneas. Assim, concordamos com Perrig-Chiello e Perren (2005) quando referem que as transições envolvem mudanças individuais, alterações nos papéis sociais e nos fatores sociais e psicológicos que, por sua vez, definem a transformação do percurso de vida dos indivíduos. Logo, as transições são "produtos das instituições e dos contextos sociais" que resultam de expetativas sociais e envolvem, por vezes, alterações nos papéis e até na própria identidade do indivíduo (Guimarães et al., 2014, p. 2881). Neste sentido, as transições estão ligadas a papéis sociais, experiências, contextos sociais, estrutura e agência. Posto isto, iremos de seguida abordar, ainda que de uma forma breve, as questões da estrutura e da agência.

1.1.1. Estrutura social, Agência e Identidade[5]

Para uma melhor compreensão das transições, é necessário um exame crítico dos conceitos-chave que as norteiam e que mantêm entre si relações dialéticas, nomeadamente a estrutura social, a agência e, por último, a identidade (Ecclestone, 2007, 2009; Ecclestone et al. 2010). Existe, claramente, uma tensão permanente entre as condições estruturais dos indivíduos (estrutura) e a capacidade para ultrapassar esses constrangimentos (agência).

O debate em torno da relação estrutura-agência tem marcado, claramente, presença ao longo de toda a história da Sociologia (e.g., Caetano, 2016; Giddens, 2003; Mendes, 2016; Schoon & Heckhausen, 2019; Settersten & Gannon, 2005). Quer isto dizer, que é importante saber em que "medida os agentes são moldados, constrangidos e determinados pelas estruturas, ou vice-

[5] Este tema da questão identitária é discutido no capítulo 3.

versa" (Mendes, 2016, p. 171). No entanto, a ligação entre os dois conceitos não é, muitas vezes, esclarecida. É, portanto, crucial compreender como se definem, como se articulam e que lugar ocupam na sociedade. Neste sentido, os trabalhos levados a cabo pelo sociólogo Anthony Giddens são cruciais no campo destas relações tensas.

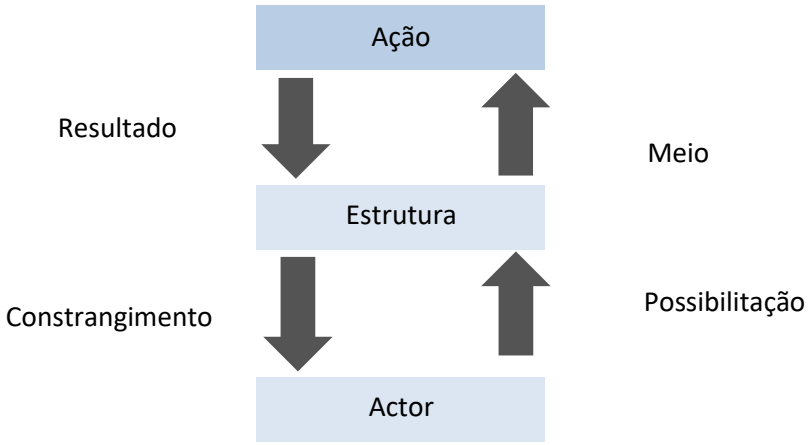
Os sistemas sociais e institucionais (estrutura social) por possuírem uma natureza constrangedora, favorecem a existência de padrões de normatividade e têm implicações na trajetória de vida do indivíduo, na forma como vivencia e lida com a transição, com as suas aprendizagens e atitudes. Deste modo, os sistemas sociais são sistemas de interação social e, por isso, implicam relações regularizadas de interdependência entre indivíduos e grupos, o que nas suas formas mais típicas podem ser analisadas enquanto "práticas sociais recorrentes" (Giddens, 2000, p. 35).

A estrutura deve ser, pois, entendida como a condição e o resultado da ação, fator de constrangimento e, ao mesmo tempo, de possibilitação da agência. Remetendo novamente a Giddens (2000), a estrutura consiste no "conjunto de relações transformacionais, organizados como propriedades dos sistemas sociais" (p. xii). Desta forma, a estrutura refere-se a regras e recursos que, por sua vez, são inseparáveis. Normativas e constitutivas, as regras relacionam-se com a construção de significados dos modos de conduta social (Peixoto, 2014), por um lado; e os recursos são os meios para os indivíduos atingirem os seus fins, por outro lado (Pinto, 2011).

Segundo a teoria da estruturação[6] de Giddens, a estrutura deve ser concebida como a condição e o resultado da ação, por um lado e como possibilitadora e constrangedora da intervenção do ator, por outro lado (Figura nº 1). Desta forma, o autor define estrutura como o conjunto de regras e recursos utilizados no decurso da ação (Giddens, 1987).

[6] A Teoria da estruturação é desenvolvida para explorar a relação entre estrutura e *agência* (Dodd, 1999).

Figura 1. Teoria da Estruturação de Giddens



Fonte: Adaptado de Pires (1999)

Mas de que falamos quando falamos de *agência*? E qual a sua relevância? O conceito de *agência* teve, segundo Biesta e Tedder (2007), origem na área comercial através da distinção entre "a sede" e o "agente", sendo que o agente assume um estatuto que lhe possibilita atuar de forma autónoma em nome da sede. Na área da educação, o conceito de *agência* remonta ao Iluminismo. Desde esta altura, predominava a ideia de que a educação não só pode como deve ajudar os indivíduos a desenvolverem as suas capacidades de ação de forma autónoma.

A *agência* não se refere às "intenções que as pessoas têm ao fazer as coisas, mas [sim] à capacidade delas para realizar essas coisas" (Giddens, 2003, p. 10). Adicionalmente, a *agência* é entendida como a capacidade de interagir com os outros e com o contexto, que molda a trajetória de vida individualmente, mas também coletivamente. Neste quadro, a *agência* é vista enquanto a formulação de projetos para o futuro e a concretização desses projetos no presente (Biesta & Tedder, 2006; Ecclestone, 2007). Não se trata unicamente da forma como respondemos aos acontecimentos, mas sim da nossa capacidade de moldar essa resposta, refletir sobre as nossas orientações relativamente ao passado, presente e futuro e imaginá-las de uma forma diferente. Neste contexto, a *agência* deve ser contextualizada e relacionada com os percursos de vida dos indivíduos (Biesta & Tedder, 2007). A *agência* não se refere somente à competência para exercer controlo sob as suas vidas (Bandura, 2001), mas também para dar algum sentido à própria vida.

Segundo Giddens (2000), a *agência* é uma ação com capacidade transformativa, capaz de produzir efeitos na realidade social e ainda de influenciar os sistemas sociais. A capacidade da *agência* é, assim, um produto coletivo de diferenças de poder que implica forças e resistências coletivas. Dito de outra forma, reporta-se ao modo como os indivíduos pensam sobre as

circunstâncias com as quais são confrontados e como reagem a nível emocional e a nível social (Guimarães et al., 2014). Além do mais, o papel da *agência* é destacado na emancipação dos indivíduos, uma vez que contribui para o desenvolvimento pessoal (Mezirow, 1991). Aliás, o desenvolvimento social em busca da individualização ganhou destaque com Beck (1992), uma vez que os indivíduos são cada vez mais "forçados" a fazer escolhas ao longo das suas vidas e, portanto, obrigados a assumir a responsabilidade das suas escolhas. Neste quadro, Elder e colaboradores (2003) argumentam que a *agência* se refere às maneiras pelas quais os indivíduos constroem os seus próprios percursos ou trajetórias de vida através de ações e escolhas tomadas face às circunstâncias sociais, às restrições e ainda às oportunidades. De uma forma geral, a *agência* pode ser vista como uma construção do indivíduo fundamental para a ação e escolha social. A *agência*, para Hof (2011), não é algo que os indivíduos tenham, mas sim o que os indivíduos fazem em busca de interesses subjetivos e de necessidades psicológicas.

Archer (2003) coloca-nos a seguinte questão: de que forma é que a estrutura influencia a *agência*? Neste quadro, refere que a estrutura requer objetividade, já a *agência* implica subjetividade. Ora, a estrutura e a *agência* são entendidas enquanto "existindo em estratos temporais diferenciados [que] permite formular teorias sociais nas quais a estrutura precede a agência e exerce sobre ela uma influência causal" (Oliveira, 2011, p. 126). Desta forma, as estruturas sociais são autónomas e exercem uma influência causal sobre os indivíduos (Caetano, 2011). Tal como nos refere Ecclestone (2007), a *agência* não pode ser separada dos fatores estruturais, visto que a *agência* implica, necessariamente, a existência da estrutura, verificando-se uma relação de dependência (Giddens, 2000). A par disso, a *agência* é composta por dois tipos de recursos: os autoritários e os alocativos. Enquanto os recursos autoritários permitem ao indivíduo o poder sobre os outros indivíduos, os recursos alocativos permitem o poder sobre os objetos materiais (Idem).

De uma forma geral, quer a estrutura quer a *agência* estão sempre presentes (Giddens, 2000), formam "dois lados da mesma moeda" e estão ligadas através das práticas sociais. São, assim, dimensões inseparáveis das atividades nas quais os indivíduos participam no dia a dia das suas vidas (Loyal, 2007, p. 104). Perante o exposto, é importante que os investigadores tenham em consideração as estruturas com que os jovens se encontram na transição enquanto estudantes para melhor atender às suas necessidades. Estruturas como a classe social, o género, a educação e as estruturas étnicas são importantes para influenciar a forma como os indivíduos se consideram adultos e desenvolver uma compreensão das transições pois estas são "estruturalmente produzidas, assim como culturalmente enquadradas" (Quinn, 2010, p. 124).

Desta forma, a estrutura e a *agência* não influenciam as transições, mas são mediadas através das interações com os outros atores. Por exemplo, os pais são importantes na trajetória educativa dos jovens. São, portanto, os agentes mais influentes no processo de decisão dos estudantes. Também, as relações com os pares, com os amigos podem agir enquanto "gate-keerpers" (agentes intermediários) (Cuconato & Walther, 2015) nas decisões tomadas pelos estudantes, dado que estes estão envolvidos nas trajetórias educativas. Enquanto experiências escolares estas trajetórias devem ser interpretadas em função do contexto da cultura jovem. Os professores, por exemplo, podem potencialmente agir como "outros atores" significativos. Para a maioria dos estudantes, houve pelo menos um professor "especial" nas suas vidas que os fez sentirem-se reconhecidos e apoiados (Cuconato & Walther, 2015; Walther et al., 2006).

Desta forma, o conceito de *agência* comporta ambiguidades que têm sido evidentes quer na investigação, quer em intervenções práticas entre os jovens (Bordonaro & Payne, 2012). A agência dos jovens tem sido delimitada por constrangimentos estruturais (Ansell, 2004). Entendida como a capacidade de 'navegar' na mudança (Gale & Parker, 2014a), a transição refere-se, como vimos anteriormente, à mutualidade da *agência* e da estrutura (Ecclestone, 2009; Ecclestone et al., 2010; Settersten & Gannon, 2005); a "navegação" evoca a *agência* relativamente à estrutura. Esta relação entre estrutura e *agência* contribui para a formação da identidade dos indivíduos. Ora, em boa verdade, as identidades sociais são formadas na relação entre a *agência* e a estrutura (Giddens, 2003). Assim, só é possível compreender o processo de transição através do enfoque na conjugação da estrutura com a *agência* e a identidade (e.g., Ecclestone, 2009; Ecclestone et al., 2010; Hamilton, 2012; Quinn, 2010).

1.2. Transição para o Ensino Superior

As questões ligadas à transição para o ensino superior estão, atualmente, presentes nas agendas educativas e políticas, uma vez que se trata de um processo complexo e multidimensional (Fonte & Macedo, 2020; Soares, 2003), muitas vezes, difícil na vida de estudante (Booth, 1997; Harnett, 2016; Kember, 2001; Krause, 2001). Desta forma, o presente ponto pretende abordar, numa primeira fase, a pertinência e a complexidade das transições dos estudantes enquanto transições de vida e, numa segunda fase, a transição para o ensino superior enquanto fenómeno social e apresentar as perspetivas teóricas em torno desta importante transição na vida dos jovens.

A globalização e o rápido desenvolvimento tecnológico contribuíram, nas últimas décadas, para um aumento considerável do número de transições educativas que os indivíduos estão sujeitos

durante os seus percursos de vida (Ecclestone, 2009). Neste sentido, as transições dos estudantes (Ecclestone et al., 2010; Ingram et al., 2009) fazem parte de uma pesquisa alargada cujo foco se centra nas transições de vida.

Grande parte das investigações incide, maioritariamente, na transição de vida das crianças e dos jovens, em particular nas mudanças que decorrem, em boa parte, da integração em novos ciclos de educação formal (Gale & Parker, 2014b; Guimarães et al., 2014). A investigação em torno das transições dos jovens para a idade adulta tem-se centrado, em grande medida, nas transições do sistema educativo para o mercado de trabalho (e.g., Brooks, 2009, 2012; Cuconato & Walther, 2015; Guerreiro & Abrantes, 2005; Kerckhoff, 2003; Kyndt et al., 2017; Lam & Pollard, 2006; Masdonati & Zittoun, 2012). As transições da escola para o trabalho foram autonomizadas das outras transições de vida (família, paternidade, habitação, entre outras). Desta forma, o conceito de transição comporta diversos significados como, por exemplo, as trajetórias educativas dos jovens, particularmente a transição e/ou a entrada no ensino superior e, posteriormente, no mercado de trabalho.

Concordamos com José Machado Pais (1993, p. 35) quando afirma que "não há uma forma de transição para a vida adulta: haverá várias, como várias serão as formas de ser jovem (segundo a origem social, o sexo, o habitat, etc.) ou de ser adulto". São, pois, diversas as transições que os jovens se deparam durante as suas trajetórias educativas: a entrada e a saída da escola, a mudança entre os diferentes níveis escolares, a progressão através de currículos padronizados, a avaliação consoante os resultados esperados e as qualificações necessárias para ocupar posições específicas em mercados de trabalho estratificados (Cuconato & Walther, 2015). Ora, as transições dos percursos de vida e dos seus padrões são diversificadas e individualizadas (Walther et al., 2006) e implicam, assim, mudança e movimento. Para os estudantes, a mudança e o movimento ocorrem ao longo das suas trajetórias escolares. Muitas transições têm lugar diariamente, como por exemplo, passar de uma tarefa para outra na sala de aula; outras envolvem mudanças importantes, como transitar da escola secundária para o ensino superior (Patton & Kim, 2016).

O interesse pela transição dos estudantes na idade adulta aumentou, naturalmente, com a crescente importância da aprendizagem ao longo da vida na dita "modernidade tardia[7]" (Field, 2010; Giddens, 2002). E não só! O Ensino Superior tem um impacto significativo na conceção do

[7] Segundo Giddens (2002a), a modernidade tardia refere-se à "presente fase de desenvolvimento das instituições modernas, marcada pela radicalização e pela globalização dos traços básicos da modernidade" (p. 221).

próprio indivíduo sobre a sua vida ou sobre as suas relações sociais. Caso contrário, este acontecimento não pode ser concebido como uma transição (Schlossberg, 1981).

1.2.1. Abordagens teóricas: O que nos dizem os estudos empíricos?

Nos últimos anos, a transição dos estudantes para o Ensino Superior recebeu uma atenção especial sobretudo devido à crescente diversidade da população estudantil (Beasley & Pearson, 1999; Castro & Almeida, 2016). O aumento do número de estudantes de diversos *backgrounds* no Ensino Superior contribuiu, efetivamente, para uma economia do conhecimento global, bem como para a necessidade de melhorar o envolvimento e a integração dos estudantes. Neste contexto, a transição para o Ensino Superior tem vindo a adquirir uma importância acrescida quer por parte das instituições, quer por parte dos investigadores (e.g., Heirdsfield et al., 2008; Hultberg et al., 2008; Kantanis, 2000; Kift et al., 2010; Nico, 2001; Tinto, 1999). De igual modo, a questão da transição para o ensino superior não é, de todo, uma problemática nova na sociedade portuguesa. São várias as investigações desenvolvidas, em Portugal, sobre a transição para o ensino superior dos estudantes (e.g., Almeida et al., 1999; Almeida, 2007; Araújo et al., 2016; Azevedo & Faria, 2001; Casanova & Almeida, 2016; Costa & Lopes, 2008; Lima et al., 2005; Jardim, 2007; Seco et al., 2005; Vieira et al., 2013).

Uma transição bem-sucedida para o ensino superior reporta-se à adaptação dos estudantes ao contexto institucional (Ecclestone et al., 2010). Nesta perspetiva, a transição é vista como uma progressão linear ascendente, dado que se constata uma mudança de um nível para outro. Por outro lado, a transição como um processo linear pode desencadear um desafio à identidade do estudante. Além do mais, como referem Prebble e colaboradores (2004) se o estudante sente que o seu conhecimento e as suas práticas sociais e culturais não são, de todo, valorizados pode incentivar ao abandono do ensino superior. O primeiro ano do ensino superior é, indiscutivelmente, um ano difícil para os estudantes, tendo em conta a "ansiedade e o risco" (Field, 2010, p. xix) vivenciados por alguns estudantes no ensino superior. A verdade é que as transições podem originar mudanças profundas e, ao mesmo tempo,

> (…) ser um impulso para novas aprendizagens, ou podem ser inquietantes, difíceis e improdutivas. Enquanto determinadas transições são perturbadoras e difíceis para alguns indivíduos, o risco, o desafio e até mesmo a dificuldade podem ser, para outros indivíduos, fatores importantes para transições bem-sucedidas (Ecclestone et al., 2010, p. 2).

António Firmino da Costa e João Teixeira Lopes coordenaram, em 2008, um estudo intitulado "Os Estudantes e os seus Trajetos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Fatores e Processos,

Promoção de Boas Práticas" (projeto ETES). Este estudo assume uma especial relevância, uma vez que incidiu sobre as trajetórias de um conjunto de estudantes do ensino superior, em Portugal. Neste estudo, os autores evidenciaram uma enorme diversidade e complexidade dos percursos, parcialmente reduzíveis às condições sociais, à socialização familiar ou ainda aos projetos no mercado de trabalho.

A partir de uma análise estatística de um vasto conjunto de dados sobre os percursos dos estudantes e o sucesso escolar, o projeto ETES aponta que o sucesso depende, principalmente, das características das instituições de ensino; do tipo de ensino e da própria área de formação; da organização dos tempos letivos e, por último, da frequência do ensino secundário. É certo, também, que encontrámos no estudo ETES percursos tendenciais ou esperados, atestando, assim, a profecia das origens sociais. Para além destes percursos, encontramos percursos de contra tendência (ou percursos inesperados), ascendentes e descendentes que contrariavam a força de fatalidade da matricial. Os trajetos de "contra tendência de sentido ascendente" reportam-se, segundo Costa e Lopes (2008), aos trajetos escolares de sucesso de alguns estudantes com origens sociais desfavorecidas. As condições sociais referem-se, assim, às propriedades estruturais das famílias de origem, nomeadamente o lugar de classe e da escolaridade. É certo que nos diversos casos estudados ocorrem percursos tendenciais "no topo" (da estrutura social): estudantes oriundos de famílias com níveis elevados quer de recursos económicos quer de escolares que, naturalmente, seguem percursos de sucesso escolar. De igual modo, encontraram-se percursos tendenciais "na base": estudantes provenientes de famílias com fracos recursos (económicos e escolares) que tiveram percursos de dificuldade no ensino superior, conduzindo ao insucesso ou até mesmo ao abandono.

Existem, também, percursos focados na educação: estes conduzem sem exceção ao sucesso escolar direto ou menos frequente, a formas passageiras de "insucesso" formal que correspondem a estratégias de enriquecimento deliberado da formação. E ainda percursos com problemas de transição (para a vida adulta, de uma forma geral; e para o ensino superior, em particular); percursos com problemas de conciliação entre as esferas da vida, tais como família, estudos e trabalho; percursos com dificuldades de integração académica e social no ensino superior; e, por último, percursos com problemas com a forma de estudar. Em torno da trajetória escolar dos jovens das classes populares no ensino superior, os autores (Costa & Lopes, 2008) referem que estes são trajetos que não foram inicialmente projetados pelas famílias, mas que se vão construindo consoante as oportunidades externas imprevisíveis que ocorrem. Pese embora o aumento dos estudantes das classes populares no ensino superior,

estes estudantes tendem, raramente, a encontrar-se em cursos e escolas socialmente mais valorizados.

1.2.2. Expetativas, ansiedades e inquietações dos estudantes

A transição de estudantes de um contexto educativo para outro é entendida como um momento crítico da sua trajetória educativa (Navrátilová, 2016). Trata-se, no fundo, de um período de mudança ou de movimento entre contextos educativos (Niesel & Griebel, 2005). Neste contexto, a transição para o ensino superior não é exceção. A transição para o ensino superior é marcada por expetativas, anseios e inquietações por parte de todos os intervenientes neste processo (Alves & Vilhena, 2008). Concordamos com Almeida (2007, p. 203) quando nos diz que "embora os alunos do primeiro ano apresentem elevadas expectativas de envolvimento académico (…), estes alunos encontram diferentes exigências e dificuldades na sua adaptação à universidade". Taveira (2001) observou a este propósito: "há que considerar as exigências colocadas pela universidade aos indivíduos [a par das] capacidades e competências específicas destes para dar resposta adequada a tais desafios, de acordo com os padrões de excelência estipulados pela instituição" (p. 53).

No âmbito das expetativas dos estudantes, é importante verificar se a vida académica é o que os estudantes, efetivamente, esperavam ou não (Krause & Coates, 2008). Os estudantes com elevadas expectativas envolvem-se, segundo Castro e Almeida (2016), mais na vida académica, atingindo os resultados almejados com maior facilidade, por um lado; os estudantes com menos expectativas não participam tanto na vida académica, especificamente nas atividades curriculares e nos relacionamentos com os colegas de curso, por outro. Por vezes, estes estudantes até se distanciam da vida académica. Várias investigações apontam que as expetativas irrealistas afetam o processo de envolvimento dos estudantes na vida académica, principalmente a forma como perspetivam a Instituição de Ensino Superior (doravante IES) e o curso e ainda a participação ou não em determinadas atividades académicas (Araújo & Almeida, 2015; Costa & Almeida, 2013; Porto & Soares, 2017). Conforme vários autores apontam as expetativas dos estudantes constituem, efetivamente, um preditor do nível de participação académica, principalmente nas atividades curriculares (Almeida et al., 2003; Soares, 2003). A par disso, Tinto (1975, 1993) refere que as expetativas que os estudantes formulam em relação à universidade são fundamentais quer para a integração, quer para a socialização académica dos estudantes do primeiro ano. Partilhando esta perspetiva, Esteban e colaboradores (2016) e, mais recentemente, Paulo e Almeida (2020) sustentam que as expetativas desempenham um papel preponderante tanto na adaptação, como no sucesso académico dos estudantes.

Os estudos desenvolvidos por Peel (2000) e por Tranter (2003) em torno das expetativas dos estudantes do ensino superior indicam que estes antes de entrarem na Universidade têm algumas dificuldades em conceber a vida universitária e, sobretudo, em prever a experiência académica. Por vezes, é normal que ocorra uma disparidade entre as aspirações dos estudantes e a realidade encontrada no primeiro ano (Tranter, 2003), o que pode originar dificuldades de adaptação ao ensino superior e, consequentemente, menor rendimento académico. Ora, quando se verifica um desajustamento entre as expetativas e a realidade encontrada, os estudantes apresentam não só um baixo rendimento académico, como também dificuldades em permanecer e concluir os estudos (Monteiro & Gonçalves, 2011; Soares et al., 2015).

Neste quadro, a não realização das expetativas dos estudantes pode influenciar, de forma negativa, quer o rendimento académico, quer a própria permanência nas instituições de ensino (Bernardo et al., 2017; Nadelson et al., 2013). A este respeito, Knox (2005) realça o isolamento e a frustração experimentados pelos estudantes pelo facto de a universidade não corresponder às suas expetativas. Tais sentimentos afetam, de forma negativa, a integração, a satisfação e ainda o sucesso académico dos estudantes (Araújo & Almeida, 2015; Costa et al., 2014). Simultaneamente, a escolha da instituição de ensino e até do próprio curso superior pelos estudantes do qual não têm conhecimento pode, por vezes, conduzir ao abandono[8] da universidade (Harnett, 2016; Tinto, 1989; Yorke & Longden, 2007).

A literatura internacional revela que o primeiro ano no Ensino Superior é uma fase muito importante da transição, na qual ocorrem muitas adaptações sociais e académicas (Kyndt et al., 2017). Estudos já realizados por Vicent Tinto (1975, 1989, 2010), por Álvarez González e colaboradores (2011) e recentemente por Van Rooij e colaboradores (2018) mostram que embora o primeiro ano do ensino superior constitua um período relevante de adaptação académica, é precisamente no primeiro ano que o abandono ocorre com maior frequência. Quando se constatam dificuldades de integração social, o abandono tende a ser frequente em estudantes do género feminino (Tinto, 2010). De facto, algumas investigações em torno das expetativas académicas dos estudantes têm em consideração a questão do género, principalmente o género feminino (Costa & Almeida, 2013; Jones, 2017). São, maioritariamente, as estudantes que trazem expectativas muito elevadas para o Ensino Superior as quais podem influenciar, posteriormente, o seu sucesso académico (Almeida, 2007). Recentemente, o estudo levado a cabo por Paulo e Almeida (2020) constatou que existe uma diferença significativa entre

[8] Face às elevadas taxas de abandono e de insucesso no primeiro ano da universidade, alguns estudos têm incidido sobre a transição e adaptação dos estudantes ao Ensino Superior (Lassibille & Navarro, 2007; Lencastre et al, 2001; Soares et al., 2007; entre outros).

as expetativas académicas dos estudantes dos dois géneros, pois os estudantes do género masculino apresentam expetativas mais baixas no que respeita ao desenvolvimento pessoal e profissional, à formação para o emprego e carreira e, por fim, à interação social.

Concordamos com Alves e colaboradores (2013), quando afirmam que a entrada no ensino superior está "longe de ser um ponto de chegada; para alguns [estudantes] ela corresponde a um ponto de partida para um percurso académico diferente" (p. 30). Relativamente ao primeiro ano no Ensino Superior, Nevill e Rhodes (2004) definiram oito fases consideradas determinantes para a experiência dos estudantes, são elas: (1) equilíbrio entre o estudo e a vida pessoal; (2) disponibilidade de recursos de aprendizagem; (3) visões da sociedade sobre os estudantes; (4) capacidade de lidar com a carga de trabalhos académicos; (5) condição física do ambiente de aprendizagem; (6) capacidade de obter conselhos financeiros; (7) diversidade de técnicas de avaliação; (8) outros pontos de vista dos estudantes sobre a vida académica. A oportunidade de ter uma carreira, uma boa autoconfiança e um curso estimulante foram considerados fatores propensos para a conclusão dos estudos. Já os fatores que contribuem, na sua maioria, para o abandono dos estudantes no primeiro ano do ensino superior prendem-se com a dificuldade em lidar com a carga de trabalho, a situação financeira e ainda a existência de um fraco nível de ensino. Ainda no que respeita ao abandono, Tinto (1975) aponta três fatores que podem, efetivamente, conduzir ao abandono, são eles as dificuldades académicas, a incapacidade de resolução dos objetivos educativos e, por último, a incapacidade de permanecer na IES.

Ora, quer isto dizer que o primeiro ano do Ensino Superior é "indiscutivelmente o momento mais crítico" (Krause, 2005, p. 9), dado que pode determinar o sucesso ou o insucesso do estudante (Burnett, 2007). Com efeito, o primeiro ano de frequência ao Ensino Superior deve ser entendido como um período crítico, porque potencia crises e/ou desafios aos estudantes ao longo suas trajetórias académicas (e.g., Almeida et al., 1999; Bastos, 1998; Bastos & Gonçalves, 1996; Ferreira & Hood, 1990; Fonte & Macedo, 2020; Pascarella & Terenzini, 1991; Seco et al., 2005; Vieira, 2019).

1.2.3. (Re)construção da identidade do estudante

A expansão do Ensino Superior aliada à importância atribuída à aprendizagem ao longo da vida contribuíram, em muito, para uma crescente diversidade de estudantes no Ensino Superior. Ora, a transição para o ensino superior é também acompanhada por diversas mudanças pessoais e sociais, nomeadamente o desenvolvimento de autonomia, a construção e consolidação da identidade, a experiência de novos papéis e ainda a procura de um sentido de vida por parte do

próprio indivíduo (Azevedo & Faria, 2001; Keefer et al., 2012; Machado & Almeida, 2001). No contexto universitário, a transição é vista como um momento em que os estudantes desenvolvem a sua identidade enquanto estudantes universitários (Krause & Coates, 2008). É, portanto, um tempo de preparação para se 'tornar alguém[9]' (Ecclestone, 2009; Ecclestone et al., 2010): um professor, um educador, um sociólogo, um engenheiro, um enfermeiro, um cientista, entre outros (Webb, 2005). Desta forma, a transição consiste na transformação ou no desenvolvimento dos estudantes.

Ainda que a transição para o Ensino Superior incite a uma adaptação a novos papéis e a novas responsabilidades (Devlin & McKay, 2014; Pittman & Richmond, 2008), ela implica a construção de uma nova identidade do estudante e de um sentimento de pertença (Briggs et al., 2012; Christie et al., 2016; Lefkowitz, 2005). Com efeito, a identidade do estudante tem vindo a assumir, cada vez mais, uma especial atenção. O processo de construção da identidade do estudante inicia-se no ensino primário e prolonga-se pela vida académica (Dias & Sá, 2013). Para Blessinger e colaboradores (2019), a identidade do estudante é formada através da aprendizagem formal, não formal e informal. Estes três tipos de aprendizagem ocorrem, de forma contínua, em qualquer experiência de aprendizagem do estudante. Concordamos com Merrill (2011) quando nos diz que uma experiência de aprendizagem consiste, para os adultos, numa transição de vida que transforma quer o seu *self*, quer a sua identidade.

Gallacher e colaboradores (2002) utilizam os conceitos de identidade do estudante (*learner identity*) e de carreira do estudante (*learner career*) para analisar as experiências dos adultos na educação formal. Ambos os conceitos possibilitam uma forma de teorizar o *self*, mediado entre as estruturas institucionais e a vida quotidiana.

A identidade dos estudantes merece destaque, dado que se fundamenta em experiências de participação em atividades de aprendizagem. Neste sentido, as identidades de aprendizagem constituem, evidentemente, um assunto importante em várias áreas científicas (Thunborg & Edström, 2010), com ênfase na área da educação (Rahimian, 2015). A par disso, são complexas, uma vez que não se desenvolvem de forma previsível ou linear e podem, deste modo, ser afetadas por um conjunto de fatores – pessoais e institucionais (Johnston & Merrill, 2005)**.** Neste sentido, importa compreender os processos de atribuição, bem como de construção de sentido dados pelos estudantes.

Reconhecendo a relação existente entre aprendizagem e construção de múltiplas identidades, Coll e Falsafi (2010) consideram que a identidade do estudante é fundamental para a construção

[9] Traduzido da expressão 'becoming somebody'

de outras identidades. A identidade assume-se como um fator essencial para a aprendizagem (Wojecki, 2007). A par disso, a identidade do estudante pode ser entendida através de uma situação particular e de diversos aspetos da atividade de aprendizagem com características específicas, nomeadamente as tarefas, os objetivos, os conteúdos e as competências adquiridas.

A identidade educativa é construída e reconstruída através das interações com as instituições sociais, designadamente as instituições educativas (Moore, 2006). Deste modo, a identidade educativa consiste na auto-identidade, o "eu" na linguagem do interacionismo simbólico e, ao mesmo tempo, inclui reflexões de outras pessoas o "eu" ou o "*self* objetivo". O "eu" refere-se à identidade social ou se preferirmos à forma como as pessoas se compreendem em relação aos outros. A identidade é, portanto, construída e reconstruída na vida quotidiana e pode ser entendida como uma narrativa ou um leque de diversas narrativas (Idem). Desta forma, a identidade do estudante influencia, claramente, a sua visão do mundo e, consequentemente, a forma como aprende e como vivencia a aprendizagem. Sendo assim, é importante ter em consideração as experiências pessoais (o género, a nacionalidade, a classe, a etnia, entre outras) e as socioculturais (as crenças, os valores, a linguagem, a escolaridade, entre outras) (Blessinger et al., 2019).

Por exemplo, Bloomer e Hodkinson (2000) procuraram compreender de que forma as experiências educativas iniciais afetavam as identidades educativas. Para estes autores, a identidade educativa consiste na disposição para a aprendizagem que, por seu turno, inclui as perceções dos indivíduos e as abordagens para a aprendizagem. Tendo em conta que as identidades educativas se transformam ao longo do tempo, estas têm que ser entendidas no contexto de vida social e cultural do indivíduo.

De facto, tornar-se um estudante do ensino superior é um processo complexo em que o estudante tem que "encontrar o seu lugar" (Wilcox et al., 2005, p. 712), uma vez que deixou a sua família, a sua casa e os amigos para trás e tem uma nova vida pela frente. Neste contexto, os estudantes podem sentir algumas dificuldades (Scanlon et al., 2007), em particular a separação da família (Fonte & Macedo, 2020; Oliveira & Dias, 2014; Soares et al., 2007). Conforme referem Huon e Sankey (2002, p. 1), "quando os estudantes iniciam o seu primeiro ano na universidade, eles são obrigados a reorganizar a maneira como pensam sobre si mesmos, como estudantes e como seres sociais". Neste contexto, os estudantes precisam de construir uma identidade de estudante e de aprender a agir, de forma autónoma, como estudantes universitários (Fazey & Fazey, 2001). Caso contrário, eles podem desenvolver sentimentos de desorientação (Biasin, 2014) e perda de identidade pessoal (Scanlon et al., 2007). Ou melhor, podem sentir-se como um *peixe fora d'água* (Tranter, 2003).

Seguindo esta linha de pensamento, Richard e colaboradores (2018) sustentam que ainda que os estudantes fiquem apenas alguns anos na universidade, obter uma qualificação académica envolve, claramente, uma mudança de identidade[10], por exemplo, tornar-se um médico, um engenheiro, um advogado, entre outros. A par disso, o estudante adquire valores e comportamentos de ética próprios da formação académica (Gale & Parker, 2014b). No fundo, a transição para o Ensino Superior é, indiscutivelmente, fundamental para a construção do capital cultural, económico e social dos estudantes (Bourdieu, 2005).

Constituindo-se como um desafio para o indivíduo que a vivencia, a transição para o Ensino Superior proporciona momentos de transformação e de desenvolvimento pessoal (e.g., Elder et al., 2003; Freitas et al., 2007; Lam & Pollard, 2006; Seco et al., 2016; Soares et al., 2015). Como vimos, o estudante ao entrar no ensino superior é confrontado com um leque de desafios, inerentes à vida académica, que irão influenciar a sua transição da adolescência para a vida adulta. Estes desafios prendem-se com a saída de casa dos familiares e, por conseguinte, o afastamento dos familiares e amigos, ausência de suporte familiar (Casanova & Almeida, 2016; Casanova et al., 2020; Freitas et al., 2007; Goldscheider & Goldscheider, 1999; Hultberg et al., 2008; Mendes et al., 2016), as exigências pessoais relativamente à gestão do tempo e do dinheiro, das perspetivas de carreira, as aprendizagens e oportunidades de formação, entre outros (Azevedo & Faria, 2001; Reynolds, 2013). A par disso, a transição para o ensino superior comporta múltiplas situações de mudança, uma transição no sistema educativo, por um lado; uma mudança de residência, a mudança de um curso ou até mesmo a repetição de um ano letivo, por outro lado (Jorge & Ferreira, 2007). Esta transição pode significar, portanto, um momento de reconfiguração da identidade do indivíduo (Arneaud et al., 2016; Christie et al., 2016; Krause & Coates, 2008).

Face ao exposto, a transição pode ser entendida como uma "passagem da vida" que está, nitidamente, imbricada à mudança de identidade (Jackson, 2003). Não é apenas uma mudança educativa que implica um nível de exigência maior relativamente ao tempo de estudo dos estudantes, mas também uma nova situação social, como o afastamento de casa, o *stress* financeiro, a criação de novas amizades, entre outros. São, efetivamente, as experiências de aprendizagem, a par das interações com os outros que "moldam" a identidade dos indivíduos. Desta forma, o processo de transição pode implicar a "perda da identidade assumida" por parte do indivíduo (Milligan, 2003, p. 383), como também a perda de algumas redes sociais existentes, tornando-se necessário estabelecer novas conexões e novas identidades.

[10] Mais adiante, debruçar-nos-emos em torno deste conceito – mudança identitária.

1.2.4. Adaptação e Integração no Ensino Superior

A entrada na universidade constitui, por si só, um período crítico (Almeida et al., 2000; Nico, 2001) de mudanças significativas na vida dos estudantes, dado que exige uma adaptação[11] e integração[12] ao contexto académico. Constituindo-se como um conceito multidimensional, a adaptação requer um processo dinâmico como resposta a um novo contexto. Nas palavras de Abdullah e colaboradores (2009), a adaptação académica reside tanto no desempenho académico, como no crescimento pessoal do estudante.

A adaptação ao ensino superior implica, assim, uma resposta por parte dos estudantes ao contexto académico (Almeida, 2007; Soares, 2003). A este propósito, realça-se que a adaptação ao Ensino Superior pode ocorrer a quatro níveis: académico, social, pessoal e vocacional. O nível académico prende-se com a adaptação de novas estratégias de estudo e de aprendizagem num novo sistema de ensino; o nível social versa o estabelecimento de relações sociais com colegas, professores e até com outros colaboradores da instituição de ensino; no nível pessoal são tidos em consideração a autonomia, a autoestima e a identidade do estudante; e, por último, o nível vocacional relaciona-se com a vida futura e vocacional do estudante.

Neste sentido, a adaptação à instituição e a autorregulação da aprendizagem assumem uma importância acrescida. Em primeiro lugar, a adaptação à instituição relaciona-se com as condições materiais e com a estrutura social e organizativa da instituição de ensino. A instituição de ensino superior configura-se, no primeiro ano do curso, como um espaço de oportunidades e de constrangimentos para o estudante. Durante esse período, a qualidade das práticas pedagógicas, dos métodos de avaliação dos professores, assim como a disponibilidade quer do corpo docente, quer dos funcionários da instituição afiguram-se como fatores fundamentais quer para o sucesso académico, quer para a persistência do estudante (Almeida et al., 2016; Ferreira, 2011). Aliás, o estudo realizado por Levitz e Noel (1989) evidencia que os estudantes que não beneficiaram, nas primeiras semanas de aulas, de um contacto significativo com a instituição, com os docentes e com os funcionários, não se inscreveram no ano seguinte. Por isso, frisam que uma atitude humanista da IES proporciona interações positivas e sucesso académico dos estudantes. A este propósito, Almeida (2007) sustenta que os estudantes que

[11] A adaptação constitui o "processo mediante o qual um sistema (ou um indivíduo) se ajusta a um determinado ambiente natural ou social" (Demartis, 2002, p. 255), tratando-se, assim, num processo de ajustamento.

[12] O conceito de integração é entendido enquanto "um processo mais ou menos lento, individual ou colectivo, que corresponde à adaptação a um novo 'modus vivendi' próprio de um colectivo que não é o seu de origem" (Cabral, 2002, p. 209). É, portanto, um ato voluntário e pessoal que significa o "acesso reconhecido a um novo grupo" (idem, idem).

conseguirem realizar uma adaptação bem-sucedida logo no primeiro ano do Ensino Superior estão, efetivamente, protegidos contra a desmotivação académica e, consequentemente, o insucesso. À semelhança de Almeida (2007), Cole e colaboradores (2009) argumentam que uma adaptação positiva dos estudantes ao contexto académico reduz, em muito, a frustração e o insucesso académico.

Na mesma linha de raciocínio, Diniz e Almeida (2006) desenvolveram uma investigação em torno da adaptação dos estudantes no Ensino Superior. Os autores afirmam que a adaptação se opera em dois níveis: académico e social. A adaptação a nível académico refere-se às experiências académicas no *campus* universitário, como por exemplo as atividades ligadas ao estudo, ao rendimento escolar e à organização dos currículos. Quanto à adaptação em termos sociais, esta prende-se, essencialmente, com as relações interpessoais entre docentes e colegas.

É certo que os períodos de transição representam, muitas vezes, situações ou experiências de desequilíbrio, de descontinuidade, de ansiedade e de adaptação. No caso específico do Ensino Superior, o estudante necessita não só de se adaptar, mas também de se relacionar com novas pessoas e ainda de aprender novos métodos de ensino e de aprendizagem (e.g., Álvarez González et al., 2011; Fonte & Macedo, 2020; Jardim, 2007; Rosário et al., 2010; Veloso et al., 2010).

Ora, a integração é vista como uma questão relevante nas sociedades contemporâneas dado o crescimento dos fluxos migratórios. No entanto, o conceito de integração não é definido de uma forma clara porque se trata de um conceito polissémico. Aliás, é possível encontrarmos vários estudos em torno da integração sem a definição deste conceito. O processo de integração social dos estudantes no ensino superior é, visivelmente, um tema bastante investigado na literatura internacional (e.g., Bahr et al., 2013; Pascarella & Terenzini, 1991; Severiens & Wolf, 2008; Tinto, 1997; Townsend & Wilson, 2009). No entanto, a adaptação e integração dos estudantes que ingressam no Ensino Superior está também, efetivamente, na ordem do dia da agenda educativa e política portuguesa. Esta questão tem suscitado o interesse de diversos investigadores ao longo do tempo (e.g., Fonte & Macedo, 2020; Santos & Almeida, 1999; Pinheiro, 2003; Teixeira et al., 2008).

A partir da década de 90, surgiram em Portugal diversos estudos que ao analisarem os níveis e os graus de integração dos estudantes nas universidades contribuíram, significativamente, para a compreensão do conceito de integração (Almeida et al., 1999; Diniz, 2001). Com efeito, a integração pode ser observada através de alguns indicadores, nomeadamente a aquisição da língua, a participação do sistema de ensino, a habitação, a religião, as atividades cívicas e de

lazer. No contexto académico, Rienties e colaboradores (2012) mencionam que a partilha de alojamento com outros estudantes, a existência de uma sólida rede de amigos, assim como a existência de relações informais com os docentes e os funcionários da instituição de ensino influenciam, positivamente, a integração social. A participação dos estudantes em atividades extracurriculares, como é o caso de atividades desportivas e culturais é, de igual modo, um indicador elucidativo de uma adaptação e integração bem-sucedida. Diversos estudos concluíram que os estudantes adaptados participam mais na vida académica, em particular nas atividades extracurriculares (Araújo, 2017; Ferreira et al., 2001; entre outros).

Castles e colaboradores (2002) mencionam que o conceito de integração nos remete de imediato para a questão "Integração em quê?". Para Fonseca (2003), a integração, em particular dos imigrantes nas sociedades de acolhimento consiste num processo complexo e multifacetado em constante mudança. Na conceção de Ellis Cashmore (1996), o processo de integração implica uma igualdade de oportunidades e, simultaneamente, uma diversidade cultural num ambiente de mútuo respeito. Quer isto dizer que a integração requer a participação ativa dos diversos grupos sociais sem comprometer a diversidade cultural. De uma forma global, a integração deve ser entendida como um processo que envolve transformações ao nível dos valores, normas e comportamentos quer para os indivíduos quer para a sociedade de acolhimento.

Com efeito, a integração social do estudante refere-se às interações entre o estudante e o sistema social da universidade que podem afetar, de forma direta ou indireta, a aprendizagem do estudante e, simultaneamente, a permanência do mesmo no primeiro ano do ensino superior (Astin, 1997; Ferreira et al., 2001; Tinto, 1997). Neste contexto, as associações de estudantes, as atividades extracurriculares e as interações com os docentes e o pessoal administrativo são fortes mecanismos para a integração social. De acordo com a literatura, a integração social dos estudantes é também entendida em termos de envolvimento social (Tinto, 1997), visto que o envolvimento do estudante é usado enquanto estratégia para melhorar os relacionamentos (Niemiec & Ryan, 2009). De facto, os colegas podem proporcionar apoio emocional direto e suporte em situações stressantes (Wilcox et al., 2005). Nesta lógica, contruir novas amizades é fundamental para a adaptação dos estudantes ao novo ambiente académico e social, principalmente os estudantes do primeiro ano no ensino superior (Buote et al., 2007). Também Noyens e colaboradores (2018) sustentam que os amigos são uma fonte de diversão e de prazer e, por isso, torna-se imperativo fazer novas amizades até porque a "amizade ajuda a preencher as lacunas e a superar a diferença" (Thomas, 2002, p. 436). Aliás, já os resultados do estudo desenvolvido por Tokuno (1986) apontavam para uma forte relação positiva entre a qualidade das novas amizades e a adaptação à universidade.

Não obstante, o relacionamento com os colegas/pares, ou melhor, as redes de apoio e de amizade desempenham, para alguns autores, um papel importante na adaptação e integração social e académica dos estudantes no primeiro ano (e.g., Astin, 1997; Diniz, 2001; Maeorg, 2014; Tao et al., 2000; Tinto, 2006; Wilson et al., 2014). É certo que as relações sociais podem melhorar os sentimentos de pertença dos estudantes (Meeuwisse et al., 2010), influenciar a participação no processo de aprendizagem e, por conseguinte, o sucesso académico (Christie, 2014). A integração dos estudantes no Ensino Superior constitui, assim, uma variável fundamental no sucesso e no abandono académico (Almeida & Cruz, 2010; Semedo, 2010; Silva et al., 2009). A integração académica de um estudante pode ser medida, de acordo com Tinto (1975), através do seu desempenho académico (por exemplo, média das notas).

Por outro lado, as interações com os docentes favorecem, de igual modo, a integração do estudante na universidade (Capovilla & Santos, 2001; Kuh & Hu, 2001; Tinto, 1975, 2010), ainda que estes tenham, não raras vezes um relacionamento distante com os estudantes (Castro & Almeida, 2016). Simultaneamente, o relacionamento com os funcionários da instituição de ensino é, também, importante para a integração na vida académica (Tinto, 2002).

Todavia, nem tudo é um 'mar de rosas' e são muitos os estudantes que enfrentam sérias dificuldades de adaptação às exigências sociais e académicas do novo ambiente académico (e.g., Almeida & Castro, 2016; Garrido & Prada, 2016; Perry & Allard, 2003; Tinto, 1998; Trautwein & Bosse, 2017). O ambiente universitário propicia um conjunto de experiências desafiadoras e potencialmente stressantes (e.g., Almeida et al., 2016; Azevedo & Faria, 2006; Castro & Almeida, 2016; Ferreira & Fernandes, 2015; Nunes & Almeida, 2009; Monteiro et al., 2008; Santos & Almeida, 1999). Neste contexto, o ingresso no ensino superior é uma etapa marcada por sentimentos positivos, como a alegria, o orgulho, a euforia, por um lado; e sentimentos e emoções negativas, como a ansiedade, o medo, o receio, a vergonha e a insegurança por não corresponder às exigências do contexto académico, por outro (e.g., Azevedo & Faria, 2001; Bowl, 2001; Casanova & Almeida, 2016; Christie et al., 2008; Reay et al., 2002; Rickinson, 1998). Em boa verdade, muitos estudantes ao transitarem para o ensino superior, um contexto fora do seu ambiente familiar experienciam sentimentos de ansiedade, isolamento e de solidão (e.g, Araújo et al., 2016; Brooks & DuBois, 1995; Cantwell & Scevak, 2004; Furnham, 1997; Gall et al., 2000; Neto, 2021; Sawir et al., 2008; Sheridan, 2020; Valadas et al., 2014; Wintre & Yaffe, 2000), levando, por vezes, a uma diminuição da autoestima (Wigfield et al., 1991) ou até mesmo ao abandono académico (Almeida & Cruz, 2010). Os estudantes vivem assim, momentos de medo, ansiedade e *stress*, mais concretamente em situações de avaliação (Pereira, 1998). Sentimentos

estes que podem, por sua vez, interferir na aprendizagem (Cole et al., 2009; Griffiths et al., 2005).

Em segundo lugar, a autorregulação da aprendizagem tem vindo a adquirir especial importância na explicação tanto do desempenho, como do sucesso académico dos estudantes no Ensino Superior (Valadas et al., 2016; Zimmerman, 1990). Com efeito, os estudantes que se sentem mais motivados e autorregulados obtêm, segundo Almeida (2007), maior sucesso académico. De facto, a forma como os estudantes são recebidos no ensino superior influencia, nitidamente, a sua vida académica futura (Harrison, 2006), especialmente as suas abordagens à aprendizagem. A visão dos estudantes sobre o ensino é, em grande medida, construída em relação ao contexto de aprendizagem. Para tal, é importante explorar, conforme defende Cuthbert (2005), a forma como os estudantes vivenciam a aprendizagem na universidade. O processo de transição é, desta forma, uma questão importante que deve ser investigada tendo em conta o seu contexto.

Uma vez que os estudantes se deparam com novos métodos de ensino e de aprendizagem dá-se, por vezes, um choque de aprendizagem (*learning shock*). Também, o choque cultural está bem patente em alguns estudos académicos (e.g., Adler, 1981; Furnham, 1997; Toyokawa & Toyokawa, 2002) pois refere-se a experiências de frustração, de desorientação, de confusão e de ansiedade vivenciadas pelos estudantes em novas e, consequentemente, desconhecidas culturas com diferentes valores e normas. Surgem, então, dificuldades na construção de amizades fora do seu grupo cultural, nas competências de linguagem diante de um desconhecido sistema de ensino e de aprendizagem (Griffiths et al., 2005; Townsend & Poh, 2008). Na investigação desenvolvida por Lynch e O'Riordan (1998), os autores afirmaram que o não saber o que espera aos estudantes cria "medos e ansiedades que agravam [ainda mais] as dificuldades práticas" (p. 461). É, então, natural que ocorra um "choque cultural" ao entrar no Ensino Superior, pois a ansiedade de não saber o que se espera e o desconhecimento das "regras do jogo" está subjacente ao processo de aprendizagem (Griffith et al., 2005). A par disso, o desconhecimento da própria instituição de ensino (universidade) provoca um sentimento de incompetência nos estudantes (Wenger, 1998), levando à perda de identidade social (Baxter & Britton, 2001; Young, 2000) e de aprendizagem.

Além do mais, a transição para o contexto académico envolve, naturalmente, novos horários, docentes, conteúdos programáticos, métodos de ensino e ritmos de estudo (Azevedo & Faria, 2001). Por vezes, os conteúdos presentes nos manuais não são suficientes para uma aprendizagem eficaz e o estudante tem que ter uma grande preocupação em termos de pesquisa pessoal (Freitas et al., 2007). O estudo desenvolvido por Almeida e colaboradores

(2006) sobre o acesso e sucesso no ensino superior em Portugal revela que as maiores dificuldades de aprendizagem dos estudantes dos cursos de Engenharias e das Ciências Económicas prendem-se, essencialmente, com a novidade das matérias universitárias abordadas nos cursos. Desta forma, a complexidade e a dificuldade sentida em algumas matérias, bem como o ritmo e a intensidade do estudo exigido no ensino superior suscitam, certamente, enormes preocupações aos estudantes. O desafio prende-se, precisamente em saber "o que estudar", "como estudar" e "por onde começar" (Vieira et al., 2013).

Alguns estudantes acedem ao Ensino Superior, de acordo com Casanova e Almeida (2016) com lacunas na formação escolar anterior e, por isso, experienciam dificuldades de adaptação relacionadas com: a carga horária excessiva, o nível de exigência elevado e ainda os programas extensos; a utilização de métodos pedagógicos diferentes dos do secundário por parte dos docentes e o distanciamento em relação aos estudantes; o desconhecimento do espaço/instituição e, por último, a falta de informações (Bento & Mendes, 2007; Freitas et al., 2007; Harnett, 2016). Diante desta pressão, os estudantes têm de estabelecer novas rotinas de trabalho e estratégias de estudo para ultrapassar esta sobrecarga de tarefas. Nesta linha de pensamento, Tavares e colaboradores (2003) referem que a transição para o ensino superior é, muitas vezes, acompanhada por uma mudança ao nível das estratégias de aprendizagem e dos ritmos de trabalho. Se, por um lado, o Ensino Superior representa uma oportunidade de mudança na vida dos estudantes (Osborne et al., 2004) através de novos conhecimentos, por outro lado, conduz nitidamente ao aumento da confiança dos estudantes relativamente às suas competências académicas (Swain & Hammond, 2011). Quando tal não acontece, podem experimentar uma sensação de isolamento emocional e de solidão que afetam a sua confiança académica (Turner, 2006). Com efeito, quer a falta de preparação para o Ensino Superior quer a incompatibilidade entre o estudante e a IES ou o curso escolhido contribuem, fortemente, para o abandono (Diniz, 2001; Harnett, 2016; Ozga & Sukhnandan, 1998). A par destes fatores, a ausência de apoio pedagógico, o elevado volume de matéria a estudar e a pouca adequação dos cursos e das metodologias aos estudantes, em particular aos estudantes-trabalhadores são, sem dúvida, algumas das razões apontadas para o abandono. Esta situação agrava-se ainda mais quando os estudantes são os primeiros da família a frequentar o Ensino Superior (Almeida et al., 2006; Veloso et al., 2010) e têm, na maioria das vezes, um reduzido apoio familiar e dos amigos (Murphy, 2009).

Com efeito, o apoio emocional dos pais aliado ao diálogo familiar sobre a vida na universidade desempenha, de certa forma, um papel importante na adaptação dos estudantes ao ensino superior (Mounts et al., 2006; Wintre & Yaffe, 2000). Simultaneamente, o apoio dos amigos, dos

docentes e até dos funcionários da universidade contribuem para a adaptação do estudante a nível pessoal e interpessoal (Costa & Leal, 2004). Aliás, diversos estudos produzidos sobre a transição para o ensino superior são unânimes em considerar que o apoio da família e dos amigos é fundamental para a adaptação e sucesso académico dos estudantes no ensino superior (e.g., Almeida et al., 2006; Costa et al., 2014; Figueiredo et al., 2004; Pinheiro & Ferreira, 2006; Rayle & Chung, 2008; Seco et al., 2016; Soares et al., 2015). Desde sempre que a questão do sucesso académico alcançou um lugar de destaque não só na educação, mas também, no processo de ensino-aprendizagem. Enquanto processo complexo e subjetivo, o (in)sucesso académico abarca as dimensões pessoais, institucionais e sociais. Para Tavares (2001), o sucesso académico encontra-se relacionado com a dimensão educativa, dado que inclui o sucesso pessoal, social e comunitário. É, portanto, o resultado da convergência entre o rendimento escolar, o sucesso educativo e o desenvolvimento pessoal e social do estudante.

De facto, o sucesso reporta-se à adaptação bem-sucedida do estudante ao ensino superior, mas também à dimensão socio-relacional, como por exemplo a maneira de estar no ensino superior; a adaptação ao próprio papel de estudante universitário e a satisfação com o ambiente social. A satisfação dos estudantes com os aspetos institucionais, pedagógicos e relacionais da experiência académica influencia, nitidamente, a integração e o desempenho académico no primeiro ano da licenciatura (Tinto, 1993, 2006).

Quer para Leandro Almeida (2002), quer para Soares e colaboradores (2015), o sucesso académico assume uma natureza multifacetada, uma vez que remete para os processos de adaptação bem-sucedida e ainda para o processo socio-relacional e psicológico. Seguindo esta linha de pensamento, o sucesso académico pode ser entendido consoante os objetivos individuais e os resultados académicos. A este respeito, Ferreira e colaboradores (2001, p. 20) sustentam que o sucesso académico do estudante deve ser avaliado tendo em conta o progresso que o estudante vai realizando para atingir os seus objetivos educativos e pessoais em diversas vertentes, designadamente:

> desenvolver competências académicas e cognitivas; estabelecer e manter relações interpessoais positivas e gratificantes; desenvolver a identidade; desenvolver a autonomia em direção à interdependência; desenvolver e manter uma vida emocional equilibrada; desenvolver um projeto vocacional e definição de um estilo de vida próprio; estabelecer e manter um estilo saudável de vida, contribuindo para o bem-estar pessoal e físico; [e, por último], desenvolver uma filosofia integrada de vida.

O insucesso e o abandono escolares no ensino superior não são, de todo, problemáticas novas na sociedade portuguesa. Aliás, o estudo realizado por Sedas Nunes (1968), apontava para uma reduzida taxa de sucesso no ensino superior no final dos anos sessenta. Não obstante, a

literatura tem vindo a destacar o papel de variáveis sociodemográficas e de origem familiar na explicação do sucesso/insucesso académico, como por exemplo o género e a idade dos estudantes, as habilitações literárias e o nível socioeconómico dos pais (Almeida et al., 2006**;** Martins et al., 2008; Tinto, 1993). Neste sentido, a origem socioeducativa é, também, um indicador fundamental para aferir sobre os recursos culturais herdados que os estudantes dispõem para assumirem uma nova condição estudantil e, ao mesmo tempo, enfrentarem os desafios da vida universitária. A par da origem socioeducativa, a origem socioprofissional é, de igual modo, um indicador das condições sociais de existência dos estudantes, assim como do volume dos recursos económicos de que dispõem. Em boa verdade, os recursos económicos, escolares e culturais são, claramente, fatores que influenciam não só o acesso ao ensino superior, mas também o desempenho e permanência dos estudantes neste nível de ensino (Alves et al., 2013).

Para André e Cachinho (2013), os fatores suscetíveis de explicar o sucesso escolar reúnem-se em três grupos que remetem para: 1) as características dos estudantes, nomeadamente o tempo dedicado ao estudo, o empenho e o esforço pessoal, a assiduidade às aulas, a participação nos trabalhos de grupo, o interesse pelo curso e o sentido de responsabilidade; 2) aspetos relacionados com os docentes e a natureza das unidades curriculares, tais como o apoio prestado aos estudantes, a forma como as aulas são lecionadas, os métodos de avaliação utilizados e ainda a informação disponibilizada aos estudantes; 3) aspetos ligados à instituição e ao perfil dos cursos. Neste contexto, Albuquerque (2008, p. 21) acrescenta que

> a permanência dos estudantes nos cursos aumenta quando existe: boa adaptação do estudante à nova realidade; quando as relações professor-estudante são positivas; quando existe suporte académico e social dos colegas e docentes; quando os estudantes acreditam no seu próprio sucesso e quando se sentem envolvidos e valorizados pelas instituições onde frequentam os seus cursos.

A par disso, Cunha e Carrilho (2005) sustentam que para que o estudante obtenha sucesso académico no Ensino Superior é fundamental que desenvolva um conjunto de competências – académicas, intelectuais e pessoais – tais como: a realização de tarefas curriculares, a tomada de decisão, a reflexão crítica, a gestão de tarefas quotidianas, o estabelecimento de relações interpessoais, o sentido de identidade, o desenvolvimento de autonomia, entre outras.

Face ao exposto, são várias as investigações que têm vindo a demonstrar que o sucesso académico dos estudantes é determinado pela qualidade das suas experiências no primeiro ano (e.g., Almeida et al., 1999; Ferreira et al., 2001; Granado et al., 2005; Pascarella & Terenzini, 1991; Santos, 2000). A transição para o Ensino Superior coloca, assim, um leque muito diversificado de desafios aos estudantes, sobretudo aos estudantes do primeiro ano. A literatura

tem referido que estes estudantes se deparam com um conjunto de problemas psicológicos, físicos e comportamentais (Brooks & DuBois, 1995; Costa & Leal, 2004), e académicos, como o insucesso académico e o abandono escolar (e.g., Alarcão, 2001; Almeida et al., 2002; Diniz et al., 2018; Santos & Almeida, 2001; Tinto, 1989; Valadas, 2007), resultantes de uma árdua e débil adaptação e integração académica (Buote et al., 2007). Em síntese, as transições dos estudantes no ensino superior são, no fundo, transformações largas e complexas: elas são constituídas por um conjunto de pequenas mudanças – atitudes e valores, assim como no conhecimento, crenças, compreensão e competências – e podem constituir-se em transições maiores. Uma transição é, portanto, uma mudança significativa na vida, no autoconceito e ainda na aprendizagem do estudante (Gale & Parker, 2014a).

Capítulo 2.
A compreensão do conceito de Aprendizagem Biográfica

A aprendizagem biográfica tem vindo a adquirir um lugar de destaque na investigação no campo da educação e da formação de adultos, a nível internacional. Todavia, são ainda muito poucos os estudos desenvolvidos, em Portugal, em torno desta temática. Neste contexto, o presente capítulo procura colmatar esta lacuna ao apresentar as principais perspetivas teóricas desenvolvidas sobre a aprendizagem biográfica, bem como os significados atribuídos a este processo.

Com o propósito de compreender, de forma holística, como os indivíduos aprendem, Peter Jarvis (2006) definiu a aprendizagem como um processo que tem em conta as componentes do indivíduo - o corpo (genético, físico e biológico) e a mente (conhecimento, competências, atitudes, valores, emoções, crenças e sentimentos). Ao experienciar determinadas situações sociais, o contexto social do indivíduo é transformado em termos cognitivos, emotivos e até práticos e, por conseguinte, integrado na biografia do indivíduo dando origem a um indivíduo em constante mudança. Concordamos com Nestor (2015) quando refere que muitos indivíduos continuam a enfrentar diversos desafios de aprendizagem. O interesse, a motivação e a emoção conduzem à aprendizagem e, deste modo, ao desenvolvimento pessoal (Alheit, 2009). É certo que aprendemos através de conversas com os amigos, aprendemos quando assistimos televisão, ao ler livros, ao navegar na internet, entre muitas outras atividades quotidianas. Somos, sem dúvida alguma, "aprendentes ao longo da vida" (Alheit & Hernández-Carrera, 2018, p. 629). Todo e qualquer tipo de aprendizagem é, em certo sentido, uma "aprendizagem biográfica" (Alheit, 2011, p. 37).

Neste contexto, iremos abordar a relação entre a abordagem biográfica e a aprendizagem, especificamente, o papel das biografias na compreensão das vidas dos indivíduos e das suas aprendizagens ocorridas ao longo da vida. De seguida, iremos apresentar a biografia como campo de aprendizagem e o conceito de aprendizagem biográfica enquanto ferramenta crucial para entendermos as aprendizagens decorrentes das transições de vida dos próprios indivíduos. Para tal, aprofundaremos, por um lado, as fontes de aprendizagem biográfica - as narrativas; e, por outro, a aprendizagem como "ingrediente" fundamental da biografia. Abordaremos, ainda, o conceito de biograficidade que, à semelhança da aprendizagem biográfica assume um papel central nas questões das biografias e, naturalmente, das aprendizagens. Por fim, serão

apresentados alguns estudos levados a cabo por diferentes áreas cientificas que recorreram ao uso destes dois conceitos – aprendizagem biográfica e biograficidade.

A abordagem biográfica está ligada à aprendizagem e encontra-se inserida quer nas estruturas sociais, quer nos contextos culturais (Alheit & Dausien, 2002). As abordagens biográficas podem ser utilizadas com o intuito de conhecer e de compreender os sentidos atribuídos pelos indivíduos aos processos dinâmicos de transição e de mudança "incorporados num conjunto de circunstâncias que podem ser incapazes de controlar ou influenciar" (Furlong, 2009, p. 350). Ora, as biografias são vividas dentro de estruturas que restringem a ação e que, por sua vez, envolvem contextos onde os recursos estão ligados às oportunidades e onde a *agência* assume um papel fundamental.

Sobre este assunto, Alheit (2018) realça que a biografia consiste num significado subjetivo quer das experiências, quer das histórias associadas a um curso de vida. Sendo assim, as biografias ajudam a compreender as vidas dos indivíduos, por um lado; e constituem uma ferramenta importante para compreender as experiências partilhadas acerca do mundo social, como a aprendizagem e a classe do indivíduo, por outro (Merrill, 2007). Desta forma, a biografia de um indivíduo revela-nos várias dimensões da vida, como a classe social, o género, a interação entre estrutura e agência (Plummer, 2001).

2.1. "Aprendemos com as nossas vidas": a biografia como campo de aprendizagem

A ideia de que a vida pode constituir, naturalmente, um objeto da aprendizagem não é, de todo, nova (Tedder & Biesta, 2009a, p. 77). Aliás, a própria biografia tornou-se, por si só, "um campo de aprendizagem no qual as transições têm de ser antecipadas e enfrentadas e onde a identidade pessoal é suscetível de ser o resultado [quer] de longos, [quer] de prolongados processos de aprendizagem" (Alheit, 1994, p. 285). Tal facto representa, claramente, um desafio para a educação de adultos. Não obstante, os indivíduos parecem ser capazes de lidar com as múltiplas transições de vida (Alheit, 1999; Vieira, 2012) ou mudanças que ocorrem, frequentemente, na sociedade moderna tardia. Para tal, utilizam diversas estratégias de ação, agem de forma a mudar as suas próprias vidas e o mundo em que vivem e, por fim, reconstroem os seus contextos de ação.

Nos últimos anos, a aprendizagem biográfica, enquanto ferramenta conceptual e fundamental para estudar as aprendizagens decorrentes das transições de vida, adquiriu um lugar de destaque (e.g., Alheit & Dausien, 2002; Alheit, 2009; Biesta & Tedder, 2007; Dominicé, 2000; Glastra et al., 2004; Hallqvist et al., 2012; Stroobants et al., 2001; West et al., 2007). O conceito

de aprendizagem biográfica surgiu, no início da década de 90, pelo sociólogo Peter Alheit, na área da educação de adultos. Durante a referida década, o conceito suscitou um grande interesse por parte das abordagens de investigação biográfica (West et al., 2007). Embora não exista um consenso quanto à definição de aprendizagem biográfica, Peter Alheit e Betina Dausien (2002) concebem-na como a capacidade de o indivíduo organizar, de maneira reflexiva, as suas experiências com o intuito de dar coerência à sua identidade e, por conseguinte, atribuir significados à sua história de vida (Alheit, 1995; Alheit & Dausien, 2006). Neste contexto, a aprendizagem biográfica consiste numa forma particular de descrever as atuais condições socioculturais ao realçar as potencialidades quer da narrativa, quer das reflexões autobiográficas dos indivíduos (Hallqvist, 2014).

A aprendizagem biográfica reporta-se, por isso, à capacidade de o indivíduo lidar com as transições em contextos de mudanças (Hallqvist et al., 2012). O conceito de aprendizagem biográfica é, também, importante dado que este processo surge quando se verifica uma mudança na trajetória de vida ou no percurso de vida de um indivíduo ou, então, quando o indivíduo é confrontado com uma transição. No decorrer deste confronto, quer as decisões, quer as ações dos indivíduos são afetadas e, consequentemente, as suas biografias. Neste sentido, as transições envolvem aprendizagens biográficas, uma vez que os indivíduos vivenciam, ao longo das suas vidas, transições resultantes não só das oportunidades, mas também dos constrangimentos estruturais da ação individual. Desta forma, os processos de aprendizagens emergem, em boa medida, de transições (Alheit, 1994). Neste contexto, esta questão tornou-se, para alguns autores, um tema extremamente importante para a investigação na área da educação (Ecclestone et al., 2010; Field, 2009).

De uma forma geral, a aprendizagem biográfica relaciona-se com os conceitos de *agência*, narrativa e de aprendizagem (Duncan, 2016). Em particular, como é que os indivíduos aprendem? De que forma a narrativa, a *agência* e a aprendizagem estão inter-relacionadas? A crescente literatura sobre a aprendizagem biográfica tem procurado compreender o papel da aprendizagem na vida adulta, a relação entre aprendizagem e biografia do indivíduo e, por último, a sua relação com o conceito de *agência* (e.g., Alheit & Dausien, 2002; Alheit, 2009; Antikainen, 1998; Biesta & Tedder, 2007; Duncan, 2016; Tedder & Biesta, 2007). No quadro da aprendizagem biográfica, a *agência* adquire visibilidade no ato de narração do próprio indivíduo ao selecionar experiências, interpretá-las e, por fim, verbalizá-las. No nível coletivo, a *agência*, reporta-se ao modo como as ações de um indivíduo influenciam os outros, assim como essas ações influenciam o próprio indivíduo. Estes são, segundo Duncan (2016), atos de assumir o controlo das suas vidas.

2.1.1. As narrativas enquanto fontes da aprendizagem biográfica

Para Tedder e Biesta (2009a), a narração das histórias dos próprios indivíduos é, seguramente, um processo importante na aprendizagem biográfica, visto que contar histórias produz aprendizagens. Segundo Hallqvist (2014), o conceito de aprendizagem biográfica encontra-se, por um lado, relacionado com a abordagem metodológica que privilegia o uso de narrativas autobiográficas no campo da educação de adultos (Alheit, 1995) e, por outro, à (re)emergência dos métodos biográficos nas Ciências Sociais. As narrativas autobiográficas são, segundo Bruner (1990), uma forma de conhecimento e, por conseguinte, de atribuição de significado dado ao conhecimento adquirido pelo próprio indivíduo. De facto, quando contamos a nossa história atribuímos sentido às nossas ações e até mesmo à nossa própria vida.

Autores como Alheit (2009), Alheit e Dausien (2000) e Delory-Momberger (2016) chamam a atenção para a capacidade de o indivíduo narrar uma história e, principalmente, para a capacidade de o indivíduo narrar a sua própria vida. Ao revelar a subjetividade do indivíduo (Ferrarotti, 1988), a narrativa biográfica apresenta-se como um "processo de reflexão, de rememoração, de seleção, de análise e de (re)elaboração da experiência" (Cavaco, 2021, p. 3). De igual modo, Christine Delory-Momberger (2011) evoca a importância da narrativa na construção identitária. Ainda que elaborada a partir das representações da existência, a narrativa biográfica é fortemente condicionada pelas origens sócio-históricas dos modelos de construção biográfica. Ao narrarmos a nossa história "coletamos, ordenamos, organizamos, vinculamos as situações e os acontecimentos de nossa existência, damos a eles uma forma unificada e associada a uma vivência proteiforme, heterogênea, incerta, inapreensível e, através dessa formatação, interpretamos e outorgamos sentido ao que vivemos" (Idem, p. 341). A autora (2016) sustenta que as narrativas biográficas contribuem para "uma compreensão do interior das vivências humanas" (p. 144), dado que é através da narrativa que as pessoas e os acontecimentos da nossa vida se transformam em personagens e em episódios, tal como é também através da narrativa que os acontecimentos são organizados no tempo e atribuímos um significado quer às situações, quer às experiências que vivenciamos. Assim, a narrativa "faz de nós o próprio personagem d[a] nossa vida e dá uma história [à] nossa vida" (Delory-Momberger, 2011, p. 341).

Deste modo, as narrativas biográficas são fundamentais para compreendermos as transições e as aprendizagens dos indivíduos, uma vez que elas revelam como as experiências passadas afetam o presente, mas também o futuro. Através do pensamento de Delory-Momberger (2011), é possível constatar que a narrativa biográfica permite "dar forma à experiência vivida, interpretá-la e dar-lhe coerência e 'sentido' e assim, constituir um processo global de 'formação'

que justifica plenamente as práticas educativas conhecidas sob a denominação de procedimentos de formação através das histórias de vida" (p. 340). Neste contexto, Biesta e Tedder (2009a) realçam a importância da narrativa da aprendizagem biográfica enquanto uma forma de comunicar e de compartilhar a sua história de vida. Seguindo esta ordem de ideias, Santos e colaboradores (2016) realçam que "através das narrativas podemos nos informar sobre momentos importantes para a construção da identidade, como os processos de socialização, ainda que estes sejam recontados e reinterpretados pelo [próprio] sujeito" (p. 305).

2.1.2. A aprendizagem como parte integrante do conceito de biografia

Peter Alheit e Betina Dausien (2002) ressaltaram que a biografia de um indivíduo se encontra, inextricavelmente, ligada à aprendizagem. Recorrendo às palavras dos autores, "sem biografia não há aprendizagem, sem aprendizagem não há biografia" (p. 15). Para os autores, ambas estão intimamente ligadas, uma vez que a biografia depende dos processos de aprendizagem. Ou, dito de outra forma, a biografia é modificada no processo de aprendizagem. Neste contexto, Biesta e Tedder (2007) realçam a aprendizagem biográfica como a "aprendizagem sobre a vida de alguém [mas também] a aprendizagem a partir da própria vida" (p. 139). Segundo estes autores, os indivíduos aprendem a refletir em torno do modo como vivem e como agem. O indivíduo ao contar a sua história a alguém toma conhecimento da sua "historicidade como pessoa, agindo e interagindo no mundo da vida" (Leal da Costa et al., 2018, p. 262). A par disso, a própria ação de contar a história de vida permite a construção identitária dos indivíduos.

No entanto, importa referir que a aprendizagem biográfica não inclui somente os aspetos da aprendizagem, mas também as dimensões cognitivas e reflexivas da aprendizagem, os aspetos emocionais e não cognitivos das práticas e do processo de aprendizagem (Tedder & Biesta, 2009b). Para estes autores (Tedder & Biesta, 2007), as maneiras pelas quais os indivíduos aprendem com as suas vidas não são, necessariamente, processos conscientes e reflexivos. Ainda que em determinado momento essa aprendizagem possa ser objeto de reflexão, muitas aprendizagens biográficas permanecem implícitas e tácitas.

Alheit e Dausien (2006) apontaram as seguintes características como fundamentais para a compreensão da aprendizagem biográfica. Em primeiro lugar, afirmam que o indivíduo tem uma "reserva de saberes" e/ou de conhecimentos biográficos subjacente em diversas experiências individuais guardadas na sua memória (p. 190). Por exemplo, quando enfrentam desafios ou em situações quotidianas que requerem resoluções de problemas, os indivíduos utilizam, de forma espontânea, os seus saberes. Quer isto dizer que o processo de aprendizagem biográfica

incorpora novos conhecimentos no *corpus* existente e, logo, esse *corpus* é transformado. Desta forma, a biografia e a aprendizagem interligam-se. De facto, a biografia é utilizada e, simultaneamente, modificada no processo de aprendizagem. Ainda sobre este assunto, Alheit (2018) reforça a ideia de que os processos de aprendizagem são estruturados temporalmente. Tanto a estrutura temporal em que "aprender requer tempo", como a ordem na qual os fenómenos/acontecimentos se articulam – "uma coisa depois da outra" - desempenham um papel crucial nos processos de aprendizagem (Alheit & Dausien, 2006, p. 179). Tal significa que a análise biográfica tem em conta a estrutura e a ordem temporal e ainda a reorganização da aprendizagem dentro de um determinado período de vida (Alheit, 2018, p. 13). Neste contexto, Alheit e Dausien (2006) advertem que a temporalidade dos processos de aprendizagem não deve ser refletida ou "pensada na perspetiva do curso integral da vida" (p. 179). Não é a dimensão quantitativa do curso de vida que deve ser tida em consideração, mas sim a dimensão qualitativa dos processos que ocorrem ao longo de toda a vida, assim como a sua estrutura sociocultural.

Enquanto prática "autopoiética", a aprendizagem biográfica ocorre num espaço social ou melhor na interação com os outros (Alheit & Dausien, 2002, p. 17). Ao envolver comunicação e interação com os outros (Bron & Thunborg, 2020), a aprendizagem biográfica não é um processo 'solitário'. A par disso, as relações com os outros são, fundamentais, no processo de aprendizagem. Simultaneamente, a relação que o indivíduo estabelece num determinado contexto social é, pois, essencial no processo de reflexividade[13].

Em terceiro lugar, os autores alertam para o facto de a aprendizagem biográfica requerer uma "lógica individual" dependente das experiências dos indivíduos (Alheit & Dausien, 2006, p. 191). Ainda que a estrutura biográfica não determine o processo de aprendizagem (Alheit, 2009), ela afeta, em boa medida, a forma como as experiências podem ser integradas na aprendizagem biográfica. Um outro aspeto a ter em consideração na aprendizagem biográfica remete-nos para a intencionalidade. Assim, as experiências e os eventos inesperados constituem-se como essenciais para a aprendizagem (Alheit & Dausien, 2002) ao produzirem transformações e aprendizagens não expectáveis.

Enquanto processo biográfico, a aprendizagem "vincula-se, assim, ao contexto das biografias individuais, constituindo o instrumento de mediação no qual as construções biográficas, como

[13] Segundo Caetano (2016), a reflexividade não faz apenas a mediação do impacto que as estruturas sociais têm nos agentes, como condiciona as respostas dos indivíduos nas situações sociais. A reflexividade consiste no processo através do qual os indivíduos pensam e determinam sobre si mesmos na relação que estabelecem com as circunstâncias sociais.

formas reflexivas da experiência, se podem desenvolver" (Calha, 2014, p. 50). Quer isto dizer que, a aprendizagem está ligada ao contexto específico de uma biografia e é, simultaneamente, instrumento de 'mediação' no qual as construções biográficas entendidas como formas reflexivas da experiência são desenvolvidas e transformadas. Perante um novo contexto ou uma nova situação de mudança, a biografia de um indivíduo sofre uma modificação ou até várias modificações, dando origem às denominadas construções biográficas. Os indivíduos desenvolvem novas formas de compreender quer as suas vidas, quer o mundo em que vivem. As construções biográficas são processos reflexivos (Evans, 2014) e têm um caráter transitório (Dausien, 2007) na medida em que pressupõem uma reflexão sobre os eventos sociais, mas sobretudo sobre o próprio indivíduo. Trata-se, assim, de um processo que gera coerência e identidade pessoal (Alheit, 2018). Ao longo da vida, o indivíduo vivencia novas experiências e construções do mundo. Desta forma, as experiências dos indivíduos são

> (…) construídas; constroem-se biograficamente. E essa construção biográfica da experiência é *per se* uma *aprendizagem*, sendo que o indivíduo mobiliza, como em toda aprendizagem, os recursos biográficos adquiridos em suas experiências prévias para *apreender* o que as circunstâncias da vida suscitam e *integrá-lo* no sistema construído de suas representações e saberes biográficos (Delory-Momberger, 2011, p. 342).

É ainda importante realçar a diversidade de experiências de vida dos indivíduos (Biesta & Tedder, 2007; Dominicé, 2000), assim como a descontinuidade destas experiências (Hallqvist, 2014). As experiências de vida, que ocorrem em diferentes contextos, têm claramente um caráter formativo. A aprendizagem biográfica pressupõe um trabalho reflexivo sobre "o que se passou e sobre o que foi observado, percebido e sentido" (Calha, 2014, p. 52). E, por isso, a dimensão emancipatória que se entrelaça à reflexividade em torno das experiências de vida resulta, muitas vezes, na "transformação das representações" dos próprios indivíduos (Idem, ibidem). A reflexividade implica, conforme sustenta Fernandes (2008, p. 207), uma "crescente consciencialização" e, portanto, uma compreensão dos indivíduos sobre si mesmos. Esta reflexividade procura examinar o impacto das características da vida pessoal e social (como por exemplo, o género e a classe) e o mundo sociocultural na narrativa, na produção de conhecimento e até na ação social. Desta forma, analisa o modo como os indivíduos são constrangidos por contradições estruturais, limitações às oportunidades de vida, injustiças ao nível do *status* (Houston, 2015).

Para Alheit e Dausien (2007), a aprendizagem biográfica não é somente uma construção ou, então, uma organização reflexiva da experiência, mas sim uma potencial produção e transformação das estruturas sociais nos processos biográficos. Dito de outro modo, os indivíduos têm o potencial de 'descodificar' os significados das suas experiências, sendo assim

capazes de compreender as potencialidades das suas "vidas não vividas" (Alheit, 1995, p. 65). Tal expressão significa que a biografia de indivíduo inclui intenções, ambições ou até ideias que ainda não foram concretizadas. Recorrendo às palavras de Alheit (2009), a biografia dos indivíduos contém um potencial de "vidas não vividas". No âmbito desta expressão defendida por Alheit (1995), os indivíduos podem refletir sobre as suas próprias biografias, criar novos sentidos e/ou significados para os seus processos de vida e atribuir significados a experiências ou a eventos do passado, bem como a ideias ou sonhos futuros (Malec-Rawiński, 2019).

Contudo, alguns autores criticam o caráter otimista da aprendizagem biográfica (Glastra et al., 2004). Defendendo que o conceito de aprendizagem biográfica subestima o poder das estruturas sobre a vida dos indivíduos, estes autores questionam se as biografias ou histórias de vida têm, efetivamente, o potencial de mudar as estruturas. A este respeito, Alheit (2005) sustenta que as biografias se afiguram como um 'potencial emergente' para a mudança das estruturas, pois as histórias dos indivíduos são estruturadas ora por tempos históricos, ora por mundos materiais. Neste contexto, importa ter atenção à forma como os indivíduos constroem, contam ou narram e escrevem as suas próprias histórias. Conforme sustenta Alheit (2005), as histórias, muitas vezes, "não 'acontecem' no mundo real, mas, pelo contrário, são construídas nas nossas cabeças" (p. 202). Porém, tal não significa que o mundo real ou se preferirmos a realidade não exerça uma influência clara e determinante sobre as construções dos indivíduos e vice-versa. É, portanto, necessário compreender as experiências, as escolhas e/ou as decisões que foram tomadas num específico contexto cultural. Se é certo que as histórias de vida promovem processos de aprendizagem, também é certo que a aprendizagem resulta da identidade individual, mas também das relações sociais. E, portanto, é feita de histórias e de estruturas. Desta forma, a história individual se entrelaça ou 'caminha de mãos dadas' com a história coletiva, estabelecendo, assim, uma conexão entre "histórias e estruturas" (Idem, p. 210).

2.1.3 Biograficidade: uma competência chave para modernidade tardia?

A aprendizagem biográfica encontra-se relacionada com o conceito de "biograficidade". A biograficidade significa que os indivíduos podem "redesenhar, uma e outra vez do zero os contornos da vida nos diferentes contextos (formais, não formais e informais) em que se encontram inseridos e que experienciam esses contextos como moldáveis" (Alheit, 1995, p. 65). O autor utilizou o conceito de "biograficidade" com o intuito de explicar como os indivíduos constroem e reconstroem as suas vidas. Trata-se de um processo complexo que, por seu turno, não é fixo, no qual os indivíduos moldam e remodelam, repetidamente, as suas vidas para

satisfazer quer as suas necessidades, quer os seus desejos tendo como principal finalidade dar resposta às condições de vida e, em particular, às mudanças sociais e económicas da modernidade tardia. A compreensão da biograficidade pode ajudar os indivíduos no processo de "moldagem" ou, se preferirmos, de reinterpretação das suas vidas diante das exigências e das condições da modernidade tardia (Alheit & Dausien, 2002). A biograficidade tornou-se, sem dúvida, num conceito importante presente nos discursos europeus sobre a aprendizagem ao longo da vida. Aliás, a biograficidade pode ser entendida como uma competência básica para enfrentar as exigências da sociedade moderna (Stauber, 2006).

Remetendo a Dominicé (2006), os trajetos biográficos dos indivíduos são, cada vez mais, aleatórios dada a instabilidade geral que carateriza o mundo atual. A biograficidade é, portanto, a capacidade de ligar novas impressões e novos impulsos de aprendizagem às experiências biográficas já existentes (Alheit, 2016). A biograficidade pressupõe, segundo Tedder e Biesta (2007), o envolvimento dos indivíduos em processos de aprendizagem biográfica. Refere-se, assim, à formação e às experiências dos indivíduos (Christensen, 2011). Perante as trajetórias de vida dos indivíduos, a educação e a formação podem ser entendidas como um "processo relativamente autónomo" (Alheit & Dausien, 2006, p. 189). O estudo desenvolvido por Nestor (2015) constatou que a biograficidade consiste num processo contínuo de aprendizagem a partir das próprias experiências de vida. Este processo de aprendizagem influencia, em boa medida, a maneira como os indivíduos entendem a sua relação com o mundo. Certo é que novos conhecimentos sobre a relação com o mundo emergem quando os indivíduos, num contexto de mudança, refletem sobre si mesmos e, portanto, sobre a sua biografia. São precisamente estas mudanças que ocorrem em diferentes contextos que, segundo Alheit (2007) podem levar à criação de novas identidades. A este respeito, Brockman (2010) refere que o processo de aprendizagem biográfica ilustra a importância das experiências, sejam elas informais ou não formais, de aprendizagem como fundamentais para o desenvolvimento da identidade do indivíduo.

O processo de aprendizagem biográfica ou, melhor, a organização de experiências é considerada "reflexiva", uma vez que os indivíduos refletem não só sobre os eventos e as condições sociais, mas também sobre si mesmos. Ao organizarem as suas experiências, de uma forma reflexiva, os indivíduos elaboram histórias sobre os seus percursos de vida e aprendem, novas maneiras de ver as suas próprias vidas através da aprendizagem biográfica. Também, Glastra e colaboradores (2004) destacam que a biograficidade parece estar, claramente, relacionada com uma inerente capacidade do indivíduo para aprender ou para fazer planos de vida e de interação. Ao contar a sua história de vida o indivíduo desenvolve, inevitavelmente, "atividades auto-reflexivas"

(Alheit, 1994, p. 290) sobre a sua vida. Estas atividades devem, pois, "moldar os contextos sociais" fazendo com que os indivíduos assumam uma posição diferente não só em relação a si mesmos, mas também ao mundo de uma forma geral (Idem, p. 293).

Esta reflexão pode originar uma aprendizagem reflexiva que, por seu turno, poderá mudar, quiçá, as perspetivas dos indivíduos (Bron, 2007). A aprendizagem reflexiva é concebida como um pré-requisito para construir a própria biografia dos indivíduos (Diepstraten et al., 2006). Este processo de aprendizagem reflexiva decorre, segundo Alheit (2009), da comunicação e da interação com os outros e ainda da relação com o contexto social e cultural. No âmbito da reflexão, o indivíduo atribui significado à sua vida. Ora, o processo de aprendizagem e, posteriormente, de atribuição de significado constitui um processo social. As experiências passadas, as instituições, as redes sociais e outros fatores externos estruturam este processo (Alheit & Dausien, 2002).

Neste sentido, a aprendizagem biográfica assume uma dimensão de sociabilidade, dado que os processos reflexivos de aprendizagem não se reportam apenas aos indivíduos, mas à relação, comunicação e interação com os outros (Alheit & Dausien, 2002). Enquanto processo multifacetado, a biografia consiste, segundo Stauber (2018), num "produto de processos de construção social (…) nas sociedades modernas, que deve ser historicamente qualificada consoante os diferentes contextos culturais e sociais" (p. 218). Neste sentido, a compreensão da biografia tem em consideração o contexto social, os discursos e ainda as condições históricas. A este respeito, Bertaux e Thompson (1997) referem que a história de vida de um indivíduo encontra-se sempre inserida num contexto social, histórico e político. Logo, a aprendizagem biográfica ocorre em diferentes contextos – sociais, históricos e culturais - ou ambientes de aprendizagem (Alheit, 2009; Alheit & Dausien, 2007).

2.1.4. Aprendizagem biográfica e biograficidade: alguns estudos desenvolvidos

O conceito de aprendizagem biográfica foi utilizado em diversas áreas científicas. Stroobants e colaboradores (2001) consideram que o processo de aprendizagem biográfica se reporta à relação entre os indivíduos e o mundo do trabalho. Ao defender que os indivíduos estabelecem significativas conexões entre as suas vidas e a sociedade, os autores pretenderam compreender os processos de aprendizagem resultantes do trabalho dos indivíduos. Seguindo esta linha de pensamento, Hallqvist (2012) argumenta que as transições realizadas em contexto de trabalho também podem ser entendidas como um processo de aprendizagem biográfica.

O estudo levado a cabo por Barbara Merrill e Peter Alheit, em 2004, incidiu sobre as políticas de acesso ao ensino superior e as práticas dos estudantes universitários designados de estudantes não-tradicionais. A principal conclusão do estudo indicou que a maneira através do qual os estudantes participavam no ensino superior dependia não só do seu padrão biográfico, mas também do "*habitus* e do capital social que traziam consigo" (p. 161). Dois anos mais tarde, Diepstraten e colaboradores (2006) recorreram ao conceito de biograficidade com a finalidade de compreender e de analisar as biografias prototípicas dos jovens. Por outras palavras, os autores pretendiam saber como é que os jovens aprendem e como vivem na modernidade tardia. O estudo apontou para uma inter-relação estruturada entre um conceção de vida, as formas de capital social e as competências biográficas dos jovens.

Na área da formação desportiva, Christensen (2011) utilizou o conceito de aprendizagem biográfica para compreender o desenvolvimento profissional dos treinadores de elite. O estudo destaca a importância de "espaços para respirar" como forma de considerar e de reinterpretar as experiências dos treinadores e, consequentemente, promover a aprendizagem biográfica (p. 220). Também o estudo desenvolvido por Nestor (2015) concluiu que a aprendizagem e a biograficidade se encontram ligadas, visto que os indivíduos se envolvem em processos que lhes permitem interagir com o contexto através da aprendizagem da cognição, da interação social, da autonomia e da compreensão participativa.

Sendo assim, são ainda poucos os estudos desenvolvidos em torno da aprendizagem biográfica e da biograficidade, enquanto perspetivas teórico-metodológicas que se ligam mutuamente e que, simultaneamente, defendem que os indivíduos realizam aprendizagens através das suas experiências de vida e, portanto, constroem a sua realidade.

Face ao exposto, a aprendizagem biográfica configura, por si só, um conceito importante na investigação. Tornou-se, assim, claro que os processos de aprendizagem ocupam um lugar de destaque nas transições de vida dos indivíduos. Na verdade, as transições proporcionam aprendizagens biográficas e, consequentemente, mudanças identitárias nos indivíduos (Fragoso et al., 2013), porque o indivíduo aprende a adaptar-se a um conjunto de novas circunstâncias da vida (Kralik et al., 2006; Schlossberg, 1981; Zittoun, 2007). Desta forma, a aprendizagem biográfica proporciona mudanças identitárias através quer de novas experiências, quer de novos conhecimentos (Bron & Thunborg, 2011).

Em síntese, a aprendizagem biográfica constitui um recurso pertinente para os indivíduos que, por seu turno, enfrentam determinadas transições e mudanças durante as suas vidas numa sociedade que se encontra, em constante, mudança (Merrill, 2011). No nosso estudo, em

particular, a relevância deste conceito teórico prende-se, precisamente, com a possibilidade de analisar os múltiplos significados e sentidos que os estudantes dos PALOP atribuem às aprendizagens adquiridas no decorrer do processo de transição para Portugal e, especificamente, para o ensino superior. Enquanto contextos de aprendizagem (Alheit & Dausien, 2006), as universidades desempenham um papel preponderante na biografia dos indivíduos ao proporcionar aprendizagens biográficas. Dado que existem poucos trabalhos em torno deste conceito, a nossa investigação pretende contribuir para uma melhor compreensão da aprendizagem biográfica. E é, precisamente, por isso que acreditamos, que tal como Alheit e Dausien (2002) são necessárias mais investigações em torno deste conceito.

Capítulo 3.
A Construção Social da Identidade

Tal como referido anteriormente, a transição para o Ensino Superior constitui uma das mais significativas mudanças na vida dos estudantes porque desencadeia transformações na identidade dos estudantes (e.g., Almeida, 2013; Field, 2012; Merrill, 2011; Tinto, 1999). Partindo da pertinência e do destaque que o tema das identidades tem vindo a adquirir na atualidade, no presente capítulo pretendemos explorar a complexidade e as diversas perspetivas teóricas em torno da problemática das identidades. E, ainda, apresentar o conceito de mudança identitária.

A preocupação e o interesse com a questão da identidade, ou melhor, das identidades são, sem sombra de dúvidas, recentes. A questão identitária teve um forte crescimento a partir da segunda metade do século XX, ocupando um lugar de destaque nas Ciências Sociais e Humanas (Jenkins, 1996). Aliás, como Boaventura Sousa Santos (1993) nos refere, a modernidade nasce da identidade e, sobretudo, com a identidade. Partilhando esta perspetiva, Jean-Claude Kaufmann (2005) considera que a identidade é um processo histórico intimamente relacionado com a modernidade, dado que as questões identitárias emergem da destruturação das comunidades tradicionais. Destruturação esta que é, segundo o autor "provocada [justamente] pela individualização da sociedade" (Kaufmann, 2005, p. 17). Também, Bentes (2009) realça que a modernidade assume um papel fulcral na identidade dos indivíduos, uma vez que eles estão, constantemente, a ser confrontados não só com novos modos de se verem, mas também de se relacionarem com o mundo. É certo que a mundialização introduziu, visivelmente, profundas mudanças na sociedade e, por conseguinte, o indivíduo passou a ter que enfrentar a incerteza e a precariedade (Dubar, 2006). Os contextos de mudança e de crise têm impacto quer na vida, quer na identidade dos indivíduos. Desta forma, os indivíduos que são, frequentemente, confrontados com mudanças que ocorrem na sociedade podem, provavelmente, desenvolver crises identitárias (Idem). A predominância do sentimento de incerteza relativamente ao futuro passou a ser uma realidade, uma vez que "já não temos certeza sobre nós próprios; [e que] o futuro não é previsível como parece ter sido para as gerações anteriores" (Jenkins, 1996, p. 9).

Diante das transformações que ocorrem na sociedade, a questão identitária tem sido, nos últimos anos, alvo de interesse por diversos investigadores (e.g., Bentes, 2009; Dubar, 2006). Aliás, o conceito de identidade surge, frequentemente, associado à ideia de transformações sociais, económicas e políticas, bem como de incerteza e de insegurança (Ruano-Borbalan, 1998). Neste contexto, a identidade encontra-se, como nos refere Bauman (2005), "ligada ao

colapso do Estado de bem-estar social e ao posterior crescimento da sensação de insegurança, com a 'corrosão do caráter' que a insegurança e a flexibilidade no local de trabalho têm provocado na sociedade" (p. 11). A par disso, Oliveira (2004) acrescenta que o interesse pelas questões identitárias se prende com "mudanças [tidas como] importantes no modo como nos vemos a nós próprios em relação a um mundo em que se operam profundas mudanças" (p. 52).

3.1. Identidade(s): contributos teóricos para a compreensão do conceito

O conceito de identidade tem vindo a ser explorado por diversas Ciências Sociais e Humanas, tais como a Sociologia, a Psicologia, a Antropologia, a Educação, a Geografia, a História, a Filosofia e a Ciência Política (e.g., Coll & Falsafi, 2010; Domingos, 2015; Gee, 2000; Hall, 1998; Holland et al., 2001; Maurício, 2011; Oliveira, 2004; Simões, 2016; Thunborg & Edström, 2010). No âmbito destas Ciências, existem diversos usos do conceito de identidade: (1) a abordagem psicanalítica reporta-se à identidade individual (ou pessoal) ou, dito de outra forma, à essência e ao sentimento de singularidade de cada ser; (2) a abordagem antropológica incide na identidade coletiva e social de grupos sociais, geográficos, étnicos e profissionais; (3) os estudos da Psicossociologia e da Sociologia Compreensiva referem-se à identidade vivida e à identidade atribuída com ênfase na dimensão biográfica e relacional (Dubar, 1997).

A par disso, quando se aborda a questão da identidade é, inevitável, falar do importante contributo dado por Erik Erikson[14]. O conceito de identidade surgiu, nos Estados Unidos da América (EUA), em 1950, a partir dos trabalhos desenvolvidos por Erikson e, por isso, ser considerado um autor de referência na questão da identidade. A identidade, como refere Erikson (1976), consiste na forma do indivíduo de se ver, de se classificar e de se distinguir dos outros. Por outras palavras, o indivíduo procura conhecer-se a si mesmo e, simultaneamente, conhecer-se através dos outros. É, precisamente, através da identidade que os indivíduos se veem como semelhantes a um determinado grupo. Erikson foi apontado como o primeiro autor a estudar a formação da identidade após a infância, em particular a identidade pessoal e social (Varela, 2008).

Tendo por base as reflexões defendidas por Freud sobre a autodefinição, Erikson (1976) realçou o processo de construção da identidade, bem como a dimensão psicossocial do desenvolvimento. Nas palavras do autor (1976), um sentimento de identidade assemelha-se a uma "sensação de bem-estar psicossocial. Os seus mais óbvios concomitantes são o sentimento

[14] Erik Erikson introduziu o conceito de identidade, em 1950, na sua obra "Infância e Sociedade" (Kaufmann, 2005).

de 'estar em casa' em nosso próprio corpo, um sentimento de 'saber para onde se vai' e uma certeza íntima de reconhecimento antecipado por parte daqueles que contam" (pp. 165-166).

Na perspetiva psicológica, a identidade é entendida como um processo de desenvolvimento que tem início, desde logo, na vida do indivíduo e que continua ao longo da sua existência. Ainda que seja na infância que se constrói o sentimento de identidade é, segundo Erikson (1976), na adolescência que a identidade se solidifica. Através da Teoria do Desenvolvimento da Identidade, Erikson (1976) defendeu que os indivíduos passam por um conjunto de crises ao longo da vida. Ora, estas crises desenvolvem-se aquando da passagem de um estádio de desenvolvimento para outro. Por exemplo, no estádio do jovem adulto (dos 17-18 aos 28-30 anos), muitos indivíduos não têm experiência de vida fora do núcleo familiar, nem um nível de maturidade psicológica que lhes permita enfrentar determinados processos de mudança de vida e, consequentemente, tomada de decisões. Quer isto dizer que, nos últimos anos da adolescência, verificam-se fortes mudanças intrapessoais. A construção da identidade constitui, assim, o principal instrumento para a compreensão do desenvolvimento da personalidade na transição da adolescência para a vida adulta.

Outro psicólogo que teve uma contribuição muito importante para a identidade foi Pierre Tap (1998). O referido autor supõe que a identidade se prende com o facto de os indivíduos estarem inseridos em grupos e em movimentos sociais e, por conseguinte, detentores de sistemas de valores ideológicos. Na construção da identidade existem, como nos refere Tap (1998), seis características importantes: (1) a continuidade; (2) a representação de si próprio e dos outros sobre si; (3) a unicidade; (4) a diversidade; (5) somos o que fazemos; (6) a autoestima (p. 65). Entendida como o primeiro elemento da identidade, a continuidade permite aos indivíduos conhecerem-se e reconhecerem-se ao longo da vida. A representação de si próprio e a imagem que os outros têm de si permite o desenvolvimento de diversos comportamentos. A unicidade, por sua vez, remete-nos para a singularidade do indivíduo. Já a quarta característica, a diversidade prende-se com as múltiplas identidades que os indivíduos podem assumir ao longo da vida. Por exemplo, mulher, estudante, mãe. Relativamente às múltiplas identidades, Blessinger e colaboradores (2019) destacam a identidade cultural, a religiosa, a profissional, a nacional, a étnica, entre outras. A característica "somos o que fazemos" incide na ideia da realização da ação [por meio] de atividades (fazer e ao fazer 'fazer-se')" (Tap, 1998, p. 65). Por fim, a identidade encontra-se relacionada com a visão positiva do indivíduo ou, dito de outra forma, com a sua autoestima.

De um modo geral, Tap (1998) alerta que as relações com os outros podem ser consensuais, de negociação ou até conflituosas contribuindo para que o indivíduo interiorize a diferença e, ao

mesmo tempo, adquira o reconhecimento de si e dos outros. Tendo em conta as inúmeras relações que os indivíduos estabelecem com os outros, a identidade deve ser considerada num contexto relacional (Conde, 1990; Pinto, 1991). A abordagem de processos identitários, conforme refere Gonçalves (1994, p. 136),

> exige uma análise de todos os factores sociais e culturais que envolvem os indivíduos, e o modo como os mesmos se relacionam com a multiplicidade de referências identitárias com que se confrontam num dado momento e num dado contexto específico, uma vez que estas podem variar consoante as diferentes situações de relacionamento social.

Neste contexto, a identidade configura-se como um processo em construção contínua em função do contexto social, histórico e cultural e, simultaneamente, um produto de uma negociação com os outros.

Tap (1998) argumenta, ainda, que as identidades podem processar-se por duas vias: identização e identificação com o outro. Por um lado, o processo de identização ancora-se no modo de diferenciação social em relação aos outros, no qual o indivíduo tende a diferenciar-se e a tornar-se autonómo socialmente. Neste processo, os indivíduos estabelecem fronteiras ou limites de ação relativamente aos outros afirmando, assim, a sua originalidade. Por outro lado, a identificação com o outro consiste na integração do indivíduo num grupo mais vasto, de pertença ou de referência, com o qual tendencialmente se funde. Trata-se, assim, de um processo que incita o indivíduo 'a ser como'.

Se antes a identidade era "unicamente um objeto de meditação filosófica" (Bauman, 2005, p. 23), atualmente assume uma especial relevância. Por exemplo, no âmbito da Sociologia, destacam-se os trabalhos de alguns sociólogos – Goffman, Dubar, Giddens, entre outros. Erving Goffman (1982) é, também, um autor de destaque na problemática da interação como processo fundamental para a constituição de identidades. À semelhança de Mead (1934), os trabalhos de Goffman[15], principalmente a sua obra intitulada de "Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada" de 1982, integram a corrente do interaccionismo simbólico. Logo, requerem uma perspetiva construtivista porque consideram que o contexto da interação social depende, em grande medida, do significado que os indivíduos conferem à situação. Por um lado, o autor considera que os indivíduos têm a sua conduta em função da imagem que quer ver reconhecida pelos outros e, por outro, a perceção que os indivíduos têm de si próprios resulta efetivamente da interpretação que fazem do que os outros esperam do seu comportamento.

[15] Para Goffman (1993), o contexto social é entendido como um 'palco' no qual o actor social assume o papel de uma determinada personagem na sua apresentação aos outros actores. Desta forma, a identidade está intimamente relacionada com os processos de interação social.

Neste contexto, a dinâmica identitária encontra-se intimamente ligada aos processos de interação social, dado que tem um caráter coletivo e não individual. A este propósito, o psicólogo Gustave-Nicolas Fischer (2002) refere que a identidade configura o resultado das complexas interações que se estabelecem entre o indivíduo, os outros e a sociedade. Ao constituir-se como uma construção representativa do indivíduo na relação quer com os outros, quer com a própria sociedade, a identidade é "a consciência social que o indivíduo tem de si mesmo, mas na medida em que a sua relação com os outros confere qualidades particulares à sua própria existência" (Idem, p. 209). De igual modo, Ecclestone (2007) refere que a identidade é construída através de interações complexas entre "diferentes formas de capital (cultural, social, económico e emocional), condições económicas e sociais, interações e relações [desenvolvidas] em diversos contextos e [ainda] estratégias cognitivas e psicológicas" (p. 4). Na mesma linha de pensamento, Flores e Escola (2008) mencionam que a identidade é, pois, o resultado de complexas interações entre o indivíduo e o outro - entre a perceção de si e o olhar do outro.

No seu livro intitulado "Estigma. Notas sobre a Manipulação da Identidade", Goffman (1982) fala-nos de duas modalidades da identidade social: a virtual e a real. Mas, como se distinguem ambas – identidade virtual e identidade real? Por um lado, um encontro com um desconhecido pode ser marcado por suposições relacionadas com a aparência do indivíduo e essas características impostas – identidade social «virtual». Neste contexto, as identidades sociais virtuais são aquelas que são atribuídas pelas instituições e agentes com os quais os indivíduos interagem. E, por outro lado, a identidade social «real» reporta-se aos atributos ou às características que um determinado indivíduo possui. São, deste modo, a imagem que os indivíduos constroem de si próprios. Dito de outro modo, a identidade «real» de um indivíduo relaciona-se com o que ele realmente é, já a identidade «virtual» refere-se ao que ele parece ser para os outros. Nas palavras de Giddens (2002b), a identidade remete-nos para "as características distintivas do carácter de uma pessoa ou do carácter de um grupo. As identidades do indivíduo e do grupo são formadas em grande medida por marcadores sociais" (p. 691).

E quando estas duas identidades não coincidem, o indivíduo é estigmatizado como «diferente» ou «anormal». Desta forma, o termo 'estigma' refere-se a um atributo ou a uma particularidade depreciativa. Diante da sensação de não saber aquilo que os outros estão a pensar de si, o indivíduo estigmatizado poderá sentir, naturalmente, uma certa incerteza. Um indivíduo estigmatizado é aquele cuja identidade social é desvalorizada pelos outros. Para evitar o estigma, os indivíduos desenvolvem estratégias identitárias, as quais podem assumir uma dupla transação: uma transação biográfica (trajetória individual) ou uma transação relacional (relações

e interações estabelecidas num espaço estruturado de ação coletiva). Posteriormente, retomaremos esta dupla transação.

Para além de Goffman, Claude Dubar (1997) é, de igual modo, um autor muito importante na problemática da identidade, ao defender que a identidade se configura como o "resultado simultaneamente estável e provisório, individual e coletivo, subjetivo e objetivo, biográfico e estrutural, dos diversos processos de socialização, que em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições" (p. 105).

Partindo da conceptualização defendida por Goffman, Dubar (1997) argumenta que a identidade é composta por duas transações: uma interna ao indivíduo e outra externa. Na perspetiva do autor, existe uma dimensão biográfica na construção identitária que, por sua vez, pressupõe uma transação interna ao indivíduo em que a identidade virtual do indivíduo (confinada pelas estruturas e grupos sociais nos quais o indivíduo se encontra integrado) se confronta com a identidade real (decorrente das trajetórias experienciadas). Seguindo a perspetiva teórica de Dubar (1997), Teodoro (1999) afirma que as identidades virtuais se reportam "à atribuição de identidades pelos agentes e instituições que interagem diretamente com o indivíduo e no qual ele próprio está implicado" (p. 60), enquanto que as identidades reais se referem à "forma como os indivíduos reconstroem os acontecimentos da sua biografia social que julgam particularmente significativos e relevantes" (Idem, ibidem). Sendo assim, a identidade nunca é atribuída, pois é sempre construída na negociação entre os indivíduos que procuram uma identidade e os que oferecem ou então que têm uma identidade virtual a propor.

De seguida, iremos aprofundar e conhecer melhor a construção da identidade como um processo biográfico e relacional.

3.1.1. A (re)construção da identidade como um processo biográfico e relacional

A produção de identidades emerge, como referido anteriormente, da convergência de um processo transacional: o biográfico e o relacional. Ainda que inseparáveis, estas duas transações articulam-se, sobretudo, de uma forma problemática. Dubar (1997) justifica esta questão ao afirmar que são "inseparáveis porque a identidade para si é correlativa do Outro e do seu reconhecimento: eu só sei quem eu sou através do olhar do Outro" (p. 104.). Neste contexto,

> a experiência do outro nunca é directamente vivida por si … de tal forma que nos apoiamos nas nossas comunicações para nos informarmos sobre a identidade que o outro nos atribui … e, portanto, para forjarmos uma identidade para nós próprios (Idem, ibidem).

A transação biográfica também conhecida por interna ou subjetiva reporta-se ao processo temporal de construção da identidade social. Desta forma, a identidade para si expressa a representação que o indivíduo tem sobre de si mesmo. Esta questão da identidade para si ou da identidade desejada remete-nos para o percurso biográfico, bem como a perspetiva pessoal do indivíduo - o que somos e o que procuramos ser.

A identidade para si prende-se, assim, com a imagem que o próprio indivíduo tem de si. Nas palavras de Kaufmann (2005), a imagem de si mesmo constitui "a matéria-prima da construção identitária" (p. 63). Neste sentido, as imagens devem ser analisadas no plural já que são de diferentes tipos. Desta forma, o autor identifica três tipos de imagens: as imagens sociais; as imagens de si para os outros; e, por fim, a imagem para si mesmo. Em primeiro lugar, as imagens sociais são reflexos da estrutura e, por isso, individualizadas porque são construídas a partir de posições específicas e, simultaneamente, múltiplas e contraditórias, uma vez que um indivíduo pode desempenhar diversos papéis. Em segundo lugar, as imagens de si para os outros reportam-se à identidade do indivíduo a uma simples imagem com base em dois ou três critérios, tais como a personalidade, a aparência ou nas palavras de Kaufmann (2005) "fulano é assim ou assado" (ibidem). E, por último, a imagem de si mesmo resume-se a uma "experimentação imaginária de identidades possíveis [através] de papéis virtuais" (Idem, ibidem).

Já a transação relacional pode ser apelidada de transação externa ou objetiva e refere-se, precisamente, às relações estabelecidas, entre os atores, num espaço estruturado por regras. Remete-nos, assim, para a socialização secundária e, consequentemente, para as suas articulações com a socialização primária, nomeadamente as dinâmicas identitárias 'transformadoras' desencadeadas por esta (Dubar, 1992; Lopes & Ribeiro, 2000). De facto, somente a socialização secundária desempenha o papel de "produzir identidades e actores sociais orientados pela produção de novas relações sociais e susceptíveis de se transformarem elas próprias, através de uma acção colectiva eficaz, isto é, duradoira" (Dubar, 1997, p. 99). Neste quadro relacional, a identidade para o outro refere-se à imagem que lhe é atribuída pelos outros, ou melhor, à opinião e ao reconhecimento dos outros face ao indivíduo. A transação relacional ou estrutural refere-se, portanto, à relação entre a identidade atribuída por si e a identidade atribuída pelos outros. Estas questões podem ser ilustradas através do Quadro nº 2:

Quadro 2. Categorias de análise da identidade

Processo relacional	Processo biográfico
Identidade para outro	Identidade para si
Actos de atribuição (diz-se que você é)	Actos de pertença (você é que diz que é)
Identidade social virtual	Identidade social real
Transacção objetiva entre - Identidades atribuídas/propostas - Identidades assumidas/incorporadas	Transacção subjectiva entre - Identidades herdadas - Identidades visadas

Fonte: Dubar (1997)

Relativamente a esta questão, Mclean (2011) argumenta que as identidades são subjetivas (sustentadas e compreendidas pelos próprios indivíduos) e, ao mesmo tempo, intersubjetivas (atribuídas pelos outros). Quer isto dizer, que os indivíduos têm a noção de quem são, mas os outros também têm uma noção de quem são os indivíduos.

É, deste modo, possível afirmar que as identidades são, efetivamente, construídas interna e externamente. Esta dupla transação (interna – interior ao indivíduo e externa – entre o indivíduo e as instituições sociais com as quais interage) tende a produzir formas identitárias. Assim, a relação entre as "identificações atribuídas pelos outros", assim como as "identificações realizadas pelo próprio" constitui a base da noção de formas identitárias (Dubar, 2006). Posto isto, surge a questão: - como se constroem as formas identitárias? Ora, as formas identitárias não só se constroem, como também se reconstroem ao longo da vida dos indivíduos (Dubar, 1997). Com a finalidade de elucidar a pluralidade dos processos de construção e de transformação identitária, as formas identitárias são entendidas, por Dubar (1992), como "configurações socialmente relevantes e subjectivamente significativas de novas categorizações naturais que permitem aos indivíduos definirem-se a eles mesmos e [simultaneamente] identificarem-se com outros quando as categorias oficiais/formais se tornam problemáticas" (p. 523). Neste sentido, as formas identitárias são, precisamente, as representações elaboradas pelos indivíduos tendo por base quer as suas experiências, quer as suas práticas sociais. Ressalva-se que estas formas identitárias podem variar quer no tempo, quer no espaço. Entendidas como modalidades de identificação, as formas identitárias podem ser comunitárias e societárias. Por um lado, às formas identitárias tradicionais, o autor designa de comunitárias, pois estas supõem "a crença na existência de grupos chamados «comunidades» considerados como sistemas de lugares e de nomes predeterminados aos indivíduos que se reproduzem de forma idêntica através das gerações" (Dubar, 2006, p. 10). Nestas formas, o indivíduo pertence a uma determinada comunidade ou a um determinado grupo de pertença – cultura, nação, etnia ou corporação. Por outro lado, às formas mais recentes e/ou modernas, o autor intitula-as de societárias ao justificar que estas supõem "a existência de colectivos múltiplos, variáveis,

efémeros, aos quais os indivíduos aderem durante períodos limitados e que lhes fornecem as fontes de identificação que eles gerem de maneira diversa e provisória" (Idem, ibidem). Nestas formas, o indivíduo pertence a diversas comunidades ou grupos, possuindo, assim, múltiplas pertenças, as quais podem mudar ao longo da sua vida. No fundo, são maneiras de identificar os outros e de se identificar a si próprio. Neste contexto, é importante abordar as quatro formas identitárias - cultural, narrativa, reflexiva e estatutária - identificadas por Dubar (2006), como ilustra o Quadro nº 3:

Quadro 3. Formas de identidade

Comunitária	**Forma Cultural**	Identidade «biográfica para outrem» Pertença a uma família, cultura e grupo local Forma muito antiga e dominante Supremacia do «Nós» sobre o «Eu»
	Forma Estatutária	Forma «relacional para outrem» Interações num sistema instituído e hierarquizado Pertença a instituições: família, escola, grupo profissional, Estado Implica um «Eu socializado» pelo desempenho de papéis
Societária	**Forma Reflexiva**	«Relacional para si» Provém de uma consciência reflexiva Implica a identificação a uma associação de pares que partilhe o mesmo projeto
	Forma Narrativa	Identidade «biográfica para si» Implica o questionamento das identidades atribuídas e um projeto de vida com longevidade Busca pela autenticidade e de sentido pela existência

Fonte: Adaptado de Dubar (2006, pp. 51-52)

No fundo, estas formas referem-se a uma combinação de transações biográficas (para si próprio e para os outros) e de relacionais (comunitárias e societárias). Nas palavras do autor (Dubar, 2006, p. 50), estas formas de identidade constituem

> maneiras de identificar os indivíduos e a sua combinação pode, teoricamente, permitir a caracterização de configurações históricas mais ou menos típicas. Mas elas coexistem na vida social [em que] cada um pode identificar os outros ou identificar-se a si mesmo, seja através de um nome próprio que remete para uma linhagem, uma etnia ou um grupo cultural, seja através dum nome de função que depende de categorias oficiais de grupos estatutários, seja através de nomes íntimos que traduzem uma reflexividade subjectiva (de si próprio), seja através de nome designando intrigas que resumem uma história, projectos, um percurso de vida, em suma, uma narração pessoal (o para si).

Estas quatro formas identitárias são: "tipos de designação que cada um gere, combina [e] planeia na sua vida quotidiana" (Idem, ibidem). Desta forma, as formas identitárias culturais (ou nominais), narrativas (ou singulares), estatutárias (ou profissionais) e reflexivas (ou ideológicas) são combinadas de forma diferente, consoante os contextos, as formas de falar da construção de si e, principalmente, a interação com os outros e com o mundo.

Com efeito, a identidade centra-se nas interações (Chan & Merrill, 2012; Hull & Greeno, 2006) estabelecidas entre os indivíduos, a cultura e a sociedade[16] e desenvolve-se através das práticas culturais e sociais (Dubar, 1997). A este propósito, Costa (2003) acrescenta que algumas articulações consideradas importantes entre cultura e relações sociais contribuem para a formação de identidades socioculturais. Ao relacionarem-se uns com os outros, os indivíduos desenvolvem sentimentos de pertença a um determinado grupo. Face à multiplicidade e à complexidade das formas identitárias, iremos, de seguida, abordar a dicotomia da identidade pessoal e da identidade social.

3.1.2. A complexidade e a dicotomia entre identidade pessoal (o que sou e/ou gostaria de ser) e identidade social (como sou definido e/ou o que dizem que sou)

Diante das múltiplas e compostas formas de identidade(s), destacam-se a identidade pessoal e a identidade social. Mas, como se distinguem? O que diferencia as identidades pessoais das identidades sociais? Quando falamos destes dois tipos de identidades - identidade pessoal e identidade social – devemos ter em consideração a obra de Goffman – Estigma, na qual o autor tentou estabelecer uma diferença entre ambas. Para Goffman (1982, p. 67), a identidade pessoal relaciona-se com a

> pressuposição de que ele [o indivíduo] pode ser diferenciado de todos os outros e que, em torno desses meios de diferenciação, podem-se apegar e entrelaçar, como açúcar cristalizado, criando uma história contínua e única de fatos sociais que se torna, então, a substância pegajosa à qual vêm-se agregar outros fatos biográficos. O que é difícil de perceber é que a identidade pessoal pode desempenhar, e desempenha, um papel estruturado, rotineiro e padronizado na organização social justamente devido à sua unicidade.

Quer isto dizer que a identidade pessoal remete para a singularidade, realçando a distinção dos indivíduos face aos restantes membros da estrutura social. Está, portanto, relacionada com a trajetória e com as experiências de vida do indivíduo. A este respeito, Mclean (2011) ressalta que as identidades são produzidas e reproduzidas através das experiências de vida dos indivíduos. Da mesma forma, Mendes (2005) argumenta que as identidades "constroem-se no e pelo discurso, em lugares históricos e institucionais específicos, em formações prático-discursivas específicas e por estratégias enunciativas precisas" (p. 491).

Por outro lado, a identidade social refere-se às formas como os indivíduos são considerados semelhantes entre si (Goffman, 1982; Costa, 2003). Neste contexto, o conceito de identidade(s)

[16] Recordando Giddens (2002b), os indivíduos, desde que nascem até à morte, envolvem-se em interações com os outros o que condiciona a sua personalidade, o comportamento e os valores.

remete-nos para o que é igual (como por exemplo, fazer parte de uma família ou uma comunidade) e, simultaneamente, para o que é diferente (como por exemplo, as características de género, de nacionalidade ou etnicidade). A este propósito, Flores e Escola (2008) realçam que a definição de identidade "oscila entre a semelhança e a diferença, entre a unidade e a diversidade, entre o interior e o exterior do sujeito, tocando no mais profundo de si mesmo" (p. 769). Já Pinto (1991) acrescenta que "(…) é importante não se perder nunca de vista que as identidades sociais se constroem por *integração* e por *diferenciação*, com e contra, por *inclusão* e por *exclusão* (…)" (p. 219). A identidade é, então, atribuída a um indivíduo através dos outros. Assume, assim, determinadas categorias que se tornam, de certo modo, aceites na sociedade. Desta forma, um indivíduo pode assumir diversas identidades sociais, tais como mãe, advogada, católica, entre outras.

Quer a identidade pessoal, quer a identidade social estabelecem, como refere Goffman (1982, p. 77)

> uma separação, para o indivíduo, no mundo individual das outras pessoas. A divisão ocorre, em primeiro lugar, entre os que conhecem e os que não conhecem. Os que conhecem são aqueles que têm uma identidade pessoal do indivíduo; eles só precisam vê-lo ou ouvir o seu nome para trazer à cena essa informação. Os que não conhecem são aqueles para quem o indivíduo é um perfeito estranho, alguém cuja biografia pessoal não foi iniciada.

De igual modo, Fischer (2002), numa perspetiva psicológica, aborda estes dois tipos de identidade. A identidade pessoal consiste num processo psicológico de auto-representação do indivíduo como ser singular e, simultaneamente, reconhecido pelos outros; já a identidade social é um processo psicossocial que resulta quer das interações, quer das próprias cognições do indivíduo relativamente à sua pertença social.

A identidade pessoal já não é, tal como Correia (2006) argumenta, transmitida pelas instituições e muito menos herdada dos contextos sociocomunitários. Ela é, em grande medida, construída pelos próprios indivíduos ao longo das suas trajetórias de vida, através da importante contribuição das interações das instituições e da comunidade. Partindo da perspetiva teórica de Durkheim, Dubar (1992) fala-nos de identidade social. De acordo com a proposta do autor, a identidade social é "construída por cada geração com base em categorias e posições herdadas da geração precedente, mas também através das estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam e para cuja transformação real eles contribuem" (p. 118). No entanto, existem outras perspetivas teóricas sobre o conceito de identidade social. Por exemplo, para Santos (2005), a identidade social consiste num processo de negociação permanente com os indivíduos que nos rodeiam e que determina as nossas relações com os

outros. Neste sentido, a identidade social supõe a coexistência de dois processos: assimilação-acomodação e avaliação. O processo de assimilação-acomodação refere-se, precisamente, à incorporação de novos elementos, tais como atitudes, crenças, valores, comportamentos que ajustam a estrutura identitária. O processo de avaliação reporta-se ao significado atribuído à incorporação de novos elementos na estrutura do indivíduo.

Outros autores distinguem identidade pessoal de identidade coletiva, como é o caso de Urbano (2011). Por um lado, a identidade pessoal é, sobretudo, construída pelo próprio (eu) relativamente ao que quer transmitir aos outros. Trata-se da autoimagem do indivíduo, assim como a consciência de si próprio. Por outro lado, a identidade coletiva[17] diz respeito a um sentimento de pertença de conjunto de indivíduos com características ou com comportamentos comuns. Está, portanto, associada a grupos religiosos e étnicos, por exemplo. Na identidade social "são os outros que concebem a imagem do eu, a partir das suas ações e das suas representações. A construção do eu por parte dos outros faz com que haja uma representação que é criada em torno daquela identidade" (Idem, p. 118).

Sendo assim, a identidade é objeto de diversos usos, desde a identidade individual (defendida na abordagem psicanalítica), a identidade coletiva e social (de grupos sociais, étnicos), a identidade vivida e atribuída (presente na Psicossociologia e na Sociologia Compreensiva) (e.g., Dubar, 1997; 2006; Passarinho, 2012).

A formação de identidades incide sob dois processos: o processo biográfico e o processo relacional. Partilhando esta linha de pensamento, Clara Santos (2005) ressalta que a identidade enquanto característica singular de um indivíduo que o distingue do outro implica uma dualidade: a identidade para si e a identidade para os outros. À semelhança de Santos (2005), Pedro (2011) reconhece a existência destas duas formas de identidade, uma vez que identidade é determinada pela «divisão do eu» (p. 40). Neste seguimento, o autor identifica dois conceitos fundamentais, nomeadamente atos de atribuição e atos de pertença. Por um lado, os atos de atribuição são aqueles que visam a identidade para o outro, onde se coloca a questão – O que eu sou? Por outro lado, os atos de pertença revelam a identidade para si, ou melhor, o que eu quero ser. Não tem que existir, necessariamente, uma correspondência entre o que penso de mim e o que os outros pensam de mim – identidade singular e identidades atribuídas pelos outros.

[17] Este tipo de identidade é, geralmente, associado à Antropologia, à História e às Ciências Políticas.

Na formação identitária surgem, como nos refere Pedro (2011, p. 40), dois processos heterogéneos:

> um processo de atribuição que traz a ideia de que alguém atribui a outro uma condição, [um] status, [uma] identidade e que tem que ser analisada no interior dos sistemas acção do sujeito e sendo resultado da pressão de um grupo sobre o indivíduo, podendo levar à construção de uma identidade virtual; e um segundo processo que implica uma interiorização real da identidade, relacionada aos processos diacrónicos – histórias de vida, trajetórias sociais.

Acrescenta ainda que esta dualidade não pode ser quebrada, dado que a identidade para si tem de ser reconhecida e, simultaneamente, confirmada pelos outros. Trata-se, portanto, de um processo instável, complexo e fragmentado (Hall, 1998), uma vez que um indivíduo pode recusar uma identificação e definir-se de outra forma. Em boa verdade, é um processo construído socialmente que se altera em função das mutações sociais dos grupos de referência e de pertença a que os indivíduos se encontram ligados.

O debate em torno da construção da identidade tem vindo a assumir diversas abordagens no âmbito da análise sociológica. Na sua teoria sociológica da identidade, Dubar (1997) advoga que a formação da identidade constitui um fenómeno resultante da dialética entre um indivíduo e a sociedade, determinado pela estrutura social dos processos de socialização. Na mesma linha de pensamento, Giddens (2002b) realça que o indivíduo, no decurso da socialização, desenvolve a sua própria identidade. A identidade configura-se, assim, como uma construção psicológica e sociológica porque "resulta de processos dialéticos e relacionais dos indivíduos com o meio exterior e da interiorização da realidade social" (Katúmua, 2014, p. 7). Assente nos processos e nas dinâmicas relacionais, as identidades são, como vimos anteriormente, construídas e reconstruídas ao longo das diversas etapas da vida de um indivíduo e sujeitas a diversas mudanças e transformações (e.g., Caetano, 2007; Hall, 1998).

Diante de diversas mudanças, Camilleri (1998) menciona que os indivíduos e os grupos possuem estratégias identitárias. Reporta-se, assim, a determinadas capacidades de ação que lhe possibilitam escolher o seu grupo de pertença e de referência, por um lado; e, resolver os conflitos dadas as contradições institucionais e grupais, por outro. Em bom rigor, as estratégias identitárias referem-se aos procedimentos elaborados ou utilizados, de forma consciente ou inconsciente, para alcançar uma das finalidades – escolher o grupo de pertença ou resolver os conflitos institucionais ou grupais.

Neste contexto, Dubar (1997) define a identidade como um processo socialmente construído e, simultaneamente, um processo inacabado ao afirmar que "a identidade humana não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento [pois] constrói-se na infância e deve reconstruir-se

sempre ao longo da vida" (p. 13). O processo de construção identitária não é estanque, ocorre ao longo da vida do indivíduo e surge como o resultado de "sucessivas socializações" (Idem, ibidem). Na sua trajetória social, o indivíduo incorpora normas e valores, princípios e comportamentos que lhe permitem assumir diferentes identidades em diferentes momentos (Dubar, 1997; Figueiredo, 2010). A identidade do indivíduo é, portanto, a conceção de si mesmo, dos seus valores e crenças (Erikson, 1976).

Figueiredo (2010), por seu turno, acrescenta que as identidades são "formadas e transformadas por um processo contínuo, permitindo que os sujeitos assumam identidades diferentes em momentos diferentes, compondo-se não de uma única, mas de várias identidades" (p. 154). De igual modo, concordamos com Bergano (2012) quando frisa que a identidade de um indivíduo pode variar em função, não só, do contexto, mas também das relações com os outros. Tal situação confere, efetivamente, à identidade um carácter dinâmico e múltiplo que, por sua vez, nos orienta para a utilização do conceito de identidades no plural. Com efeito, quando se fala em identidades pressupõe-se que as referências identitárias de cada indivíduo são múltiplas, o que as diferencia de outros indivíduos com quem partilham algumas referências, tais como, o género ou a religião.

Nas palavras de Abreu (2001), as construções identitárias são "um produto da articulação entre a individualidade de cada um e a relação que se constrói com os outros" (p. 87). Porém, Nóvoa (2000, p. 16) afirma que a "identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto [mas sim] um lugar de lutas e de conflitos (…)". Refletir sobre a identidade é, no fundo, perceber quer a história social do indivíduo, quer a forma como ele próprio a constrói ou então, como a mobiliza para as suas vivências. Trata-se, portanto, de "olhar para o passado, mas compreender igualmente os posicionamentos no presente e no futuro próximo" (Urbano, 2011, p. 103). Os indivíduos imaginam uma 'identidade futura' sobre quem querem ser ou tornar-se (Merrill, 2011, p. 11). Desta forma, a identidade afigura-se como um "projecto reflexivo, pelo qual o indivíduo é responsável" tendo por base uma "trajectória de desenvolvimento do passado para o futuro antecipado" (Giddens, 1997, p. 70). Por outro lado, o autor alerta que a identidade é robusta e, ao mesmo tempo, frágil. Robusta porque o sentimento de identidade mantem-se de forma segura, resistindo a transições e tensões nos ambientes sociais em que o sujeito se insere. E frágil porque a biografia do indivíduo constitui uma história das inúmeras histórias que podem ser contadas e incorporadas de uma outra forma. Quer isto dizer que a reflexividade da identidade é contínua ao exigir constantes movimentos de reformulação e de reconstrução por parte do indivíduo.

É, neste sentido, um conceito complexo, ambíguo e multifacetado que pode, portanto, assumir diversas definições e interpretações (e.g., Blessinger et al., 2019; Fernandes, 2005; Flores & Escola, 2008; Fong & Chuang, 2004; Hall, 1998; Kaufmann, 2005; Martins et al., 2013). Talvez, por isso, não exista uma definição consensual e clara para a seguinte questão: o que é a identidade? (Kaufmann, 2005). Acresce a esta questão, outras questões consideradas, de igual modo, importantes, tais como: quem sou eu? Quem somos? A noção de identidade é, como refere Dubar (1992) transversal a todas as Ciências Humanas. No entanto, abordar a construção identitária é, sem dúvida, um desafio estimulante pois o seu uso continua a ser problemático. Embora se assuma que todos sabem o que é a identidade, Kaufmann (2005) revela que o conceito comporta, claramente, significados muito diversos e antagónicos.

Com efeito, parece-nos que a identidade se afigura como uma questão pertinente na análise das trajetórias sociais dos indivíduos, dado que nos remete para a trajetória objetiva (entendida como "sequência das posições sociais [escolares, profissionais, etc.] ocupadas durante a vida", e para a trajetória subjectiva (definida como o processo identitário individual) (Dubar, 1998, p. 13). Em síntese, a identidade é moldada não só pelas experiências e processos pessoais e sociais, como também pelos processos institucionais.

3.2. Mudança identitária

Sustentando-nos no princípio de que as aprendizagens são processos geradores de mudanças e/ou transformações identitárias nos indivíduos que nelas participam, concordamos com Barbier (1996) que para compreendermos um indivíduo em formação é importante questionar "sobre as transformações identitárias que ele conheceu através das suas experiências escolares, sociais e profissionais e [também] sobre o significado que atribui globalmente a estas transformações no seu contexto social" (p. 22).

As identidades sociais são, em boa verdade, formadas na relação entre a *agência* e a estrutura (Giddens, 2003). Desta forma, as mudanças nas identidades dos indivíduos devem ser analisadas e discutidas tendo em conta esta relação - a *agência* e a estrutura. Diante desta afirmação, coloca-se a questão: o que se entende por mudança ou transformação identitária? Existem, efetivamente, poucos estudos que exploram este conceito (e.g., Burke, 2006; Moore, 2006; Schwartz & Montgomery, 2002). A par disso, é importante ter em consideração que a mudança identitária é complexa de reconhecer e, sobretudo, de explicar (Todd, 2005).

Tal como vimos anteriormente, a transição para o ensino superior pode ser entendida como uma "passagem da vida" que está relacionada com uma mudança de identidade (Jackson, 2003).

Não se trata apenas de uma mudança educativa que implica uma maior dedicação em termos de tempo de estudo dos estudantes, mas também de uma nova situação social, como o afastamento de casa, o *stress* financeiro, a criação de novas amizades. A mudança é, na perspetiva de Dubar (1997), "inseparável da transformação das identidades, isto é, é simultaneamente inseparável dos 'mundos' construídos pelos indivíduos e das 'práticas' que decorrem destes 'mundos' (p. 99). Desta forma, o processo de transição pode implicar a "perda da identidade assumida" por parte do indivíduo (Milligan, 2003, p. 383), como também a perda de algumas redes sociais existentes, tornando-se necessário estabelecer novas conexões e novas identidades.

A mudança identitária prende-se, conforme Burke (2006), com mudanças no significado do *self* - quem se é como pessoa ou como membro de um grupo. O estudo desenvolvido por Moore (2006) procurou conhecer o processo de 'tornar-se' estudante universitário, assim como as transformações de identidade educativa resultantes desta experiência académica. O estudo destaca a influência de familiares e amigos detentores de diplomas universitários como uma das razões para a entrada na universidade. Os estudantes destacaram ainda uma maior confiança fruto da experiência académica. O autor concluiu que as experiências educativas transformaram a forma como os estudantes se viam e como percebiam os outros.

Conforme sustentam Gu e Schweisfurth (2015), os estudantes que vivem e estudam fora do seu país de origem têm uma consciência reflexiva da mudança de identidade e consideram esta experiência promotora de uma "profunda transformação de identidade" (p. 947). Estas mudanças referem-se ao aumento da confiança, da autoeficácia e ao desenvolvimento de atitudes positivas. As competências linguísticas são, de igual modo, apontadas pelos estudantes. A par dessa constatação, os estudantes destacam mudanças ao nível intelectual, nomeadamente alargamento da forma de pensar e ainda nova visão do mundo muito mais ampla. Com efeito, estas experiências promovem não só novas como também visões do mundo que são valorizadas pelos próprios estudantes. Para além disso, estas experiências são, tipicamente, caracterizadas por constantes negociações e reproduções das suas identidades sociais e culturais.

Entendendo o ensino superior como um 'espaço social' em que os estudantes constroem a sua identidade académica, Byrom e Lightfoot (2012) sugerem que a transformação de identidade não é tão acentuada para os estudantes que continuam a viver nas suas casas com as suas famílias, quanto é para os estudantes que decidem estudar no estrangeiro. Também no estudo levado a cabo por Michail (2003) que explora as questões da identidade local e da identidade europeia, existe um claro sentimento de orgulho demonstrado pelos próprios estudantes. Para

estes estudantes, a mudança identitária prende-se com as questões linguísticas que podem ser utilizadas em diferentes contextos.

A transformação da identidade deve ser conceptualizada como um processo contínuo de experiência (Kondrup, 2014). Neste sentido e tendo como finalidade compreender as mudanças identitárias decorrentes das experiências de vida (sociais, educativas e culturais) dos estudantes oriundos dos PALOP, procuraremos interpretar as suas experiências e os significados atribuídos pelos próprios indivíduos.

Capítulo 4.
Estado da Arte

Neste capítulo, pretende-se apresentar as principais investigações e trabalhos que têm sido produzidos, nos últimos anos, sobre os estudantes provenientes dos PALOP em Portugal. Não tendo a pretensão de esgotar por completo o tema, estas referências orientam o presente trabalho, assim como outros trabalhos de investigação sobre a temática. Pretende-se, deste modo, dar a conhecer o que se tem produzido, o que tem sido investigado, o que tem sido refletido neste campo e o que tem sido divulgado, não só para alargar a nossa perspetiva de análise, mas também para aprofundar as diversas teorias e metodologias que têm sido adotadas no âmbito dos estudantes provenientes dos PALOP em Portugal. Neste sentido, é importante elencar os diversos estudos já realizados, evidenciando, deste modo, os respetivos modelos de análise, as metodologias utilizadas e ainda as principais conclusões em torno desta temática.

4.1. A investigação científica sobre estudantes provenientes dos PALOP no Ensino Superior em Portugal

4.1.1. O que nos dizem as teses de doutoramento?

A tese de doutoramento de Natércia Pacheco (1996) intitulada "*Tempos de Sozinhez em Pasárgada: estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal*" teve como principal propósito descrever, identificar e entender as estratégias identitárias dos estudantes oriundos dos PALOP em Portugal. Tendo em consideração a especificidade das situações e dos contextos sociais e históricos destes estudantes, o enquadramento teórico compreendeu os conceitos de *self*, identidade, estratégias identitárias e personalidade étnica. Para além destes conceitos, foram ainda abordados os conceitos de integração, assimilação, acomodação e representação social. Pacheco (1996) distingue os conceitos de integração e de inserção: a inserção supõe uma mudança de quem é introduzido num determinado grupo ou sociedade, mas o grupo ou a sociedade também sofre uma reestruturação e uma renovação. A integração, por sua vez, supõe uma "acção correctora no elemento introduzido para que possa adaptar-se ao terreno de recepção que se mantém inalterável" (p. 152). A nível metodológico, o estudo contemplou a realização de grupos de discussão com estudantes dos PALOP, mais concretamente entre 15 e 20 estudantes. Os grupos de discussão abordaram os seguintes problemas: questões da legalização; alojamento; trabalho e formação; equivalências, continuação de estudos;

possibilidade de criar associações; racismo e xenofobia. Foram ainda utilizadas como técnicas de recolha de informação as entrevistas, as conversas informais e os questionários.

Os resultados evidenciam que a ideia dos estudantes dos PALOP sobre Portugal é reconstruída *à posteriori*. Quer isto dizer que a "sua formulação depende da forma como se vive hoje a relação com sociedade portuguesa" (p. 317). No que se refere aos sentimentos e/ou emoções sentidas na fase de adaptação a Portugal, os estudantes apontaram o isolamento, os contrastes culturais, as dificuldades de adaptação ao clima, a insegurança e a saudade. Foram, de igual modo, apontadas dificuldades económicas relacionadas com as dificuldades em arranjar alojamento e os frequentes atrasos das bolsas. Questionados sobre as sugestões/melhorias que poderiam ser implementadas pela universidade de forma a melhorar as condições dos estudantes estrangeiros em Portugal, os estudantes mencionaram:

- as relações de cooperação entre Portugal e os PALOP – que permitam um acesso mais alargado ao ensino superior aos estudantes dos PALOP.

- os serviços sociais, mais concretamente a necessidade de aumentar em número e o montante das bolsas, reduzir os preços das refeições na cantina, alojamento para estudantes estrangeiros e ainda a criação de um gabinete de apoio social para os estudantes estrangeiros.

- qualidade da docência: refere-se às representações negativas que "supostamente" os docentes portugueses têm sobre os estudantes africanos e ao investimento dos docentes portugueses no sucesso dos estudantes africanos (falta de apoio, falta de diálogo, necessidade de aulas extra).

- recursos pedagógicos inclui a pouca qualidade do atendimento das bibliotecas – os horários não são adequados aos trabalhadores estudantes e ainda a existência de pouca bibliografia. E também o material didático, nomeadamente as fotocópias são extremamente dispendiosas.

Muitos estudantes depois de terem iniciado os seus estudos em Portugal esperam muito tempo para receber a bolsa. E além disso, as bolsas são, na maioria dos casos, baixas. Relativamente ao alojamento, a maioria dos estudantes vive em quartos de pensão ou residencial e partilham com outros estudantes. A decisão de "continuar os seus estudos" num país estrangeiro desencadeia um conjunto de decisões em diversos níveis: afetivo, económico e académico. Por exemplo, a "escolha do país vem antes ou depois da escolha do curso?" (p. 353). Quanto às razões de vinda para Portugal, os estudantes apontam as seguintes: a área de estudos inexistente nos seus países de origem; a qualidade dos estudos superiores; a dificuldade de acesso no ensino superior no país de origem; a inexistência de infraestruturas de apoio nas cidades em que não existem universidades ou ainda a ausência de bolsas destinadas a estudos no próprio país.

Tendo por base que as representações sobre a sociedade de acolhimento determinam as estratégias dos imigrantes, é provável que as estratégias de acomodação sejam substituídas por um processo de aculturação ou mesmo de assimilação. Apesar da incapacidade de acolhimento, de racismo resultante da "mentalidade atrasada" de alguns portugueses, a maioria dos estudantes se considera ajustada ou integrada. Integração esta matizada ora pelo apoio dos amigos, ora pelo cumprimento dos objetivos que foram o grande "motor" da sua vinda para Portugal (p. 443).

Com efeito, o estudo coloca em relevo as estratégias identitárias enquanto um elemento implicado na inserção e, em particular, nas representações sociais e culturais na construção das estratégias. Uma das in-conclusões do estudo refere-se aos restritos recursos disponíveis na sociedade de acolhimento (Portugal) que reduz, claramente, as "estratégias de inserção a uma actuação que se centra na concretização de objectivos delimitados, aliás, nem sempre com sucesso" (p. 468). Por fim, o estudo chama a atenção para a análise critica das responsabilidades dos países de destino, em particular, as políticas de imigração. Alerta ainda para a importância de situar cada nacionalidade "na sua História e Cultura enquanto processos dinâmicos, evitando abusos massificadores e relativismos fixistas" (p. 471).

A tese de doutoramento de Heldemerina Samutelela Pires (2001) intitulada "*Desenvolvimento e adaptação académica em estudantes universitários dos PALOP*" teve como objetivos: 1) evidenciar as áreas problemáticas de adaptação ao ensino superior português por parte dos estudantes dos PALOP; 2) compreender o modo de funcionamento cognitivo do estudante dos PALOP. O enquadramento teórico do estudo compreendeu as teorias do desenvolvimento do estudante do Ensino Superior (as teorias cognitivo estruturais e as teorias psicossoais), a adaptação e realização do estudante no Ensino Superior (ajustamento académico, ajustamento pessoal e emocional; e ajustamento social). A nível metodológico, o estudo utilizou dois questionários: o Inventário de Desenvolvimento Cognitivo de Parker (IDCP[18]) e o Questionário de Vivências Académicas (QVA). Desta forma, a amostra utilizada no estudo é constituída por 204 estudantes provenientes dos PALOP a frequentar universidades quer públicas, quer privadas de Lisboa, Porto, Coimbra, Minho e Évora. Estes são, na sua maioria, estudantes provenientes de Cabo Verde, com idades compreendidas entre os 19 e os 48 anos. Serão, de seguida, apresentados os resultados do estudo.

[18] O IDCP consiste num instrumento de avaliação do desenvolvimento cognitivo dos estudantes que frequentam o Ensino Superior.

No que se refere às vivências académicas, os resultados revelam que não existe uma discrepância na generalidade das escalas para os estudantes dos PALOP. Porém, constataram-se ligeiras variações em função do país de origem. Por exemplo, os estudantes de Angola se auto-avaliam em termos de bases de conhecimento, de forma mais positiva do que os seus colegas dos demais países. Os estudantes de Cabo Verde referem menores dificuldades no relacionamento com a família. A par disso, estes estudantes percepcionam um melhor relacionamento com os professores do que os restantes colegas. Quando comparados com os seus colegas provenientes de outros países, os estudantes de Angola apontam para uma percepção pessoal mais elevada de competência.

No que concerne à universidade frequentada, os resultados apresentam significativas diferenças nas três dimensões da adaptação: pessoal, académica e do curso e, por fim, institucional. Os estudantes dos PALOP que frequentam a Universidade do Minho apresentam, de uma forma global, valores superiores do que os colegas das demais universidades nas referidas dimensões. Destacando-se as seguintes subescalas, a saber: relacionamento com a família; autonomia pessoal; bem-estar físico e bem-estar psicológico compreendidas na dimensão pessoal; e os métodos de estudo; adaptação ao curso; relacionamento com os professores que se referem à dimensão académica e do curso. Quanto à dimensão institucional, destaca-se a adaptação à instituição.

Quanto aos resultados em função das áreas dos cursos frequentados, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas. O que nos parece revelar que o curso frequentado não parece ser, de todo, determinante nas vivências associadas à adaptação académica dos estudantes dos PALOP. Relativamente ao ano do curso em que os estudantes se encontram e ao género de pertença observaram-se algumas diferenças. É de realçar, por exemplo, diferenças entre os dois géneros nos estudantes do 3º ano nas subescalas relacionamento com a família e relacionamento com os colegas. Enquanto que os resultados revelam a existência de um maior relacionamento com a família por parte das estudantes do género feminino, o relacionamento com os colegas apresenta médias mais elevadas nos estudantes do género masculino.

Quanto ao desenvolvimento cognitivo, os resultados obtidos segundo o país de origem evidenciam que quando comparados com os estudantes de Angola, os estudantes de Cabo Verde apresentam um pensamento mais dualista. São os estudantes da ULisboa que apresentam um pensamento mais dirigido para o compromisso no relativismo. Em função das áreas dos cursos, os resultados revelam que os estudantes das engenharias se apresentam com um pensamento ligeiramente mais dualista do que as restantes áreas – humanidades e saúde. Por outro lado, os estudantes das humanidades apresentam valores mais elevados quer no

pensamento relativista, quer no compromisso no relativismo. Para além disto, os resultados revelam ainda uma relação entre o desenvolvimento cognitivo e a adaptação ao curso.

Em termos de conclusões, o estudo evidencia que os estudantes dos PALOP quando chegam ao ensino superior em Portugal se deparam com acrescidas e específicas dificuldades, principalmente na adaptação académica. Uma das dificuldades apontadas prende-se com a chegada a Portugal quando o ano letivo já se encontrava a decorrer. A fraca preparação de base e ausência de correspondência entre os conteúdos curriculares do sistema educativo dos PALOP e o de Portugal foram também elencadas. Ainda que estas dificuldades se sintam efetivamente durante o 1º ano, a verdade é que estas se mantêm ao longo do curso. Acrescem ainda outras dificuldades como a aquisição de material de estudo, o domínio das línguas estrangeiras e, principalmente, da própria língua portuguesa. É a motivação de tirar um curso em Portugal que faz estes estudantes permanecerem e suportarem algumas das referidas dificuldades. São também apontadas dificuldades no alojamento e financeiras principalmente devido à insuficiência da bolsa de estudos. Por fim, a autora revela que as universidades deveriam "mobilizar-se para fazer chegar aos estudantes o apoio necessário à sua integração e adaptação académicas" (p. 349).

A tese de doutoramento de Maria Jorge Ferro (2010) intitulada "*Teoria Crítica e Aconselhamento: Para uma intervenção multicultural com os Estudantes da Cooperação na Universidade de Coimbra*" teve como objetivos: 1) compreender as realidades dos estudantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP); 2) perceber as implicações das especificidades destes estudantes relativamente às modalidades de superação da época de transição inerente à experiência universitária; 3) elaborar um modelo de aconselhamento multicultural; 4) aprofundar o conhecimento sobre as singularidades da CPLP e, por último, 5) propor alternativas aos modelos de Cooperação entre Portugal e os restantes membros da CPLP no Ensino Superior. O enquadramento teórico, por sua vez, incide principalmente na Teoria Crítica e nos Modelos de Aconselhamento Humanistas em Psicologia que colocam em causa as desigualdades, a injustiça e ainda, as relações de poder.

Baseando-se nos princípios da *grounded theory*, a autora utilizou uma metodologia qualitativa, mais concretamente entrevistas a dez estudantes provenientes dos PALOP e dois *focus group* (um de nove estudantes e outro de dez estudantes). Os resultados evidenciam que a língua portuguesa constitui uma dificuldade e um forte entrave ao sucesso académico. Os diferentes hábitos culturais e as maneiras de estar são alguns dos aspetos que condicionam a adaptação e, consequentemente, o sucesso académico destes estudantes. Grande parte dos estudantes dos PALOP não pode contar com o apoio financeiro das famílias, pese embora se esforcem e se

mobilizem entre si, envolvendo pais, tios e outros familiares. Os vencimentos auferidos pelos seus familiares não conseguem, por vezes, combater as necessidades dos estudantes na Europa.

Para além deste fator, muitos estudantes são obrigados a assumir responsabilidades, tais como: têm que aprender a cozinhar, a gerir o dinheiro, tomar decisões sozinhos e encontrar um trabalho para suportar as despesas. Vejamos de seguida os resultados dos *focus group*. Apesar do sentimento de tristeza ao deixar o país de origem, a opção por Coimbra é assumida como uma escolha partilhada com a família. Em alguns casos, a família surge como a responsável pela vinda dos estudantes para Portugal. No momento da decisão de partida, são vários os aspetos que pesam: o sustento pessoal e a capacidade financeira para suportar as despesas inerentes à estadia num país diferente do seu. Alguns estudantes mencionam o suporte financeiro de uma bolsa, outros destacam o suporte financeiro da família e, outros realçam a necessidade de trabalhar para conseguir estudar em Portugal.

No que se refere à preparação do projeto profissional para o futuro, alguns estudantes tiveram a oportunidade de pensar e avaliar o curso e, por outro lado, outros dizem que não sabiam para o estavam a ser enviados. Pese embora a desconfiança inicial sentida aquando da chegada à cidade e à universidade, os estudantes provenientes dos PALOP referiram a importância da rede social como fundamental para o bem-estar na universidade. Destacando-se, assim, a união entre os indivíduos do mesmo país. As representações que os estudantes têm relativamente à cidade e aos seus habitantes associam-se à tristeza e aos "rostos fechados" (Idem, p. 166). Apontam ainda que os portugueses têm uma diferente maneira de ser e de estar. A dimensão e a calma da cidade de Coimbra são aspetos positivos muito valorizados. Em termos de mudanças, destacam-se o clima, as dificuldades sentidas no processo, as preocupações com o regresso ao país de origem; a tristeza típica dos portugueses. O prestígio da universidade é, segundo os estudantes, um aspeto fundamental na opção da instituição de ensino. Para além disso, as razões familiares, os incentivos dos professores e a dimensão da cidade são, de igual modo, apontados como determinantes para a presença na universidade. Aspetos como a necessidade de vistos, de autorizações, de documentos legais associados quer à estadia, quer à deslocação entre o país de origem e Portugal são apontados pelos estudantes como elementos de tensão. No âmbito das dificuldades financeiras, o elevado valor das propinas aliado aos preços das viagens de avião são, de igual modo, temas apontados pelos estudantes.

Como principais conclusões destacam-se as seguintes: 1) a língua portuguesa, a alimentação, o clima e as formas de interação social podem constituir a fonte de várias dificuldades; 2) a escolaridade anterior, por vezes, não constitui o melhor suporte para as exigências do ensino superior; 3) a orientação vocacional é, quase sempre, inexistente; 4) nem todos os estudantes

usufruem de apoio socioeconómico (bolsas); 5) a necessidade de procurar trabalho remunerado condiciona o estudo; 6) os estudantes têm pouca disponibilidade para participar em atividades extracurriculares; 7) as suas redes sociais são, geralmente, os colegas da mesma nacionalidade; 8) o sucesso académico nem sempre é alcançado e o tempo para concluir os cursos é mais alargado; 9) as expetativas de realização pessoal e profissional futuras são elevadas; 10) os estudantes sentem um enorme orgulho enquanto estudantes da Universidade de Coimbra (UC). Face a estes resultados, a autora conclui que é necessária uma revisão dos acordos de cooperação entre os Estados. Por outro lado, a Universidade deve oferecer um serviço de aconselhamento dirigido a estes estudantes de forma a prevenir o insucesso académico.

A tese de Doutoramento de Cosmin Nadă (2017) intitulada "*There is no such thing as a 'typical' student: a narrative approach to the experience of migrant students in Portugal*" teve como principal objetivo explorar e interpretar as experiências (de aprendizagem) dos estudantes estrangeiros em Portugal. O enquadramento teórico centra-se nas perspetivas teóricas sobre os estudantes estrangeiros, em particular, os conceitos de migração e de aprendizagem. As experiências dos estudantes migrantes foram abordadas tendo em consideração o fenómeno da migração internacional, em particular o estatuto estudantil (contexto universitário) e o estatuto migratório (contexto sociocultural). Tendo em conta estes objetivos, foi utilizada uma abordagem biográfico-narrativa com recurso a doze narrativas. Após a compreensão individual de cada narrativa foi realizada uma análise interpretativa de todas as narrativas.

No que diz respeito aos resultados, todos os estudantes apresentam uma trajetória migratória peculiar repleta de idiossincrasias que tornam as suas narrativas como únicas. Através das narrativas, o estudo dá conta de diferentes aspetos relevantes da vida dos alunos em Portugal. A adaptação a um novo país e a uma nova cultura não é, de todo, um processo linear e tende a ser dependente da trajetória de cada estudante. Para alguns estudantes, os primeiros momentos em Portugal não constituíram uma experiência desafiante/desafiadora, ainda que para outros as atividades quotidianas se mostraram muito difíceis de concretizar, como por exemplo cozinhar. A maioria dos estudantes não experimentou choques culturais após a chegada a Portugal, pois encontrou muitas semelhanças com os seus países de origem. No entanto, alguns sentiram-se desorientados e deparam-se com a ausência dos seus familiares experienciado momentos de solidão. Desta forma, os resultados revelam que a chegada a um país estrangeiro parece depender de um amplo conjunto de fatores. Todos os estudantes referiram que o apoio recebido por amigos e familiares foi fundamental para lidarem com dificuldades em termos de linguagem, exigências diárias ao novo contexto ou ainda em amenizar as saudades de casa.

Outro resultado elencado diz respeito à interação positiva dos estudantes migrantes com os colegas locais. A par disso, os resultados indicam que a migração e a aprendizagem estão intrinsecamente relacionadas, visto que os participantes apontam que a experiência de viver num país diferente proporciona diversas oportunidades de aprendizagem. Além disso, os estudantes indicam que a migração pode promover mudanças significativas nas suas trajetórias biográficas revelando, assim, o envolvimento em processos de aprendizagem transformadora. O envolvimento na migração foi, para a maioria dos estudantes, uma experiência que mudou as suas perspetivas, as suas visões do mundo e a maneira pela qual atribuem significado às suas próprias vidas. Estes aspetos são fundamentais para uma aprendizagem transformadora. No âmbito da migração estudantil, os estudantes realçam uma diversidade excecional de experiências, o que evidencia a não existência de um perfil de aluno 'tipo'. Além disso, os resultados mostraram que o domínio da língua se afigura crucial na vida dos estudantes migrantes, no estabelecimento de relações socias significativas e até nas próprias identidades dos estudantes.

Uma das principais conclusões do estudo é que a migração por parte dos estudantes é um fenómeno complexo e potencializador de aprendizagem. Todos os estudantes atribuíram aprendizagens às suas experiências migratórias e experienciaram alguma transformação durante as suas estadas em Portugal. A importância das redes sociais de apoio na vida dos estudantes é outro aspeto a ser destacado. O domínio do português apresenta-se como um fator determinante na adaptação destes estudantes em contextos sociais e académicos. Face ao exposto, os estudantes não estão apenas sujeitos a fatores estruturais que determinam aspetos das suas vidas, nem que a sua *agência* é ilimitada, dado que os fatores contextuais e institucionais influenciam as suas trajetórias. O processo de migração vai além das questões da estrutura e da *agência*, sendo moldada pelas subjetividades dos estudantes. Os doze perfis migratórios propostos no estudo ilustram a passagem do particular para o geral ao assumirem que as experiências de outros estudantes podem ser consistentes com as características de outros perfis migratórios. Desta forma, o autor realça que a utilidade dos perfis criados a partir das 12 narrativas não reside na sua aplicabilidade universal, mas na capacidade de dar um conjunto de caraterísticas que podem, em determinadas situações, aplicar-se a outras histórias de migração. Por último, o autor alerta que, ainda que as narrativas do estudo revelem aprendizagens transformativas é importante não considerar a mudança no comportamento ou na personalidade dos estudantes como um elemento válido de aprendizagem transformativa.

A Tese de Doutoramento de Luciana de Sousa Lima (2018) intitulada "*Estudar e Circular entre Fronteiras (In)Transponíveis: A Mobilidade de Mulheres Cabo-verdianas que Cursam Engenharia*

em Portugal" aborda a mobilidade de mulheres provenientes de Cabo Verde que estudam Engenharia em Portugal. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa com o propósito de "identificar e caracterizar quem são as cabo-verdianas que buscam diplomação em Portugal e analisar quais são os fatores que influenciaram a mobilidade; [e] analisar os significados mobilizados por estudantes cabo-verdianas que cursam Engenharias em Portugal" (p. 142). No enquadramento teórico, foram abordadas perspetivas teóricas sobre: (1) os fluxos internacionais estudantis; (2) o género e a migração; (3) a dimensão espacial e política dos PALOP, em particular os ciclos migratórios em Portugal; e, por último, (4) o panorama da presença estudantil Cabo-verdiana em Portugal. Em termos metodológicos, o estudo contemplou a realização de entrevistas semiestruturadas a trinta e quatro estudantes cabo-verdianas de diversas zonas de Portugal – Lisboa, Coimbra, Porto e Guimarães. Das 34 estudantes entrevistadas, 17 são oriundas da Ilha de Santiago e as restantes das seguintes ilhas: Fogo (cinco), Santo Antão (três), São Vicente (três), Sal (três), São Nicolau (dois) e Maio (um). A maioria encontra-se a estudar na Zona Metropolitana de Lisboa (18).

Os resultados evidenciam uma rede complexa de experiências migratórias de estudantes internacionais, oriundas de Cabo Verde, em Portugal. As estudantes cabo-verdianas entrevistadas se diferenciavam das outras mulheres de suas famílias ao darem continuidade aos estudos e ao seguirem uma área de formação profissional diferente da ocupação ou profissão das suas mães. Desta forma, o deslocamento para fins de estudo representou, sobretudo, uma rutura no papel das mulheres das gerações anteriores caracterizadas como mulheres de baixa escolaridade, sustento da família através da migração laboral e ainda o cuidar da casa e dos filhos. De entre os fatores que influenciaram a saída de Cabo Verde, realçam-se os diferentes tipos de capitais: económico, social, cultural e linguístico da estudante cabo-verdiana. Tratam-se, assim, de mulheres com projetos individuais, educacionais e profissionais que dão continuidade aos fluxos de saída para o estrangeiro.

Em segundo lugar, os familiares emigrados dão apoio e facilitam a continuidade dos fluxos migratórios aliado ao facto de amigos/as, primos/as e até vizinhos/as que estudavam no exterior, dando a imagem de que tinham uma melhor educação terciária, mais oportunidades, autonomia e capital cultural e linguístico.

Destacam-se ainda as instituições governamentais que "patrocinavam" o desejo de saída, em particular a Direção Geral de Ensino Superior e Ciência (DGESC/CV) que distribuíam as vagas, as bolsas de estudo e ainda autorizam a saída dos estudantes. Esta autorização é fundamental para a emissão do visto de estudante junto da Embaixada de Portugal em Cabo Verde. Os resultados evidenciam ainda as instituições de ensino superior em Portugal com as suas políticas de atração

de estudantes dos PALOP que firmavam acordos bilaterais, em particular as vagas para o ensino superior. Em termos de dificuldades enfrentadas, as entrevistadas apontaram dificuldades financeiras, escolares e de interação com os nativos.

No que diz respeito às principais conclusões, destaca-se uma mobilidade estudantil imaginada. Quer isto dizer que a maioria das estudantes cabo-verdianas entrevistada tinha um conjunto de expetativas em torno de uma educação de qualidade e com maiores oportunidades num "paraíso" (p. 217). Outra conclusão reporta-se ao desejo dos fluxos migratórios ser maior do que a realização do curso que as estudantes almejavam fazer, por um lado; e a engenharia ser uma área promissora em termos de empregabilidade e de estatuto social, por outro lado. A complexidade dos modos de sociabilidade foi também referida, uma vez que as estudantes "não eram imigrantes legitimas, tinham dificuldades com a língua portuguesa, estavam a estudar em escolas de engenharia em que era comum a competitividade e a exigência e não tinham o bom rendimento escolar que estavam acostumadas a ter" em Cabo Verde (p. 217). Entre as estratégias utilizadas para superar os desfasamentos, destacam-se o esforço individual, a mudança de estratégias em termos de aprendizagem, a comunicação com os colegas e ainda as comparações com os nativos que também sentiam dificuldades. Diante das dificuldades financeiras, escolares ou até de interação com os portugueses, era recorrente a busca de conforto junto dos seus conterrâneos.

Possíveis discriminações em termos de género ou de raça enfrentadas em Portugal não foram mencionadas nos seus relatos. A este respeito, a autora conclui que a norma antirracista presente na sociedade de destino – Portugal – ajuda, de certa forma, a "camuflar a perceção dos comportamentos discriminatórios" (p. 217). Desta forma, a discriminação acontece de uma maneira subtil, fazendo com que se torne mais difícil identificar uma atitude discriminatória.

4.1.2. O que nos dizem as dissertações de mestrado?

A dissertação de mestrado de Maria Figueiredo (2005), intitulada "*Estudantes dos PALOP da Universidade de Évora: do levantamento das dificuldades e necessidades à procura de soluções*" tem como principal propósito fazer um levantamento das dificuldades e necessidades dos estudantes dos PALOP da Universidade de Évora. O enquadramento teórico incide no processo de aculturação dos estudantes dos PALOP, na qualidade de ensino nos PALOP e, por último, nos conceitos de dificuldade e de necessidade. Trata-se de um estudo de caso com recurso a uma abordagem quantitativa, em particular a aplicação de um questionário aos estudantes dos PALOP da Universidade de Évora. A amostra deste estudo é constituída por 51 estudantes (15 de Angola, 23 de Cabo Verde, 5 da Guiné-Bissau, 6 de Moçambique e 2 de São Tomé e Príncipe).

Destes 29 são do sexo masculino e 22 do sexo feminino. Quanto ao alojamento, os dados evidenciam que 78% encontra-se a viver na residência universitária, enquanto os restantes (22%) vivem em casas particulares. Quase metade dos inquiridos auferem uma bolsa de estudo.

Ainda no âmbito dos resultados, a maioria dos estudantes apontaram dificuldades na interpretação e compreensão da língua portuguesa usada por docentes e colegas de curso. A par disso, referiram que têm dificuldades em melhorar o seu aproveitamento escolar porque as suas dúvidas não são esclarecidas de forma suficiente pelos professores. O estudo constatou ainda que alguns inquiridos possuem poucos conhecimentos básicos em determinadas unidades curriculares dos cursos frequentados. A maioria dos estudantes refere ter dificuldades financeiras, uma vez que o valor da bolsa é inferior às despesas da alimentação, do vestuário e do material didático. 25 estudantes referiram dificuldades de integração académica e sociocultural por se sentirem estigmatizados quer por alguns colegas de curso, quer por alguns professores. 16 estudantes referiram dificuldades de adaptação ao tipo de alimentação servido nas cantinas universitárias. 11 sentiram dificuldades em conseguir alojamento nas residências universitárias por falta de vagas. O clima do país também foi mencionado como uma das dificuldades sentidas em Portugal.

Os dados evidenciam um vasto leque de necessidades identificadas pelos estudantes, nomeadamente as necessidades sociais, de estima e de autorrealização. As necessidades sociais são a "necessidade de se criar um gabinete na Universidade de Évora para o bom funcionamento da LEAUE; a necessidade de se priorizar os estudantes estrangeiros na atribuição de quartos nas residências universitárias; a necessidade de se criar um seguro de saúde para todos os estudantes dos PALOP da Universidade de Évora" (p. 135). Já as necessidades de estima referem-se à maneira como os estudantes se avaliam a si próprias, como a autoconfiança, a autoapreciação e reconhecimento social. Por último, as necessidades de autorrealização prendem-se com a autonomia e a independência.

Em termos de conclusões, as dificuldades académicas incidem na "(…) integração nos grupos de estudo por se sentirem estigmatizados e marginalizados por parte de alguns dos seus colegas brancos e de alguns professores" (p. 158); dificuldades linguísticas; fracos conhecimentos básicos nas disciplinas chave dos cursos; a existência de muita bibliografia em língua estrangeira; e, insuficiente esclarecimento de dúvidas por parte dos professores. As dificuldades extra académicas são as financeiras, de alojamento, de adaptação ao clima e à alimentação em Portugal e ainda dificuldades de integração e adaptação sócio cultural. Quanto às necessidades identificadas estas podem ser sociais (necessidades financeiras, de alojamento, por exemplo), de estima e autorrealização como a melhoria da língua portuguesa e do aproveitamento escolar.

A dissertação de mestrado de Manuel António (2009) intitula-se "*Os Estudantes Angolanos do Ensino Superior em Lisboa: Motivações e Bem-estar Subjectivo*" teve como principais finalidades (1) identificar as motivações subjacentes à decisão dos estudantes angolanos do ensino superior em emigrar e a decisão futura de permanecer em Portugal ou de regressar a Angola ou quiçá emigrar para outro país; (2) estudar o bem-estar dos estudantes angolanos do ensino superior em Lisboa; (3) compreender o bem-estar subjetivo e as questões de ordem identitária se relacionam com as motivações dos estudantes. O modelo de análise incide sobre os seguintes pontos: a 'fuga dos cérebros' de África; a perspetiva histórica do ensino superior em Angola; e, por último, as causas da emigração. Tratando-se de um estudo de caso do fluxo de estudantes do ensino superior oriundos de Angola para Portugal, em particular a cidade de Lisboa, o estudo contemplou a realização de trinta entrevistas semiestruturadas, a aplicação de um questionário e ainda utilização de um método simples de associação de ideias. Neste método os estudantes tinham que associar, de forma livre, três ideias à ideia de felicidade.

Relativamente aos resultados obtidos, as más condições do ensino superior em Angola constituem o principal fator que levaram os estudantes a sair do seu país de origem. De seguida, os estudantes apontaram a fuga ao conflito militar, bem como a procura de melhores condições de vida através do acesso a uma boa formação académica como determinantes na vontade em sair de Angola. Além destas motivações, os estudantes referiram o desejo de uma maior independência e vontade de viver num país diferente. Neste contexto, a escolha de Portugal justifica-se pela presença de familiares a residirem no país. A língua portuguesa e a ideia de qualidade da formação em Portugal contribuíram, efetivamente, para a escolha do país. A par destes fatores, a ligação histórica estabelecida entre Portugal e Angola é apontada como uma questão de identidade pessoal.

No que diz respeito aos projetos futuros após a conclusão dos estudos, a maioria dos entrevistados tenciona regressar a Angola. Os motivos apresentados para tal projeto prendem-se, essencialmente, com o desenvolvimento da carreira, nomeadamente a possibilidade de auferirem um melhor salário. Aliado a este motivo, encontra-se uma melhor situação de Angola em termos de abertura democrática. A vontade de estar perto da família é, de igual modo, elencada pelos entrevistados. No que concerne ao sentimento de bem-estar, os estudantes atribuem a importância da família especialmente em contexto migratório. Neste contexto, a família serve de suporte emocional em termos de incentivo. Ainda no âmbito do bem-estar, os estudantes angolanos mencionam a capacidade de atingir os objetivos definidos.

No que diz respeito às conclusões do estudo, as motivações dos estudantes angolanos para estudar em Portugal prendem-se com a vontade de frequentar o ensino superior aliada à

avaliação negativa das condições de ensino existentes em Angola. A segunda conclusão refere-se ao desejo de regressar a Angola após a conclusão do curso superior em Portugal. Sobre esta questão, é apontada a facilidade de ingressarem no mercado de trabalho e ainda a perspetiva de alcançar uma melhor remuneração em Angola. Quanto à felicidade dos estudantes angolanos, o estudo conclui que esta deve-se, em grande parte, à presença e/ou apoio prestado pela família e à concretização dos objetivos traçados. Ainda quanto à relação entre motivações e bem-estar subjetivo, o autor designou-a de "dimensão socioeconómica" do bem-estar subjetivo enquanto a desconstrução da imagem dos estudantes angolanos como um todo homogéneo. Estes estudantes "vêem-se perante uma situação de perda de estatuto social e de perda de poder económico, 'forçados' a aprender a lidar com a situação para conseguir manter níveis razoáveis de bem-estar" (p. 117).

A dissertação de mestrado de Vandira Brito (2009) intitulada "*Vivências Adaptativas e Desempenho Académico dos Estudantes Cabo-Verdianos na Universidade de Coimbra*" teve como principal objetivo compreender o processo de adaptação académica dos estudantes universitários, em particular os estudantes cabo-verdianos. O modelo de análise explora os seguintes temas: a adaptação ao Ensino Superior, nomeadamente a adaptação pessoal, académica e social; o sucesso académico e os fatores de insucesso dos estudantes universitários oriundos dos PALOP.

Trata-se de um estudo quantitativo, não experimental e descritivo que recolheu os dados através de dois questionários: um acerca da caracterização sociodemográfica dos estudantes cabo-verdianos em Coimbra e outro sobre as suas vivências académicas. A amostra do estudo é constituída por 72 estudantes provenientes de Cabo Verde que se encontravam a frequentar a Universidade de Coimbra. Os resultados evidenciam que a maioria dos estudantes inquiridos provém das seguintes áreas: Ciências e Tecnologias (51,4%); Humanidades (33,3%); Económico e Social (15,3%). Por um lado, 66,7% afirma ser a primeira vez que sai de Cabo Verde e, por outro lado, 33,3% menciona que já conhecia Portugal e outros países da Europa. Em termos de distribuição da amostra por ciclos de estudo, 25% frequenta o 1º ano do 2º ciclo de Bolonha e 18,1% frequenta o 3º ano do 1º ciclo. Quanto aos pontos fortes referidos pelos estudantes no que diz respeito à sua preparação para a entrada na universidade, destacam-se: a persistência, a autoconfiança e o apoio familiar e/ou de amigos. Em termos de pontos fracos, sobressaem: a timidez, a relação com os colegas portugueses, as saudades da família e a desmotivação. As circunstâncias que mais têm favorecido a adaptação académica dos estudantes são o apoio dos familiares residentes em Cabo Verde ou residentes em Portugal. O apoio dos colegas cabo-verdianos surge, de igual modo, como um aspeto muito importante na adaptação destes

estudantes. Por outro lado, as principais dificuldades de adaptação à universidade prendem-se com a relação com os docentes, a preparação de base para o curso, o sistema de ensino e, por fim, a adaptação quer ao clima, quer à cultura portuguesa. As dificuldades sentidas pelos estudantes cabo-verdianos ao nível do processo de aprendizagem prendem-se com o nível de ensino de Cabo Verde, a preparação na área das disciplinas afins aos cursos e, por último, a desarticulação existente entre o sistema secundário e o ensino superior – excessiva carga horária, a falta de orientação nos estudos e a falta de materiais de estudo. Os resultados indicam que o desempenho académico dos estudantes é fortemente afetado pelas dificuldades de adaptação, pela fraca preparação de base para o curso superior e ainda pelas dificuldades financeiras.

Em termos de conclusões, as dimensões de adaptação sociocultural encontram-se relacionadas com as vivências académicas dos estudantes cabo-verdianos, com especial ênfase nas seguintes dimensões: o aluno e o seu desenvolvimento psicossocial e as relações interpessoais. Conclui, também, que existe uma relação entre as vivências académicas e a perceção do desempenho académico, nomeadamente a média de curso. Importa ainda destacar que as notas de candidatura à universidade e a situação financeira não são um fator de diferenciação das vivências dos estudantes. No que se refere à situação de frequência do ensino superior, o facto de ser ou não a primeira pessoa na família a frequentar o ensino superior não se encontra associada às vivências académicas dos estudantes. Porém, na dimensão de Adaptação à instituição, os alunos que apresentam maiores pontuações, são os primeiros elementos da família a frequentar o ensino superior. Face a isto, a autora (2009) conclui que é necessária uma intervenção a nível formal, de serviços de apoio no que se refere às condições de estudo, às bases do conhecimento e à orientação vocacional. Realça ainda que é imperioso que as Universidades se mobilizem para fazer chegar aos estudantes o apoio necessário à sua adaptação académica e, consequentemente, o seu rendimento escolar.

Na sua dissertação de mestrado intitulada "*Economia Informal dos Estudantes dos PALOP em Coimbra*", Hector Costa (2009) tem como principais objetivos: "1. Saber se os estudantes africanos da língua oficial portuguesa que estudam na UC [Universidade de Coimbra], trabalham na informalidade; 2. Conhecer que tipo de trabalho informal faz[em] estes estudantes; 3. Conhecer os factores que os levam a se enredar na informalidade." (pp. 6-7). O modelo de análise incide em torno da economia informal dos imigrantes, da migração de estudantes internacionais, em particular o caso africano e, por último, a educação superior nos PALOP e a cooperação com Portugal. Em termos metodológicos, foi elaborado um inquérito por questionário dirigido aos estudantes africanos da Universidade de Coimbra. O questionário foi

respondido por 50 estudantes dos 500 estudantes africanos matriculados na UC. Foram ainda realizadas cinco entrevistas semidiretivas a dois estudantes dos PALOP, um estudante português e dois empregadores. Os resultados indicam que 58% dos estudantes dos PALOP são do sexo masculino, face a 42% do sexo feminino. 54% são estudantes de Cabo Verde, 16% de Angola, 12% de São Tomé e Príncipe, 10% da Guiné-Bissau e 8% de Moçambique.

Relativamente à distribuição dos estudantes dos PALOP por faculdades, a maioria encontra-se na Faculdade de Ciência e Tecnologia (44%), de seguida, Direito (18%), Economia (14%) e, por fim, Medicina (10%). Foram apontados pelos estudantes alguns motivos para o insucesso escolar, tais como a falta de recursos económicos, o mal-estar devido à distância do país de origem e da família, a falta de tempo para o estudo tendo em conta o número de horas de trabalho e ainda a discriminação por xenofobia. A maioria destes estudantes tem o trabalho como principal fonte de rendimento (42%), trabalham por conta de outrem e têm contrato a prazo (24%). Os dados indicam que 46% não têm contrato de trabalho e, portanto, trabalham informalmente e que 32% trabalham em empresas privadas. Ao nível de apoio, 58% dos estudantes declararam ter tido apoios pontuais da Universidade de Coimbra, em particular dos Serviços da Acção Social. A família surge como o elemento importante no diz respeito ao apoio recebido pelos estudantes (64%). 28% dos estudantes contam apenas com o apoio dos amigos e dos namorados(as).

As conclusões do estudo evidenciam que os fluxos migratórios dos estudantes dos PALOP para a Universidade de Coimbra continuam intensos. Trata-se de um universo dominado, maioritariamente, por rapazes de nacionalidade cabo-verdiana. Muitos estudantes chegam a Portugal sem bolsa de estudo quer do Estado que lhes concedeu a vaga no ensino superior, quer do seu país de origem. Diante das inúmeras dificuldades, principalmente financeiras vêm-se obrigados a procurar trabalhos em regime de part-time para custear os seus estudos. Desta forma, trabalham "em muitos casos informalmente, sem contrato de trabalho, não fazem qualquer tipo de descontos, em suma, ficam desprovidos de qualquer protecção social" (p. 47). Em síntese conclusiva, não existem políticas de apoios sustentáveis, por parte da Universidade de Coimbra, que atenuem as carências financeiras destes estudantes. Estes estudantes encontram na economia informal uma solução para atenuar as suas carências financeiras que, por conseguinte, tem efeitos negativos no seu desempenho escolares e na sua vida social.

Na investigação de mestrado intitulada "*Emoções mistas: integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP*", Maria Semedo (2010) pretende conhecer as experiências emocionais vivenciadas pelos estudantes oriundos dos PALOP que ingressam no Ensino Superior em Portugal e verificar em que medida as emoções sentidas durante a frequência do primeiro

semestre se encontram relacionadas com a sua integração social e académica. O modelo de análise inclui o processo de integração social e académica e as emoções, em particular as emoções positivas e as emoções mistas. Em termos metodológicos, foram utilizados os seguintes instrumentos de recolha de dados: um questionário sociodemográfico, um questionário de experiências emocionais; uma escala de emoções mistas; um teste de positividade; uma escala de integração social e académica e, por último, uma escala de integração social no ensino superior. A investigação contou com a participação de 100 estudantes oriundos dos PALOP, que se encontravam no primeiro ano do ensino superior português, em diferentes estabelecimentos de Ensino Superior.

Quanto aos resultados obtidos, as emoções mais sentidas pelos estudantes dos PALOP posicionam-se entre a alegria, o medo e a tristeza. Tais resultados evidenciam uma experiência emocional mista por parte dos estudantes. Quanto à integração social e académica, os resultados indicam que os estudantes percecionam uma maior integração pessoal em comparação com a integração académica/institucional e interpessoal/social. Estas três dimensões encontram-se relacionadas, uma vez que o apoio financeiro, o domínio da língua, a satisfação com o curso, a motivação e o apoio familiar são, na opinião dos estudantes, fundamentais para uma boa integração social e académica. Foi ainda possível constatar uma maior positividade resultante de uma maior integração social e académica, evidenciando que as experiências emocionais são extremamente importantes no sucesso da integração.

De uma forma global, a investigação conclui que que as emoções mistas mais sentidas pelos estudantes são a alegria, o medo e a tristeza. Quer isto dizer que os estudantes provenientes dos PALOP reportaram uma experiência emocional mista (alegria e tristeza). Outra das conclusões do estudo remete-nos para o facto de quanto maior a positividade, maior a integração social e académica de algumas dimensões, demonstrando, assim, que as experiências emocionais são essenciais para uma integração bem-sucedida. Para além disso, a entrada no Ensino Superior é vivida por estes estudantes, de uma forma geral, com desafios e dificuldades mistos, desencadeando diversas mudanças em termos pessoais, sociais e académicos. São vários os desafios e as dificuldades sentidas pelos estudantes oriundos dos PALOP na sua adaptação ao Ensino Superior e a Portugal, pois estes são confrontados com várias mudanças e exigências em termos pessoais, sociais e académicas. Segundo a autora, o envolvimento académico dos estudantes oriundos dos PALOP em Portugal depende do ambiente criado pela instituição de ensino superior. Para tal, é crucial a existência de uma política de educação inclusiva. Face aos problemas sentidos pelos estudantes dos PALOP, a autora menciona que a universidade deveria implementar programas de intervenção psicopedagógica de forma a facilitar a adaptação

académica e, ao mesmo tempo, minimizar o impacto da universidade na vida destes estudantes. Em síntese, "as emoções positivas, o relacionamento interpessoal, a dimensão pessoal e académica, o bem-estar emocional determinam a integração dos alunos, o seu desenvolvimento pessoal, o seu desempenho académico, a decisão de permanência no ensino superior e, [por último], as aspirações futuras" (Semedo, 2010, p. 49).

Na sua dissertação de mestrado intitulada "*Percurso e inserção sócio académica dos estudantes dos PALOP: o caso dos estudantes são-tomenses na Universidade do Porto*", Verónico Neves (2010) pretende conhecer as dificuldades com que os estudantes são-tomenses se deparam quando vêm estudar na Universidade do Porto, especificamente (1) esclarecer o processo de integração escolar; (2) conhecer o processo de integração social; (3) obter dados em relação a apoios sociais; (4) conhecer a relação entre as expetativas e a realidade encontrada nos primeiros anos de estudo na Universidade do Porto e, por último, (5) conhecer os projetos futuros. O modelo de análise incide em torno da definição dos seguintes conceitos: diversidade; multiculturalismo; cidadania e educação multicultural. É ainda abordada a justiça social na contemporaneidade e o percurso e inserção sócio académica dos estudantes são-tomenses na Universidade do Porto. Em termos metodológicos, trata-se de um estudo de caso de cariz qualitativo com recurso à entrevista enquanto técnica de recolha de dados. Foram realizadas entrevistas a cinco estudantes são-tomenses.

No que diz respeito aos resultados, todos os estudantes estudaram em escolas públicas até saírem de São Tomé. A escolha pela cidade do Porto prendeu-se, para alguns estudantes, como uma necessidade e, para outros, como uma escolha tomada com base do que ouviam falar do Porto. Todos anseiam uma formação pautada pela qualidade e reconhecimento internacional. Quanto à integração académica, o confronto com um espaço (físico, social e académico) diferente foi vivenciado por desafios e dificuldades. De uma forma geral, a integração foi difícil devido à falta de orientação e de acolhimento. Porém, a maioria dos entrevistados realçou a Universidade do Porto como uma mais valia em termos de integração profissional. A dificuldade económica surge nas entrevistas como o maior entrave na integração social, de seguida surgem as dificuldades de acesso à habitação, racismo e indiferença por parte dos professores. Os resultados evidenciam uma carência de apoios sociais. Alguns estudantes equacionam a possibilidade de ficar em Portugal após a conclusão dos estudos. Ao nível das principais conclusões, o percurso estudantil dos estudantes entrevistados é feito dentro de limitações financeiras. Outra das conclusões prende-se com a dificuldade em obter apoios sociais, quer por parte do país de origem, quer das instituições portuguesas; a dificuldade em arrendar um apartamento; a dificuldade em auferir um rendimento mensal proveniente da bolsa de estudos.

O autor realça outro aspeto pertinente neste estudo relacionado com a responsabilidade dos governantes de São Tomé e Príncipe em algumas situações mais difíceis vivenciadas pelos estudantes são-tomenses. Neste contexto, todos os estudantes foram unânimes em sugerir melhorias no sistema de ensino em São Tomé e Príncipe. Além disso, foi sentido, na generalidade, um contraste entre as expetativas que os estudantes tinham quando estavam em São Tomé e a realidade encontrada em Portugal. Talvez esta possa ser uma possível justificação para o facto da maioria dos estudantes não tencione permanecer no Porto.

Yvonne Kanzok (2011) na sua dissertação de mestrado intitulada "*Os estudantes estrangeiros e os seus colegas de origem portuguesa na FCSH: lado a lado ou conjuntamente?*" tem como principais finalidades investigar a integração social dos estudantes estrangeiros da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas (FCSH) com os estudantes de origem portuguesa e determinar o papel da FCSH, enquanto espaço social, na questão da integração social, especificamente nos padrões de relacionamento dentro e fora da FCSH. O modelo de análise centra-se na história da migração em Portugal, desenvolvendo os conceitos de assimilação, de multiculturalismo e de interculturalidade. Aborda ainda as perspetivas teóricas em tornos dos conceitos de redes sociais, de capital social e de integração social. Em termos metodológicos, foi aplicado um inquérito por questionário de administração direta a 201 estudantes estrangeiros inscritos nas licenciaturas e Pós-graduações na FCSH. Destes 201 estudantes, 74 são estudantes provenientes dos PALOP, 48 provenientes de países europeus, 44 provenientes da Ásia e 35 do grupo norte-sul americano, maioritariamente brasileiros.

No que concerne aos resultados, a maioria dos estudantes inquiridos (72,5%) respondeu contactar diariamente com portugueses dentro da FCSH. São os estudantes estrangeiros inscritos em licenciaturas (80,4%) que tendem a ter um maior contacto com os portugueses. Já 61,7% dos estudantes inquiridos referiram contactar diariamente com portugueses fora da FCSH. Parece que os estudantes estrangeiros tendem a manter um maior contacto diário com os portugueses dentro da faculdade do que fora da faculdade. No que se refere ao contacto com portugueses segundo o ciclo de estudo, são maioritariamente os estudantes inscritos em licenciaturas (80,4%) que tendem a manter um mais contacto diário do que os estudantes de Pós-Graduações (52,6%). Quanto ao país de origem, os estudantes dos países europeus (90,3%) estabelecem mais contactos diários com os portugueses dentro da faculdade. E em segundo lugar, encontram-se os estudantes oriundos dos países africanos (73%). O valor mais baixo é apresentado pelos estudantes pertencentes aos países asiáticos (39,5%). Ao analisar a frequência de contacto dos estudantes estrangeiros com os portugueses pela idade de chegada a Portugal, constatou-se que 94,4% dos estudantes com idade inferior a 18 anos têm contacto

diário com os portugueses. Parece-nos que existe uma tendência em que o aumento da idade de chegada a Portugal diminui a frequência de contacto com os portugueses. O mesmo se constata na análise à duração de estadia em Portugal, em que os grupos com estadia mais longa (4-11 anos e > 12 anos) registam percentagens mais elevadas nos contactos dentro ou fora da faculdade. Desta forma, uma frequência de contacto com os portugueses implica uma estadia em Portugal mais longa. Relativamente às redes de amizades, o número médio de amigos dos estudantes estrangeiros dentro da FCSH é de 14,8 e, por isso, é mais baixo do que fora da FCSH com 32,4. As conclusões evidenciam que os estudantes inquiridos dos grupos de países de origem africanos, europeus e norte ou sul americanos revelaram uma maior frequência de contacto com portugueses dentro da FCSH. O grupo africano mostra uma maior tendência em travar amizades com os portugueses e também uma preferência pelos PALOP. Outra conclusão do estudo aponta para o facto de quanto maior for o domínio da língua portuguesa, maior será a possibilidade do estudante se integrar socialmente através de contactos e de amizades com os portugueses. Por fim, a FCSH assume-se como o "campo social onde os contactos, amizades e círculo de amigos tomam lugar e onde se realiza um intercâmbio de capital social, através dos laços tendencialmente mais fortes, (…)" (p. 88). Desta forma, a FCSH contribui, claramente, para a integração social dos estudantes estrangeiros.

Na dissertação de mestrado intitulada "*A Política de Cooperação Portuguesa com os PALOP: Contributos do Ensino Superior Politécnico*", Isabel Mourato (2011) tem como principal finalidade analisar de que forma a Política de Cooperação de Portugal se desenvolve com os PALOP ao nível do Ensino Superior. O modelo de análise incide na Política de Cooperação, com ênfase nos Acordos de Cooperação entre Portugal e os PALOP; na Evolução do Ensino Superior Público em Portugal, em particular os estudantes dos PALOP. São ainda abordados os Apoios dirigidos aos estudantes do Ensino Superior e, por último, a integração e vivência dos estudantes dos PALOP no Ensino Superior. Em termos metodológicos, o estudo contemplou metodologias qualitativas e quantitativas. Foi aplicado um questionário aos estudantes dos PALOP matriculados em 15 Institutos Politécnicos, no ano letivo de 2009/2010 e foram entrevistados os Administradores dos Serviços de Ação Social dos Institutos Politécnicos e os responsáveis do núcleo de Bolsas do Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD), Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais (GPEARI) do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

No âmbito dos resultados, os dados recolhidos através das entrevistas realizadas aos Administradores dos Serviços da Acção Social indicam que os Institutos Politécnicos disponibilizam aos alunos os seguintes apoios sociais: apoios diretos e indiretos. Os apoios

diretos referem-se à concessão de bolsas de estudo e auxílios de emergência. Já os apoios indiretos prendem-se com cuidados de saúde e consultas de clínica geral, planeamento familiar, nutrição, psicologia e ainda apoio psicopedagógico a "preços controlados" (p. 126); atividades desportivas e culturais através protocolos estabelecidos com ginásios e associações desportivas; serviços de alimentação e alojamento com preços reduzidos. Relativamente ao perfil dos alunos dos PALOP no Ensino Superior Politécnico, a análise dos questionários aponta para alunos com idades compreendidas entre os 18 e os 40 anos. São na sua maioria jovens solteiros (94,3%), maioritariamente do género feminino (57,3%) oriundos de Cabo Verde (80%). Estes estudantes encontram-se no 3º ano das suas licenciaturas nas seguintes áreas – Ciências Económicas, Engenharia e Ciências da Saúde. Quanto à residência em Portugal, 66% partilham casa com outros estudantes. Embora 70,2% dos estudantes inquiridos conheçam os Serviços de Acção Social do Politécnico, 77,5% referiu que não teve qualquer apoio. A par disso, 43,1% afirma que a possibilidade de obtenção de apoios sociais não foi tida em consideração na escolha da Instituição de ensino. Uma percentagem bastante significativa (95,8%) dos estudantes escolheu o curso tendo em conta as necessidades dos seus países de origem.

Os resultados evidenciam que os estudantes dos PALOP elegem Portugal porque acreditam na qualidade do Ensino Superior Português. Acreditam ainda que o acesso a uma profissão com futuro promissor será facilitado pelo diploma português. No entanto, enfrentam diversos obstáculos resultantes da diferença de cultura, língua e adaptação ao sistema de ensino. Desta forma, os estudantes necessitam de diversos apoios. Neste contexto, 91,4% dos estudantes atribui importância ao apoio da Instituição de ensino que frequenta. Em termos de conclusões, o apoio social prestado pela Instituição de Ensino não foi tido em consideração na escolha da Instituição. Tanto o curso, como a perspetiva futura de emprego constituem fatores de grande destaque no momento de decisão da Instituição de Ensino por parte do estudante dos PALOP. É assim, possível concluir que "não existe uma Política de Apoio Social dirigida aos estudantes provenientes dos PALOP que procuram as nossas Instituições de Ensino Superior" (p. 153). É neste sentido, que as Instituições de Ensino Superior devem encontrar formas de atuação e criar mecanismos de Apoio Social com o intuito de minorar as dificuldades sentidas pelos estudantes oriundos dos PALOP em Portugal.

Eliane Martins (2012), na sua dissertação de mestrado intitulada "*Competências emocionais e sentimento psicológico de comunidade de estudantes pertencentes aos países PALOP e CPLP da UBI*", propõe-se avaliar as competências emocionais e o sentimento psicológico de comunidade dos estudantes oriundos dos PALOP e CPLP a frequentar o ensino superior, nomeadamente a Universidade da Beira Interior (UBI). O modelo de análise aborda os conceitos de Inteligência

Emocional e de Competências Emocionais; o Sentimento Psicológico de Comunidade e ainda a Relação entre Competências Emocionais e Sentimento Psicológico de Comunidade. Em termos metodológicos, foram utilizados os seguintes instrumentos: o Questionário de Dados, a Escala Breve de Sentido de Comunidade (EBSC), a Escala de Importância de Comunidade (EIC) e o Questionário de Competências Emocionais. Trata-se de um estudo quantitativo no qual participaram 153 estudantes dos PALOP e da CPLP. Dos inquiridos, 52,9% pertencem ao género masculino e 47,1% ao género feminino, com uma média de idade de 22,6. Mais de metade dos inquiridos (54,9%) está a residir em apartamentos com outros estudantes. Os resultados evidenciam que os participantes do estudo têm um bom sentimento psicológico de comunidade. Importa aqui referir que o sentimento de comunidade se prende com a perceção de pertença do indivíduo a um determinado grupo. E, por isso, atribuem uma importância relativa à comunidade. Sendo que 68% dos estudantes refere estar satisfeitos com a comunidade onde vive, 55,5% referem relacionar-se bem com os vizinhos e 91,5% dizem sentir-se integrados. Relativamente à participação nas atividades na comunidade onde vivem, 52,3% dos estudantes participa enquanto que 47,7% dizem não participar. Os resultados evidenciam boas competências emocionais dos estudantes inquiridos.

Constatou-se, através do estudo, que são os estudantes do género feminino que apresentam mais competências emocionais e uma maior capacidade para lidar e exprimir as suas emoções. São os alunos com idades entre os 27 e os 40 anos que apresentam valores mais elevados nas competências emocionais, quer na perceção das emoções, quer em exprimir melhor as suas emoções. São igualmente os alunos com esta faixa etária que têm maior capacidade em lidar com as emoções. Relativamente aos países de origem dos estudantes, os estudantes que apresentam mais competências emocionais são oriundos dos PALOP. A par disso, são os que têm maior expressão das emoções e mais capacidade para lidar com as emoções. E são os estudantes que entraram na universidade há mais de três anos que evidenciam mais competências emocionais. No que concerne ao sentimento de comunidade, os estudantes do género masculino apresentam valores mais elevados a nível emocional do que os do género feminino. Quanto à dimensão da satisfação das necessidades e envolvimento são as estudantes do género feminino que apresentam pontuações mais elevadas. Porém, são os estudantes de género masculino que se apresentam como mais envolvidos na comunidade a que pertencem.

As principais conclusões do estudo indicam que os participantes revelam boas competências emocionais e um bom sentimento psicológico de comunidade. O estudo verificou que não existem diferenças significativas entre o género, a idade e o tempo de frequência na universidade e as competências emocionais. Quanto à importância atribuída na comunidade, o

estudo conclui que existem diferenças, sendo os estudantes portugueses os que atribuem mais importância à comunidade comparativamente com os estudantes oriundos dos PALOP e CPLP. O estudo constatou ainda uma relação preditiva entre o sentimento psicológico de comunidade e as competências emocionais. Por fim, a autora conclui que o sentimento psicológico de comunidade parece contribuir para a melhoria do bem-estar quer físico, quer psicológico dos estudantes, bem como permite uma boa convivência em comunidade ou em sociedade.

A dissertação de mestrado de Eleonora Rocha (2012), intitulada "*Avaliação dos processos de integração dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no ISCTE-IUL*" teve como principal propósito em avaliar os processos de integração e de acompanhamento dos estudantes dos PALOP no ISCTE- IUL. O modelo de análise contempla o ingresso no ensino superior, em particular os desafios e as estratégias de integração em contextos inter e multiculturais e, por último, a avaliação como estratégia de melhoria da integração dos estudantes no Ensino Superior. Em termos metodológicos, foram realizadas 18 entrevistas a estudantes dos PALOP - 10 estudantes do género masculino e oito do género feminino.

Ao nível dos resultados, o processo de integração dos estudantes dos PALOP no ISCTE-IUL foi identificado através da análise das entrevistas realizadas, contemplando três dimensões: a pessoal, a interpessoal e a académico-institucional. Quanto à dimensão pessoal da integração, os resultados indicam que a maioria dos entrevistados foi viver para alojamentos de familiares aquando do seu ingresso no ISCTE-IUL. A dificuldade de compreensão da língua portuguesa foi um fator mencionado por oito entrevistados, principalmente devido à velocidade e ao tipo de língua utilizada quer pelos professores, quer pelos portugueses de uma forma geral. No que se refere ao apoio financeiro por parte da família, seis entrevistados referiram usufruir este apoio; cinco recebem bolsa; cinco trabalham e estudam ao mesmo tempo. Quanto às principais dificuldades sentidas na integração, os estudantes mencionam a adaptação ao clima, questões burocráticas, o alojamento e o distanciamento da família e dos amigos. Por outro lado, estudantes destacam a qualidade da alimentação, a segurança, a qualidade das estruturas, o apoio dos serviços da universidade; o acesso à cultura; os amigos e familiares que já viviam em Portugal como fatores importantes na integração.

No âmbito da dimensão interpessoal e social, os estudantes realçam o desenvolvimento de amizades em Portugal. Para além disso, os entrevistados referem o bom relacionamento com os docentes, destacando a atenção e a disponibilidade de alguns. De uma forma geral, os elementos facilitadores da integração dos estudantes são: os colegas, as apresentações feitas em sala de aula e os professores. No entanto, alguns estudantes referem a existência de um

"certo estigma ou preconceito em relação aos estudantes africanos, ou em relação aos africanos em geral, mas que, com a convivência, vai surgindo, progressivamente, uma abertura e compreensão mútua por parte das duas culturas" (Idem, p. 70). Por último, as estratégias de integração promovidas pela instituição de ensino. Alguns entrevistados mencionam que não receberam qualquer apoio por parte da instituição; outros receberam dos Serviços de Ação social.

A principal conclusão do estudo prende-se com o facto de que muitos estudantes provenientes dos PALOP investem na sua formação com o intuito de se tornarem quadros superiores qualificados nos seus países de origem. Além disto, muitos dos entrevistados pretendem regressar ao seu país de origem para trabalhar na sua área de formação. Têm, deste modo, boas perspetivas de empregabilidade. No âmbito das recomendações e sugestões apontadas para melhorar a integração dos estudantes dos PALOP no Ensino Superior, realçam-se as seguintes: uma maior cooperação entre entidades de forma a minimizar os atrasos dos alunos no início do ano letivo; apoio psicológico; apoio financeiro para estudantes carenciados e ao nível do alojamento. Os professores podem desempenhar o papel de tutores e apresentar os novos alunos em sala de aula. Destaca-se ainda o papel do Núcleo de Estudantes Africanos (NEA) do ISCTE-IUL no intercâmbio intercultural e nas questões relacionadas com os vistos, os passes e folhetos informativos.

A dissertação de mestrado de Elisa Alves (2013) intitulada "*Estudantes internacionais no ensino superior português: motivações, expectativas, acolhimento e desempenho. O caso dos estudantes angolanos, brasileiros e cabo-verdianos no ISCTE-IUL*" investiga as motivações, as expectativas, as condições de acolhimento e de integração social e académica dos estudantes internacionais em Portugal. O modelo de analise incide sobre os seguintes temas: a Sociedade da Informação e a Globalização, o papel das Instituições de Ensino Superior e a Internacionalização do Ensino Superior Português. Em termos metodológicos, procedeu-se a um estudo de caso no ISCTE-IUL com recurso a entrevistas. Foram entrevistados 15 estudantes provenientes de Angola, do Brasil e de Cabo Verde e a frequentar o 2º ciclo ou 3º ciclo de ensino. Para além dos estudantes, foi entrevistada a responsável pelo Gabinete de Relações Internacionais (GRI) e a coordenadora do Gabinete de Aconselhamento ao Aluno (GAA). Dos 15, nove são do género masculino e seis do género feminino.

No âmbito dos resultados, as principais motivações para estudar em Portugal prendem-se com melhores qualificações e especializações em específicas áreas de estudo. Portugal é considerado pelos entrevistados como um país "academicamente prestigiante e acessível" (p. 28), dada a qualidade do ensino praticado nas IES e o valor do diploma português. A escolha por Portugal

encontra-se fortemente ligada a questões culturais, como é o caso da partilha da língua portuguesa. A relação de proximidade entre Portugal e os países de origem dos entrevistados – Angola, Brasil e Cabo Verde – promove de igual modo a vinda dos estudantes para Portugal. Fatores estes que se juntam à localização geográfica do país elencada como uma das motivações dos estudantes para estudarem em Portugal. A par destas razões, foram apontadas outras razões consideradas de domínio pessoal, particularmente a existência de uma rede social de familiares, amigos ou até namorados em Portugal ou em Lisboa. Já a escolha pelo ISCTE enquanto IES de acolhimento, os estudantes apontaram o prestígio e a qualidade da instituição, o valor da propina e ainda a sua posição nos rankings internacionais. A maioria dos entrevistados revela que tomou conhecimento do ISCTE através de amigos, familiares e professores dos seus países de origem. Além disto, os estudantes brasileiros destacaram o facto de o ISCTE ser uma IES pública. Quanto às expetativas, a maioria dos entrevistados esperavam ter experiências positivas a nível social e académico. Contudo, foi algo que nem sempre verificou. O desajustamento das expetativas ocorreu pela dificuldade sentida na língua portuguesa que condicionou a adaptação a um novo contexto social e académico. Outros estudantes referiram uma desilusão com os professores, os cursos e os conteúdos lecionados. Relativamente ao acolhimento e integração social e académica, os resultados evidenciam que os estudantes se sentiram mal recebidos/tratados aquando da sua chegada a Lisboa. Dão conta de situações de discriminação e de falta de rigor na informação prestada em alguns serviços públicos, tais como o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) e o Centro de Saúde. Quanto ao apoio prestado pelo ISCTE no acolhimento, alguns estudantes mencionaram a sua "quase inexistência e uma certa falta de políticas de acolhimento" (p. 43).

Ao nível das conclusões, a escolha de Portugal e de Lisboa revelaram a existência de uma rede local de suporte (familiares e amigos), a perceção de proximidade cultural, principalmente pela partilha da língua portuguesa e ainda a aposta numa trajetória escolar internacionalmente reconhecida ao assumirem a posição geopolítica de Portugal e, consequentemente, o prestígio do diploma nacional. No entanto, os estudantes encontraram algumas barreiras socioculturais inesperadas ao nível da integração social e académica que, por seu turno, condicionaram o desempenho académico dos estudantes.

A dissertação mestrado de Isaquiel Fernandes (2013) intitulada "*O papel do suporte social e do bem-estar psicológico no processo de transição para o ensino superior de alunos cabo-verdianos inscritos nas comunidades académicas do Algarve e de Coimbra*" examina a influência de características sociodemográficas e de variáveis pessoais e relacionais da perceção do suporte social e do bem-estar psicológico na transição e adaptação ao ensino superior dos estudantes

cabo-verdianos. O enquadramento teórico contempla o suporte social na adaptação ao ensino superior, o bem-estar psicológico e, por último, a transição e adaptação ao ensino superior. Quanto à metodologia do estudo, foram utilizados o questionário sociodemográfico, o Questionário de Suporte Social, a Escala de Bem-Estar Psicológico e o Questionário de Vivências Académicas. A investigação contou com uma amostra de 200 estudantes Cabo-Verdianos inscritos no ano letivo de 2010/2011, dos quais 71 pertenciam à comunidade académica do Algarve e 63 à comunidade académica de Coimbra. Relativamente ao género, a amostra do estudo é constituída por 50,5% do género masculino e 49,5% do género feminino. Em ambas as universidades, o intervalo de idades dos inquiridos varia entre os 18 e os 37 anos, sendo que a maioria (87%) tem até 27 anos. 79% dos estudantes encontravam-se matriculados na instituição que colocaram como primeira opção de escolha e 78,5% encontram-se matriculados no curso pretendido.

Quanto aos resultados obtidos, os participantes apresentam valores elevados na dimensão Satisfação no que se refere ao suporte social. Apresentam, de igual modo, valores elevados nas seguintes dimensões do bem-estar psicológico: domínio do meio, aceitação de si, autonomia e relações positivas com outros. No que respeita à transição/adaptação ao ensino superior, os participantes destacam a dimensão institucional, pessoal e interpessoal. Os dados apontam ainda para a existência de diferenças relativas ao género no bem-estar psicológico e na adaptação ao ensino superior. O facto de ser ou não bolseiro não influencia de forma significativa as dimensões em análise: suporte social, bem-estar psicológico e adaptação ao ensino superior. Para além disto, os dados apontam para uma inexistência de diferenças entre a área de estudo dos participantes e o suporte social, o bem-estar psicológico e a adaptação ao ensino superior. Outro dos resultados do estudo prende-se com o facto de o curso que o estudante frequenta constituir ou não a primeira opção e a adaptação ao ensino superior.

As conclusões incidem nas diferenças entre o género e o crescimento pessoal, sendo o crescimento pessoal apontado pelas estudantes do género feminino. Os estudantes da comunidade académica de Coimbra destacaram as relações positivas estabelecidas na instituição. Foram os estudantes das Ciências Básicas e Tecnologia que atribuíram maior importância à autonomia. Outra das conclusões prende-se com os estudantes que entraram na 1ª opção do curso apontaram elevadas pontuações na dimensão vocacional, no estudo e institucional. Desta forma, as variáveis sociodemográficas (o género, a entrada na instituição de ensino superior pretendida, a entrada na 1ª opção de curso, comunidade académica em que se estuda e o estatuto de estudante-trabalhador) e as variáveis do bem-estar psicológico (o domínio do meio, as relações positivas com outras, os objetivos na vida e aceitação de si) são,

claramente, importantes preditores da transição/adaptação ao ensino superior dos estudantes cabo-verdianos. Por fim, o autor conclui que as instituições de ensino superior devem incluir nas suas estratégias de intervenção a implementação de "serviços de apoio a estes estudantes que permite atuar, quer relativamente à diversidade, quer das problemáticas que vão desde as mais especificamente académicas às socialmente mais abrangentes, atuando numa óptica mais preventiva que remediativa" (p. 76).

A dissertação de mestrado de Bela Jardim (2013) intitulada "*Estudantes PALOP no Ensino Superior Português – das Necessidades Sentidas aos Apoios Prestados*" teve como principal objetivo analisar as condições em que os estudantes oriundos dos PALOP vêm e permanecem em Portugal de forma a prosseguirem os seus estudos superiores. Neste sentido, o enquadramento teórico da investigação incide sob a cooperação para a Educação entre Portugal e os PALOP e os estudantes dos PALOP na Academia Portuguesa. Em termos metodológicos, o estudo baseou-se em conversas informais com as entidades responsáveis pela concessão de apoios (bolsas de estudo e alojamento), num inquérito por questionário e em duas histórias de vida.

Os dados recolhidos através do questionário evidenciam que a maioria dos estudantes oriundos dos PALOP do ISCTE é do sexo masculino e tem uma média de 24 anos de idade. Provenientes maioritariamente de Cabo Verde, os inquiridos frequentam os cursos de Tecnologias de Informação (Informática e Gestão de Empresas e Engenharia de Telecomunicações e Informática). Relativamente aos motivos pelos quais optaram por Portugal, os estudantes apontaram a instituição de ensino e o curso, o facto de terem familiares/amigos, a questão da língua como fatores determinantes e, por fim, o facto de poderem beneficiar de uma bolsa de estudo. Quanto às principais dificuldades, sobressaem as dificuldades económicas, o custo de vida mais elevado, o nível de exigência do ensino e a falta de apoio à chegada. Face a estas dificuldades, os estudantes foram, de igual modo, questionados sobre os tipos de apoios que gostariam de ter recebido quando chegaram a Portugal e durante a sua permanência no nosso país. Os resultados evidenciam apoios a nível financeiro – auxílio no pagamento das propinas e bolsas de estudo - apoios ao nível do alojamento e da alimentação, informações sobre o meio académico, apoios ao nível das aprendizagens do curso e, por último, o encaminhamento para as residências universitárias. Quanto ao retorno ao país de origem, apurou-se que metade dos estudantes inquiridos pretende regressar aos seus países de origem e os restantes encontram-se indecisos.

No que toca às principais conclusões do estudo, destaca-se que a possibilidade de estudar no estrangeiro constitui para estes estudantes uma perspetiva mobilizadora dado que eles vêm

estudar para um país estrangeiro, um curso e uma instituição que podem escolher previamente. A língua portuguesa surge como um elemento facilitador da escolha de Portugal para continuarem os seus estudos. A investigação conclui que é no momento da chegada a Portugal que os estudantes conhecem as maiores ansiedades e manifestam o desejo de contar com alguém que os acolha quer na cidade, quer na instituição de ensino. Acrescem ainda as questões económicas, pois embora muitos estudantes recebam bolsas de estudo, o montante que auferem acaba por não ser suficiente para suportar as despesas de alojamento, alimentação e propinas. Para além destas dificuldades financeiras, os estudantes deparam-se com um currículo escolar novo e extremamente difícil face à insuficiente preparação escolar. A esta falta de preparação acresce um conjunto de outras dificuldades em termos de integração académica. Por fim, a autora refere que as instituições deveriam pensar em acolher e acompanhar os estudantes na fase da chegada a Portugal. Acolhimento este que deveria facilitar a integração criando meios não apenas para a subsistência, como também para a permanência no ensino superior. O estudo conclui ainda a necessidade de uma preparação anterior ao ingresso no Ensino Superior com a inclusão de cursos livres sobre as culturas dos PALOP ou ações de esclarecimento sobre candidaturas a bolsas de estudo e questões de legalização como os vistos de estudantes e autorizações de residência junto do SEF.

A dissertação de mestrado de Miguel Oliveira (2013) intitulada "*Integração de estudantes dos PALOP e Timor-Leste na Universidade de Aveiro*" visa aprofundar o conhecimento da realidade vivenciada por estes estudantes na Universidade de Aveiro (UA), nomeadamente as motivações, perceções e perspetivas de futuro. O enquadramento teórico recai sobre a Teoria do Desenvolvimento, a temática da Internacionalização do Ensino Superior e do Desenvolvimento, o processo de transição e de adaptação à Universidade dos estudantes dos PALOP e de Timor-Leste e, por fim, as instituições de ensino superior em Portugal, particularmente a Universidade de Aveiro. Em termos metodológicos, foi aplicado um inquérito por questionário para a recolha da informação. A amostra do estudo foi constituída por 174 estudantes matriculados no ano letivo 2010/2011. No tocante ao género, a maioria é do género masculino (56,3%), de nacionalidade cabo-verdiana (44,8%). A grande maioria dos estudantes encontra-se na faixa etária dos 18 anos 24 anos (47,1%). No que respeita às áreas de Educação e Formação, os rapazes encontram-se inscritos em cursos de Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção (50%) e as raparigas em cursos de Ciências Sociais, Comércio e Direito (51,3%).

Os resultados revelam que a maioria (63,2%) afirmou ter sido por iniciativa individual a decisão de estudar em Portugal, de seguida 35% aponta a influência da família e 6,3% os amigos na decisão de estudar em Portugal. Os estudantes inquiridos (61,4%) realçam ainda que o pai, a

mãe ou o(s) irmão(s) estudam ou já estudaram no estrangeiro. 86,2% afirmaram que conheciam alguém que estivesse ou que já estivera a estudar em Portugal. Relativamente aos motivos que mais pesaram na escolha de Portugal para prosseguir os estudos superiores destacam-se o prestígio das instituições de ensino superior (53,4%), inexistência do curso pretendido no país de origem (44,3%). A escolha da Universidade de Aveiro prende-se com a disponibilidade da vaga, o prestígio da instituição e a qualidade do curso pretendido. No âmbito das dificuldades, sobressaem as dificuldades financeiras (36,8%), a distância do núcleo familiar principal (23%) e a adaptação ao clima (19,5%). Quanto à participação em atividades extracurriculares, 34,5% dizem participar em atividades desportivas, 32,8% referem não participar e 23% participam em atividades associativas. No que se refere ao apoio de pares, 79,9% salienta que existe mais espírito de solidariedade, camaradagem e entreajuda entre colegas do mesmo país do que com outras comunidades dos PALOP (53,4%) e muito menor com os estudantes portugueses (39.7%). Relativamente ao papel da Universidade na integração dos estudantes, 35,1% referem que a instituição tem sido pouco eficaz. Quando questionados sobre os seus projetos futuros, 48,9% declararam a vontade de regressar ao seu país de origem para trabalhar. Deste grupo de estudantes, 94,4% referem querer contribuir para o desenvolvimento do país. Quer isto dizer que nem todos os estudantes dos PALOP tencionam regressar aos seus países de origem aquando do término dos seus cursos.

As principais conclusões revelam que, apesar de diversos fatores e motivações condicionarem estes estudantes na tomada de decisão de vir estudar para a UA e de existirem diversas tipologias de variáveis que contribuem para a adaptação e integração, o nível de satisfação relativamente ao papel desempenhado pela UA alcança as expetativas iniciais. Constata-se, deste modo, que a maioria dos estudantes destaca o potencial da instituição, as suas valências e respostas relativamente ao acolhimento e à integração académica. Por último, o autor defende ainda que é necessária uma reflexão aprofundada para melhorar as estratégias e respostas institucionais com a finalidade de proporcionar uma integração bem-sucedida destes estudantes.

A dissertação de mestrado intitulada de "*Estudantes da CPLP no ensino superior em Portugal: Tendências de evolução e perfis sociais*" de Isabel Pedreira (2013) procurou identificar as principais tendências da evolução e a composição dos perfis sociais destes estudantes. O enquadramento teórico debruça-se sobre a mobilidade dos estudantes no mundo e, principalmente, no contexto português e ainda a política portuguesa de cooperação com os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e o Ensino Superior. No que concerne às linhas metodológicas adotadas, destaca-se a pesquisa documental de documentos

oficiais como textos normativos e programáticos da administração pública, estudos e relatórios oficiais de organismos públicos (SEF e IPAD) e de organizações internacionais, como é o caso da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE). Foi ainda tido em consideração o Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES) publicado pela Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciência do Ministério da Educação e Ciência.

Relativamente à distribuição dos estudantes da CPLP inscritos em todos os níveis de formação do ensino superior em Portugal por nacionalidade, o Brasil é o país que fornece o mais contingente (38,6%), depois Angola (24,1%) e Cabo Verde (22,8%). De uma forma global, os resultados permitiram identificar que:

(1) As mulheres brasileiras, solteiras, com idades compreendidas entre os 23 e os 29 anos são o grupo mais representativo. Encontram-se em universidades públicas e frequentam cursos ligados à área de "Ciências Sociais, Comércio e Direito" e "Artes e Humanidades".

(2) As jovens de Cabo Verde constituem o segundo grupo mais representado. Neste grupo, o ensino politécnico merece a preferência destas estudantes com menos de 23 anos. Relativamente às áreas científicas preferidas destacam-se as Ciências Sociais, Comércio e Direito; Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção;

(3) O terceiro grupo é constituído por brasileiros jovens do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 23 e os 29 anos, que se encontram em universidades públicas. No âmbito das áreas científicas prevalecem as Ciências Sociais, Comércio e o Direito e, de seguida, Artes e Humanidades.

(4) O quarto grupo é constituído por estudantes do sexo masculino de Cabo Verde, que por sua vez, se encontram em universidades públicas e institutos politécnicos públicos nas seguintes áreas científicas – Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção.

(5) O último grupo é constituído por jovens angolanos com idades compreendidas entre os 23 e os 29 anos de idade matriculados no ensino universitário particular e na área de Ciências Sociais, Comércio e Direito.

No âmbito das instituições com maior número de inscritos provenientes da CPLP, a Universidade de Coimbra e as quatro instituições universitárias públicas de Lisboa – ULisboa, Universidade Técnica, Universidade Nova e ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa –surgem no topo da lista das instituições de ensino mais procuradas pelos estudantes da CPLP. Ao analisar a inserção sistémica dos estudantes da CPLP no ensino superior português por nível ou grau académico, as conclusões evidenciam que algumas tendências são, de imediato, observáveis. Desde 2005/2006, observa-se nos estudantes naturais da CPLP um crescimento dos candidatos a doutoramento a uma taxa anual cumulativa de quase 30%. Para além disso, o Brasil é, desde

2008/2009, o país com maior contingente de inscritos em instituições de ensino superior portuguesas. Segue-se Angola que até esse ano letivo ocupava o primeiro lugar e Cabo Verde ocupa a terceira posição. Os restantes países da CPLP apresentam quotas muito inferiores. O estudo conclui que se verificam fortes variações na composição dos estudantes da CPLP, destacando-se um crescimento do número dos estudantes de pós-graduação brasileiros.

Na sua dissertação de mestrado intitulada "*A reconfiguração da identidade em contexto de integração. O caso dos estudantes angolanos de 2º e 3º ciclo de ensino superior no ISCTE-IUL*", Martinho Katúmua (2014) teve o propósito de identificar as estratégias de integração dos estudantes angolanos matriculados no ISCTE-IUL e compreender a influência na reconfiguração das suas identidades. O enquadramento teórico explora os conceitos de migração e integração, em particular a integração das minorias nas universidades. Foram ainda abordadas as sociabilidades e a configuração da identidade. Ao nível metodológico, o estudo recorreu à entrevista semiestruturada como principal instrumento de recolha de dados. Desta forma, foram entrevistados catorze estudantes de nacionalidade angolana que vieram para Portugal com a intenção de frequentar os cursos de mestrado e doutoramento no ISCTE. Quanto à caracterização dos entrevistados, estes são maioritariamente funcionários do estado angolano, nomeadamente professores. No que se refere às áreas dos cursos, destaca-se uma concentração nas Ciências Sociais e Humanas, especificamente nos cursos de Estudos Africanos, Psicologia, Educação e Sociologia.

Ao nível dos resultados, os estudantes angolanos referiram que têm ou tiveram interações formais com os portugueses. Embora se considerem "bem instalados" em Portugal, os estudantes referiram a existência de poucas interações informais positivas (p. 24). Quanto às expetativas relativamente à estadia em Portugal, os estudantes referem que trazem poucas expetativas relativamente às redes de socialização. Assumem, por isso, uma postura mais defensiva ou conservadora nos seus contactos com a sociedade de acolhimento, destacando a existência de circuitos mais formais. Minimizam a importância do intercâmbio académico e preocupam-se com o principal objetivo que os trouxe a Portugal. As construções dos entrevistados sobre Portugal assentam em dois estereótipos: o do colonizador e da Europa desenvolvida. Os resultados apurados quanto à tipologia de estratégias de integração permitiram identificar dois conjuntos de indivíduos: "os resistentes" e "os permeáveis". Em primeiro lugar, os indivíduos pertencentes ao bloco dos resistentes destacam-se por trazerem imagens pré-construídas bastante sólidas sobre Portugal. E, talvez por isso, estes indivíduos tenham poucas expetativas relativamente a mudanças nas suas identidades. Já os indivíduos designados de permeáveis revelaram maior abertura e recetividade face à sociedade de

acolhimento. Para estes indivíduos, a sociedade de acolhimento é vista como uma "porta para [o] mundo" (p. 14). Curiosamente, o autor refere que ao analisar as entrevistas foi possível identificar sinais de hibridismo identitário.

As conclusões apontam que estes estudantes por encontrarem dificuldades em criar laços informais com os portugueses, constroem as suas redes com os africanos negros. Neste sentido, a cor da pele funciona enquanto um marcador de identidade que sugere um sentimento de partilha de origem comum e, ao mesmo tempo, introduz uma igualdade na condição de estrangeiro. Desta forma, as identidades dos estudantes angolanos são reconfiguradas de uma forma segmentada de acordo com as suas redes de sociabilidade. Outra conclusão do estudo revela a ausência de uma forte imbricação entre as características sociográficas dos entrevistados e as estratégias de integração.

No âmbito da integração, conclui-se o grande ajustamento académico e comprometimento com a instituição, por um lado e os baixos níveis de ajustamento nas dimensões relacional-social e pessoal-emocional. No fim da dissertação, o autor assinala a ausência de um programa específico para o acolhimento destes estudantes que tenha o propósito de satisfazer as necessidades de socialização no ISCTE e na sociedade portuguesa. A implementação deste programa facilitará o enriquecimento da experiência dos estudantes estrangeiros através de práticas que promovam o intercâmbio cultural e a transferência do conhecimento científico.

Na sua dissertação de mestrado intitulada "*A Experiência de Integração Escolar dos Estudantes Guineenses em Portugal: o caso dos estudantes do 1º ciclo no ISCTE"*, Wilson Cá (2015) visa compreender a experiência de integração escolar dos estudantes guineenses em Portugal, em particular no ISCTE-IUL. O enquadramento teórico aborda a questão dos estudantes internacionais e as políticas de integração destes estudantes no ensino superior em Portugal, destacando a presença dos estudantes guineenses no ISCTE. O estudo seguiu uma estratégia metodológica baseada na técnica de recolha de informação, a entrevista semiestruturada. Foram entrevistados 15 estudantes guineenses de diferentes cursos e de diferentes anos da licenciatura do ISCTE.

Para além do objetivo de estudar em Portugal, os entrevistados elencaram o agrupamento familiar e ainda motivos de saúde. A maioria entrou no ensino superior português através da Embaixada da Guiné-Bissau, especificamente por meio do acordo entre a Embaixada e a Direção Geral do Ensino Superior em Portugal. A grande maioria vive com os familiares, estão a estudar sem bolsa de estudo e recebem apoio financeiro da família para custear as despesas. A escolha pelo ISCTE deve-se, segundo os entrevistados, ao prestígio, credibilização e internacionalização

da instituição de ensino. De uma forma geral, a maior parte dos entrevistados considera ter sido bem acolhida quer pelo ISCTE, quer pelos colegas de turma. Relativamente às dificuldades, os entrevistados apontaram o desconhecimento da instituição de ensino, a complexidade do espaço que, muitas vezes, impossibilitou a localização das salas de aula. Quanto ao relacionamento com os colegas, os entrevistados reconhecem que sentiram, nos primeiros momentos em Portugal, algumas dificuldades no estabelecimento de amizade. Ainda no âmbito das relações sociais, destacam-se os relacionamentos com os colegas dos PALOP ou com os seus conterrâneos. Apesar das dificuldades sentidas no 1º ano, os estudantes esforçam-se para melhorar o desempenho escolar/académico. Tratam-se de dificuldades relacionadas com a insuficiente preparação base do ensino precedente, adaptação à universidade, apresentação de trabalhos, dificuldade em conciliar o emprego e o estudo e ainda dificuldades financeiras. Em torno das principais estratégias de estudos, a maioria dos estudantes prefere estudar sozinhos em oposição ao estudo coletivo com outros colegas. Embora a maioria dos entrevistados refira que sentiu dificuldades no processo de adaptação à universidade, considera-se integrada quer na universidade, quer na sociedade portuguesa. As conclusões indicam que a experiência de frequentar o ensino superior num país estrangeiro constitui um desafio para estes estudantes, uma vez que por serem considerados "pelas instituições de ensino portuguesas bolseiros do Estado guineense, não beneficiam de qualquer tipo de apoio proveniente desse país (…)" (p. 34). Esta ausência de apoio repercute-se, por um lado, na vida académica dos estudantes, principalmente nos seus desempenhos académicos. E por outro lado, origina dificuldades financeiras. Desta forma, os estudantes têm que procurar emprego e, consequentemente, conciliar os estudos com o trabalho. A par das dificuldades financeiras, da má preparação escolar resultante do sistema de ensino da Guiné-Bissau e consequentemente do fraco domínio da língua portuguesa, os estudantes sentem dificuldades no relacionamento com os colegas de turma na constituição de grupos de trabalho. Desta forma, os estudantes sentiram dificuldades de adaptação e de integração na universidade. Por fim, o estudo recomenda a existência de um espaço de troca e de partilha de ideias entre os estudantes dos PALOP que teria um papel muito importante no apoio à integração dos estudantes recém-chegados. A par disso, este espaço poderia ajudar a colmatar algumas das dificuldades experienciadas pelos estudantes no momento da chegada à universidade.

Maria Cecília Varela (2015), na dissertação de mestrado intitulada "*Os estudantes cabo-verdianos e a perspetiva de voltar ao país de origem*", pretende analisar os estudantes cabo-verdianos a estudar em Portugal e as suas perspetivas de voltarem ao país de origem. O enquadramento teórico aborda a temática do ensino superior e dos estudantes universitários,

as motivações e as implicações de estudar no estrangeiro e, particularmente o caso dos estudantes cabo-verdianos em Portugal. Trata-se, em termos metodológicos, de um estudo quantitativo, descritivo e correlacional que utilizou um questionário de administração direta. A amostra foi constituída por 60 estudantes cabo-verdianos que frequentam a Universidade Católica de Braga e residentes em Braga. São maioritariamente do género feminino (60%), com idades compreendidas entre os 18 e os 32 anos, sendo a média de 23 anos. Em relação aos cursos frequentados, destacam-se a área científica de Psicologia (33,3%), Ciências da Comunicação (18,3%) e Tecnologias da Informação e Comunicação (25%).

Em termos de resultados apurados, os inquiridos parecer ter uma adaptação satisfatória ao curso. E curiosamente são os estudantes que não entraram no curso pretendido que apresentam uma maior relação com a instituição de ensino. Os estudantes atribuíram elevados valores à dimensão perspetiva de carreira em cabo verde, revelando que perspetivam regressar ao seu país de origem para exercerem as suas profissões. A par disso, os estudantes de Psicologia e de Ciências da Comunicação apresentam perspetivas de regresso ao país de origem e perceções de competência cognitiva mais elevadas. Já a perspetiva de carreira apresenta-se mais elevada nos estudantes de mestrado, ao passo que os estudantes do primeiro ano atribuem maior pontuação à perceção de competências cognitivas. No que respeita ao género, não existem diferenças significativas entre as raparigas e os rapazes relativamente às dimensões do estudo.

Uma primeira conclusão revela que os estudantes cabo-verdianos procuram o ensino superior em Portugal pela qualidade da sua formação e pelo maior número de oportunidades em termos de empregabilidade. No entanto, a vinda para Portugal é um processo complexo que exige adaptação, desempenho académico, mas também a um novo país e naturalmente à cultura portuguesa. O estudante vê-se, assim, confrontado com um conjunto de mudanças e exigências inerentes ao ensino superior. Outra conclusão indica que a perspetiva de voltar ao país de origem e a perspetiva de carreira em Cabo Verde são as dimensões mais elevadas, o que significa que os estudantes perspetivam regressar a Cabo Verde para exercer as suas profissões. Ao passo que a dimensão adaptação ao curso apresenta um valor mais baixo, apontando as dificuldades de adaptação dos estudantes ao país escolhido para continuar os seus estudos. As conclusões evidenciam, paralelamente, que quanto mais elevada a relação com a instituição maior é a perspetiva de carreira dos estudantes. Curiosamente, os estudantes que apresentam maior relação com a instituição são os que não frequentam o curso que assinalaram como primeira opção. A par disso, o estudo verificou que

> quanto mais elevada a relação com a instituição maior a perspetiva de carreira e quanto mais elevada a perceção de competências cognitivas maior a relação com a instituição, a perspetiva de carreira e a perspetiva de regressar ao país de origem (p. 45).

A dissertação de mestrado de Maria Dulce Varela (2015) intitulada "*Avaliação do risco de depressão e suicídio em estudantes dos PALOP no ensino superior em Coimbra*" visa caracterizar o perfil dos estudantes provenientes dos PALOP no ensino superior em Coimbra e avaliar a satisfação com o suporte social e a integração social destes estudantes. O enquadramento teórico aborda os conceitos de depressão e de suicídio, em particular nos estudantes universitários; a transição e adaptação ao ensino superior e, por último, a imigração e a identidade cultural dos jovens. Trata-se de um estudo de tipo descritivo-correlacional e exploratória tendo por base uma abordagem quantitativa de investigação. Os instrumentos utilizados para a avaliação de risco de depressão e suicídio foram os seguintes: questionário de dados sociodemográficos, a Escala de Beck de Auto-Avaliação da Depressão (IDB), o Questionário da Ideação Suicida (QIS), a Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS) e a Escala de Integração Social no Ensino Superior. No estudo participaram 250 estudantes oriundos dos PALOP inscritos no ensino superior em Coimbra, com idades compreendidas entre o 17 e os 48 anos. No que toca ao género, 50,4% são do género feminino e 49,6% do género masculino. A maioria dos estudantes são oriundos de Cabo Verde (54,4%), Angola (16,4%), S. Tomé e Príncipe (15,6%), Guiné-Bissau (9,2%) e Moçambique (4,4%). São, maioritariamente, estudantes da área de Ciências e Tecnologia (31,6%) e das Humanidades (18,4%).

Relativamente aos resultados, constatou-se que 22% dos estudantes apresentam uma sintomatologia depressiva, sendo que 78% dos estudantes não se encontram deprimidos. No que concerne ao género, a média das raparigas é superior à dos rapazes na dimensão de análise da depressão. A maioria (96%) não apresenta um risco de suicídio, porém 2,8% apresenta um risco elevado de suicídio. O estudo revela que não existe uma relação positiva entre a incidência de manifestações de sintomatologia depressiva e a prática de atividade física. Além disso, a crença religiosa não exerce influência na ideação suicida. Os dados evidenciam, paralelamente, que a integração social dos estudantes no ensino superior não aumenta com os anos de curso. A par disso, o estudo constatou que não existe uma diferença estatística significativa entre os estudantes com historial em termos de reprovação escolar com a integração no ensino superior, em particular na dimensão relação com o professor. No âmbito da Escala de Satisfação com o Suporte Social, os estudantes apresentam elevados para os amigos e inferiores para o apoio social. Verificou-se, ainda que, "quanto maior é a satisfação do estudante com o suporte social melhor é a sua integração social no ensino superior" (p. 68).

As principais conclusões realçam a existência de estudantes com sintomatologia depressiva moderada e grave e ainda com um elevado risco de suicídio, sendo as raparigas as mais afetadas. Os rapazes revelam uma melhor satisfação com o suporte social e com a integração no ensino superior. O estudo conclui que a integração social dos estudantes não aumenta com o ano de curso, sendo os estudantes de Moçambique os que se encontram melhor integrados socialmente no ensino superior. Além do mais, a satisfação com o suporte social relaciona-se com a integração social do estudante no ensino superior. A relação com os professores não afeta os estudantes que já reprovaram. Por fim, a relação com o amigo é fortemente apontada pelos estudantes dos PALOP no ensino superior em Coimbra porque atribuem maior pontuação às seguintes dimensões de satisfação com o suporte social – satisfeito com o amigo – e dimensão de integração social – relação com o amigo.

Na sua dissertação de mestrado intitulada "*Expectativas de Carreira Profissional: Um Estudo comparativo com estudantes angolanos a frequentar o ensino superior em Portugal e em Angola*", Dilkarina Fortunato (2016) pretendeu identificar a variabilidade das expetativas profissionais dos estudantes angolanos a frequentar o último ano de licenciatura em Portugal (Lisboa) e estudantes universitários angolanos a frequentar o mesmo grau de ensino em Angola (Luanda). O enquadramento teórico reporta-se à Teoria das Expectativas, mais concretamente, às expectativas de autoeficácia. A nível metodológico, trata-se de um estudo descritivo e exploratório com recurso ao questionário. O estudo contou com uma amostra de conveniência constituída por 240 sujeitos (125 estudam em Portugal e 115 estudam em Angola), com idades compreendidas entre os 19 e os 54 anos de idade. No que concerne às áreas de formação salienta-se os cursos de Economia e Gestão e de Ciências de Administração como as áreas com maior número de inquiridos.

Relativamente às expectativas apontadas pelos inquiridos como as mais relevantes sobressaem o sucesso profissional e o contributo para a modernização de Angola. Os dados indicam que os estudantes angolanos que estão a frequentar o ensino superior em Lisboa estão mais recetivos à estabilidade económica do que os estudantes angolanos que se encontram em Luanda. O sucesso profissional é uma das expetativas que foi possível identificar diferenças estatisticamente significativas entre os homens e as mulheres, evidenciando que as mulheres atribuem maior valorização ao sucesso profissional. Por outro lado, são os estudantes mais novos (com idade inferior aos 25 anos) que estão mais recetivos a abrir o próprio negócio do que os estudantes com idade superior a 26 anos. Os estudantes das áreas de formação da Economia e Gestão, das Ciências Sociais e das Engenharias apresentam uma maior preocupação com o contributo para a modernização de Angola. Neste contexto, destacam-se os estudantes

do curso de engenharia que pretendem abrir o próprio negócio comparativamente aos restantes colegas. No âmbito das características individuais dos inquiridos, destacam-se a responsabilidade e a determinação como as mais relevantes. Os dados indicam que a responsabilidade é mais importante para os inquiridos do género feminino do que para os inquiridos do género masculino. Para os estudantes que estão em Luanda a responsabilidade adquire uma maior importância do que para os estudantes de Lisboa. Já a característica "esforço" adquire maior relevância para os estudantes que estão a frequentar o ensino em Lisboa. No que diz respeito aos fatores sociais, os estudantes apontaram como importantes a Instabilidade financeira e económica de Angola e a valorização da formação superior. O apoio familiar e a família como motivação profissional foram, de igual modo, salientados como fatores familiares importantes.

As conclusões do estudo confirmam a existência da influência de estereótipos relacionados com as questões de género, pois as mulheres atribuem maior valorização ao sucesso profissional. Apontam ainda que os estudantes angolanos a estudar em Lisboa esperam alcançar uma estabilidade económica devido ao contacto com a realidade portuguesa; os estudantes angolanos a estudar em Luanda estão mais preocupados com a dificuldade de inserção de jovens licenciados no mercado de trabalho. De facto, os estudantes angolanos mais jovens estão mais motivados e demonstram maior apetência para investirem no próprio negócio; e, por último, são os estudantes das áreas de Economia e Gestão, Ciências Sociais e de Engenharia que têm mais expectativas em contribuir para o processo de desenvolvimento e modernização de Angola.

Ema Massunga (2017) na sua dissertação de mestrado intitulada "*Consumo Mediático dos Jovens Angolanos na Diáspora. Estudos de Caso de Estudantes Universitários Residentes em Lisboa*" procura identificar os consumos mediáticos e compreender a função que os jovens angolanos atribuem aos conteúdos mediáticos na diáspora. com o intuito de analisar o consumo mediático dos jovens imigrantes angolanos estudantes universitários residentes em Lisboa. No enquadramento teórico, é feita uma breve caracterização da migração angolana, mais concretamente sobre os estudantes angolanos do ensino superior em Portugal. De seguida, é abordada a temática do consumo mediático na diáspora. Tratou-se de um estudo com base numa metodologia qualitativa e como tal utilizou-se inquéritos por entrevista. Foram selecionados sete indivíduos com idades entre 19 e 30 anos que frequentam licenciaturas em universidades públicas e privadas sedeadas em Lisboa.

Os dados obtidos através das entrevistas sugerem que a qualidade da educação oferecida pelas universidades portuguesas consiste no principal fator destacado pelos entrevistados. A par

disso, a língua falada entre Portugal e Angola também influenciou em muito a escolha destes estudantes e, por conseguinte, ajudou no processo de inserção na sociedade portuguesa. Quando chegam a Portugal os entrevistados procuraram manter ligação com o seu país de origem - Angola - através dos media, referindo o contacto com familiares e amigos. Tal comunicação foi estabelecida através dos dipositivos tecnológicos e das redes sociais na internet. Para além desta comunicação, os jovens afirmaram que a relação com o país de origem foi mantida através do consumo dos media angolanos e portugueses que, por sua vez, ajudaram a preservar os laços culturais da realidade angolana na diáspora. No âmbito do consumo mediático dos entrevistados no país de origem até ao momento da decisão de virem para Portugal, os estudantes referiram o consumo de alguns meios de comunicação social estrangeiros como a TV Globo, Record, SIC, RTP e TVI. O Correio da Manhã e o Diário de Notícias foram apontados como os principais Jornais online. Estes media informavam, segundo os entrevistados, a atualidade do país de destino. Após a chegada a Portugal, o interesse em acompanhar os media na diáspora tornou-se ainda maior ao destacarem o interesse em assuntos sobre a atual realidade do seu país de origem. Revelaram ainda o consumo de meios de comunicação social angolanos e portugueses com o propósito de se manterem informados e, simultaneamente, ligados ao país de origem. Durante a estadia em Portugal, os entrevistados procuraram nos diversos media diferentes formas de manter os laços identitários da cultura angolana na diáspora.

Em termos de conclusões, os estudantes entrevistados referem que, após a chegada a Portugal, procuram manter ligação com o país de origem através dos *media*. O consumo de documentários televisivos, os serviços de notícias e os programas de entretenimentos são os principais instrumentos complementares da construção identitária dos estudantes. A par disso, as temáticas de maior interesse nos media são a política, a economia, a cultura e educação do país. Porém, revelam que a comunicação dos media angolanos oculta, frequentemente, a verdade e por isso, está longe de satisfazer as necessidades e expetativas dos estudantes. O estudo conclui que os *media* e as redes sociais desempenham um papel importante na "redução do distanciamento da comunicação com o país de origem" (p. 45), por um lado e na conservação dos hábitos e dos costumes, por outro lado. Por fim, o acesso às redes sociais e aos modos de uso dos recursos tecnológicos permitem uma ampliação das suas relações pessoais e virtuais.

A dissertação de Mestrado de Vítor Vinagre (2017) intitulada "*Ser estudante dos PALOP na Universidade do Algarve: Uma abordagem a partir de histórias de vida*", teve como principal objetivo conhecer em profundidade as experiências e as dificuldades vividas por alguns estudantes dos PALOP a frequentar a Universidade do Algarve. O enquadramento teórico

apresenta as pesquisas realizadas em torno dos estudantes dos PALOP em Portugal, as políticas educativas dos PALOP e a dimensão cultural e linguística de estudar no estrangeiro. Foi utilizada uma metodologia qualitativa de reconstituição das histórias de vida de três estudantes dos PALOP com recurso à narrativa biográfica.

Os resultados evidenciam que o conhecimento da língua portuguesa e a existência de familiares a residir em Portugal foram decisivos para a decisão de virem estudar para Portugal. Relativamente às expetativas em estudar no estrangeiro, estes estudantes vivenciam, inicialmente, uma fase de desalento que é posteriormente substituída pela convicção de que os estudos irão influenciar as suas vidas de forma bastante positiva. Foi, também, possível apurar que os estudantes dos PALOP que vivem em Portugal passam por algumas dificuldades particularmente os problemas burocráticos e financeiros que se aliam à adaptação de uma nova cultura e a uma nova língua – o português europeu. Por exemplo, os procedimentos burocráticos contribuíram para que os alunos iniciassem as aulas com um ou mais meses de atraso. O distanciamento por parte das instâncias que prestam apoio social aos estudantes dos PALOP foi outra dificuldade apontada pelos estudantes. A língua portuguesa foi, de igual modo, referida pelos estudantes como uma dificuldade, principalmente ao nível da compreensão da língua dado que nos seus quotidianos falam os seus dialetos. Pese embora os constantes obstáculos com os quais se deparam durante o seu percurso académico e a sua integração cultural em Portugal, os estudantes encontram-se globalmente satisfeitos por estudarem na UAlg e pretendem continuar os seus estudos em Portugal ou na Europa. Para além disso, os estudantes consideraram a formação em Portugal como uma mais-valia quer a nível pessoal, quer a nível profissional dado que lhes possibilita progredirem em diferentes níveis quando regressarem aos seus países. Quanto às perspetivas futuras, os estudantes pretendem prosseguir para mestrados e doutoramentos, não descurando a possibilidade de regressar aos seus países de origem ou até de estudarem noutro país.

Em termos de conclusões, os estudantes passam por inúmeros obstáculos em termos de procedimentos jurídico-legais, tornando-se assim fundamental "simplificar esses procedimentos e adotar medidas para que as vidas destes jovens não derivem para a imigração económica" (p. 93). Face às dificuldades experimentadas pelos estudantes dos PALOP após decidirem estudar em Portugal, o estudo conclui que eles experimentam ma fase muito atribulada. Os problemas com a documentação exigida pela Universidade constituem uma das dificuldades relatadas pelos estudantes. São, principalmente, os alunos provenientes de meios rurais os que apresentam maiores dificuldades económicas. Apesar das dificuldades sentidas, os estudantes criaram laços de amizade dentro e fora da turma. Outra das conclusões do estudo

prende-se com a intenção dos estudantes em regressar aos seus países de origem após concluírem a formação superior. O estudo conclui com a necessidade de um gabinete na Universidade de Algarve que envolva diferentes valências de forma a simplificar assuntos relacionados com o Serviço de Estrangeiros e Fronteiras, o alojamento facultado pelos Serviços de Ação Social da Universidade. Realça ainda a implementação de medidas políticas articuladas com a própria gestão das universidades de forma a facilitar a integração destes estudantes.

Na sua dissertação de Mestrado intitulada "*Integração académica, social e cultural dos estudantes cabo-verdianos na cidade de Bragança*", José Pereira (2020) pretende verificar a integração académica, social e cultural dos estudantes cabo-verdianos. No enquadramento teórico são abordados temas como a internacionalização do ensino superior, a multiculturalidade e a interculturalidade e ainda a vivência dos estudantes cabo-verdianos em instituições de acolhimento em Portugal. O estudo assenta numa metodologia de natureza mista através da aplicação de um questionário e uma entrevista. A amostra é constituída por 56 estudantes cabo-verdianos da Escola Superior de Educação de Bragança do Instituto Politécnico de Bragança (IPB) com idades compreendidas entre os 18 e os 31 anos. São maioritariamente estudantes do género masculino (62,5%). Quanto aos cursos frequentados, destaca-se Relações Lusófonas, Arte e Design e Línguas Estrangeiras. A entrevista foi realizada ao presidente da Associação Académica dos Estudantes Africanos (AAEA).

No âmbito dos resultados, as principais razões que levaram os estudantes cabo-verdianos à escolha do IPB pela facilidade de vagas (37,5%) e pelo reconhecimento da instituição de ensino (33,9%). A maioria dos inquiridos revela que obteve conhecimento do IPB através da Câmara Municipal do concelho de onde são oriundos. Mais de metade dos estudantes considera que o instituto corresponde às suas expetativas, enquanto que 37,5% não partilham da mesma opinião ao afirmarem que não continuaram a estudar no IPB. As motivações dos estudantes para estudarem no IPB incidem na qualidade da instituição (50%), no baixo custo de vida da cidade e da instituição (35,7%) e ainda nas perspetivas de futuro melhor (25%). Metade dos inquiridos classificam a sua integração no IPB como boa e 21,4% como muito boa. Contudo, quando questionados relativamente à integração na cidade os resultados são inferiores: 39,3% como boa e 16,1% como muito boa. Algumas dificuldades na integração social e cultural em Bragança foram apontadas como a antipatia e a discriminação. Ainda nos comportamentos de rejeição da sociedade civil, 42,9% dos inquiridos referiram o "racismo no aluguer da casa [dado que] não se aluga a pessoas da cor" (p. 53). No que respeita ao contributo da AEA na integração dos estudantes, a maioria (69,6%) afirmou desconhecer a associação ou receber qualquer apoio e 26,8% referiram a apoio na socialização e no pagamento de propinas e rendas. A dificuldade

económica foi apontada por 33,9% dos inquiridos. Como forma de colmatar esta dificuldades todos os estudantes trabalham nas férias em cafés e nas limpezas. Já alguns estudantes (21,4%) referiram receber subsídio social do instituto em termos de alimentação, pagamento das propinas e aquisição de livros.

Em termos de conclusões, os estudantes escolheram o IPB pela qualidade de ensino da instituição, pelos apoios prestados e pela vivência da cidade de Bragança. Foi possível constatar que os estudantes de Cabo Verde têm uma integração considerada considerável que na cidade de Bragança, quer com estudantes de outras nacionalidades. Embora considerem a sua integração como positiva, a sociedade de acolhimento mostra ainda alguma rejeição através do aluguer de casa pelo facto de serem estudantes africanos, por exemplo. Outra conclusão tem a ver com os insuficientes apoios económicos dados pelas entidades de Cabo Verde e de Portugal. Nas palavras de Pereira (2020) o IPB enquanto politécnico multicultural

> tem a responsabilidade de promover a 'inclusão participativa', convocando a sociedade civil nesta proclamação e não somente em ações isoladas, percebendo razão da 'aceitação do outro' (…) [e, portanto,] há que haver complementaridade entre as autoridades competentes do local de origem e do local de acolhimento (p. 68).

A dissertação de mestrado de Andreia Pina (2020) intitulada "*Literacia em saúde e o impacto sobre a Gestão da Saúde: Comportamentos de Saúde de estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa*" visa avaliar o nível de literacia em saúde, as atitudes e os comportamentos em saúde dos estudantes – portugueses e oriundos dos PALOP - do ensino superior do IPB. O enquadramento teórico aborda a questão da literacia em saúde, as atitudes e comportamentos de saúde e, por fim, o impacto da literacia na gestão de saúde. Ao nível metodológico foi aplicado um questionário aos estudantes do IPB. A amostra foi constituída por 254 alunos, sendo 48% de origem portuguesa e 52% oriundos dos PALOP, principalmente de Cabo Verde. A maioria dos inquiridos são do género feminino (73,2%). São maioritariamente estudantes de licenciatura (79,9%) da Escola Superior de Saúde (ESSa) (47,6%) e vivem com alguém (90,6%).

Em termos de resultados, constatou-se que os estudantes portugueses apresentaram pontuações mais elevadas nas atitudes e comportamentos em saúde quando comparados com os colegas dos PALOP, principalmente na dimensão do Autocuidado e Segurança Motorizada. Estes dados revelam que o nível médio de atitudes e comportamentos em saúde dos inquiridos se situa abaixo da média para as dimensões exercício físico e nutrição. Quanto à nutrição, os estudantes dos PALOP apresentam valores inferiores quando comparados com os estudantes

portugueses. No que respeita à dimensão da literacia em saúde, os estudantes portugueses apresentam valores superiores quando comparados com os estudantes oriundos dos PALOP. Foram ainda observadas diferenças estatisticamente significativas entre os inquiridos nas seguintes dimensões: nutrição, autocuidado, segurança motorizada e uso de drogas. Além disso, são as estudantes do sexo feminino as que pontuam mais elevado nas dimensões do exercício físico, no autocuidado e na segurança motorizada. Relativamente à literacia em saúde foram ainda constatadas diferenças ao nível do tamanho de efeito que varia entre o pequeno e o intermédio nos cuidados de saúde, prevenção de doenças e promoção de saúde entre os dois grupos de estudantes.

As conclusões evidenciam que os estudantes portugueses apresentam valores superiores relativos à literacia em saúde e aos hábitos e comportamentos de saúde quando comparados com os estudantes oriundos dos PALOP. Existem, assim, correlações positivas entre o fraco e moderado entre as dimensões da literacia em saúde e dos hábitos e comportamentos em saúde, sendo os estudantes portugueses os que apresentam valores superiores. Na dimensão do exercício físico são os estudantes portugueses que apresentam valores superiores. Através deste estudo, a autora realça a visão realista sobre as atitudes e comportamentos de saúde e a literacia em saúde dos estudantes do IPB. O estudo conclui que uma melhor literacia em saúde com atitudes e comportamentos em saúde mais responsáveis por parte dos estudantes têm efeitos positivos no bem-estar geral dos estudantes.

Face ao exposto, podemos constatar que têm sido realizadas algumas investigações acerca dos estudantes provenientes dos PALOP no ensino superior em Portugal. Todavia, dada a escassez de investigações desenvolvidas em torno das transições, das aprendizagens adquiridas e das identidades deste grupo de estudantes no Ensino Superior em Portugal, cremos que a presente investigação ganha especial relevância.

4.1.3. Qual o retrato dos estudantes provenientes dos PALOP no ensino superior em Portugal? O que nos dizem os dados?

A democratização do ensino em Portugal, que ocorreu nos últimos trinta anos, confrontou as IES com a admissão de uma "vaga" de estudantes de diferentes contextos socioeconómicos, sobretudo os estudantes provenientes dos PALOP que se inscrevem em cursos de licenciatura, pós-graduações, mestrados e doutoramentos (Faria, 2009) por meio do regime especial de

acesso ao Ensino Superior[19]. Este regime especial de acesso enquadra-se no âmbito dos Acordos de Cooperação entre Portugal e os respetivos países africanos nas áreas de educação e da cultura.

Os Acordos de Cooperação estabelecidos entre Portugal e os PALOP surgiram, após o 25 de abril de 1974, com a independência dos ex-territórios portugueses no continente africano (Ferro, 2010; Mourato, 2011). Esta cooperação centrou-se, desde o início, em aspetos da vida dos estudantes dos PALOP que tinham sido "negligenciados" por Portugal, principalmente a educação. Deste modo, através do Decreto nº 29/91, de 19 de abril, é possível constatar a promoção e o desenvolvimento das ações de cooperação nas áreas da educação, ensino e investigação científica. Estes acordos permitem o ingresso dos estudantes provenientes dos PALOP e de Timor nas universidades portuguesas através de um regime especial e possibilitam a obtenção de uma bolsa de estudo para frequentar o ensino superior (Pessoa, 2004). Para tal, é necessário que os estudantes solicitem a sua matrícula por "via diplomática", referindo qual a instituição de ensino e o curso a frequentar. Para além dos acordos de cooperação referidos, existem instituições públicas e privadas que apoiam os estudantes oriundos dos PALOP na área da educação e cultura, nomeadamente a Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT), a Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), o Instituto Camões e o IPAD. Esta situação contribuiu e ainda contribui para que um grande número de estudantes oriundos dos PALOP opte por realizar a sua formação académica em Portugal. Para além disso, estes estudantes estão dispensados de realizar os exames nacionais de ensino secundário para a nota de acesso ao Ensino Superior e 10% das vagas dos cursos são destinadas a estes estudantes.

Nos últimos anos, o número de estudantes provenientes dos PALOP nas IES em Portugal alcançou um crescimento muito significativo. Ora, segundo os dados do Inquérito ao Registo de Alunos Inscritos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES) da DGEEC, no ano letivo de 2020/21, os estudantes oriundos dos PALOP correspondiam a 16.662 inscritos, registando um crescimento bastante significativo face ao ano letivo de 2009/10, quando estes estudantes totalizavam 8.525 inscritos (Quadro nº 4).

[19] Decreto-Lei n.º 393-A/99, de 02 de outubro – regula os regimes especiais de acesso e ingresso no ensino superior.

Quadro 4. Evolução do número de estudantes dos PALOP no Ensino Superior

Ano letivo	Nº de estudantes
2009/2010	8.525
2010/2011	8.437
2011/2012	8.784
2012/2013	8.217
2013/2014	8.415
2014/2015	8.209
2015/2016	8.612
2016/2017	9.004
2017/2018	9.990
2018/2019	11.617
2019/2020	15.468
2020/2021	16.662

Fonte: DGEEC (2021)

Neste contexto, a política de cooperação e os regimes especiais de acesso ao ensino superior assumem, claramente, um papel relevante no aumento da mobilidade dos estudantes dos PALOP. A estes fatores acrescem as bolsas de estudo concedidas a este grupo de estudantes por instituições como o IPAD e o Instituto Camões (Pedreira, 2014).

Nos anos letivos de 2009/10 e de 2010/11, Cabo Verde constituía o país com um maior número de estudantes no ensino superior em Portugal, seguido de Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau. Contudo, a partir do ano letivo de 2011/12, verificou-se um aumento significativo do número de estudantes angolanos ultrapassando, assim, o número de estudantes cabo-verdianos (Alves, 2013; Pessoa, 2004). Conforme afirma Massunga (2017), Portugal "continua a ser o centro das atenções de muitos angolanos que procuram dar continuidade aos seus estudos com principal foco no ensino superior (p. 15). Nesta mesma linha, Nadă e Araújo (2018) referem que a maioria dos estudantes estrangeiros que entra nas universidades portuguesas são das suas antigas colónias. Também o número de estudantes são-tomenses ultrapassou, nos anos letivos 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 e 2018/2019, o número de estudantes moçambicanos. No ano letivo de 2020/2021, Cabo Verde constituía o país com um maior número de estudantes no ensino superior em Portugal, seguido de Guiné-Bissau, Angola, Moçambique e São Tomé e Príncipe (Quadro nº 5).

Quadro 5. Estudantes dos PALOP no Ensino Superior, segundo o país de origem

Ano letivo	País de origem				
	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe
2009/2010	3.238	3.464	401	746	676
2010/2011	3.129	3.359	413	707	829
2011/2012	3.505	3.320	462	674	823
2012/2013	3.316	3.010	422	643	826
2013/2014	3.741	2.759	429	675	811
2014/2015	3.730	2.568	420	740	751
2015/2016	3.751	2.655	544	785	877
2016/2017	3.717	2.790	602	846	1.049
2017/2018	3.981	2.946	839	957	1.267
2018/2019	4.036	3.616	1.725	1.021	1.219
2019/2020	4.305	4.973	3.705	1.265	1.220
2020/2021	3.947	5.309	4.809	1.538	1.059

Fonte: DGEEC (2021)

Importa referir que daqui em diante, todos os dados serão apenas analisados a partir dos anos letivos de 2011/12 até 2020/21 dado que não foi possível encontrar informações relativamente ao género, ao nível de formação, às Instituições de Ensino Superior e às áreas de formação procuradas pelos estudantes dos PALOP. No que respeita à distribuição por género dos estudantes dos PALOP inscritos no Ensino Superior, é possível constatar que os estudantes do sexo masculino estão em maior número (Quadro nº 6). Parece-nos que existe uma desigualdade de género no acesso ao ensino superior. Contudo, se olharmos os dados relativos ao género tendo em conta o país de origem dos estudantes, existe um elevado número de estudantes de cabo-verdianos do género feminino inscritos no Ensino Superior em Portugal. Aliás, este dado já tinha sido assinalado por Oliveira (2013).

Quadro 6. Estudantes dos PALOP no Ensino Superior, segundo o género

Ano letivo	Género	
	Masculino	Feminino
2009/2010	---	---
2010/2011	---	---
2011/2012	4.554	4.230
2012/2013	4.284	3.933
2013/2014	4.488	3.927
2014/2015	4.393	3.816
2015/2016	4.626	3.986
2016/2017	4.807	4.197
2017/2018	5.214	4.776
2018/2019	6.012	5.605
2019/2020	8.000	7.468
2020/2021	8.569	8.093

Fonte: DGEEC (2021)

Importa ainda referir que não foi possível encontrar informações relativamente ao género, ao nível de formação, às Instituições de Ensino Superior e às áreas de formação procuradas pelos estudantes dos PALOP nos dados referentes ao ano letivo de 2020/21. Os estudantes oriundos dos PALOP encontram-se inscritos maioritariamente no grau de licenciatura (Quadro nº 7). Estes dados são concordantes com a investigação desenvolvida por Oliveira e Gomes (2017). Contudo, no ano letivo de 2012/13, o número de estudantes dos PALOP inscritos nas licenciaturas das IES em Portugal sofreu uma ligeira descida, passando de 5.485 para 4.083 estudantes. Pese embora esta diminuição, a partir do ano letivo de 2013/14 verifica-se um aumento do número de estudantes dos PALOP inscritos nas licenciaturas, atingindo o valor de 5.193 estudantes no ano letivo de 2016/17.

O número de estudantes dos PALOP inscritos nos cursos de Mestrado assume também importância. Nos anos letivos em análise, o número de estudantes dos PALOP inscritos nos Doutoramentos tem vindo a aumentar notoriamente, passando de 465 inscritos no ano letivo de 2011/12 para 1001 inscritos no ano letivo de 2019/20. De uma forma global, os níveis de formação com mais estudantes dos PALOP são as licenciaturas e os mestrados.

Quadro 7. Estudantes dos PALOP no Ensino Superior, segundo o nível de formação

Ano letivo	Nível de formação				
	Licenciatura	Especialização pós-licenciatura	Mestrado Integrado	Mestrado	Doutoramento
2011/2012	5.485	52	837	1.768	465
2012/2013	5.122	26	767	1.546	499
2013/2014	4.869	56	734	1.759	669
2014/2015	4.668	93	722	1.673	707
2015/2016	4.961	53	810	1.726	799
2016/2017	5.193	69	864	1.626	920
2017/2018	5.770	98	891	1.924	932
2018/2019	6.677	80	984	2.069	973
2019/2020	8.813	96	1.138	2.599	1.001

Fonte: DGEEC (2021)

A Universidade Lusófona, a ULisboa e a Universidade Nova de Lisboa surgem no topo da lista das IES mais procuradas pelos estudantes dos PALOP, nos anos letivos de 2011/12 a 2017/18. A partir do ano letivo 2018/19 podemos constatar que o Instituto Politécnico de Bragança surge como uma IES mais procuradas pelos estudantes dos PALOP. Este dado é mais evidente no ano letivo de 2019/20 em que o IPB acolhe um número bastante significativo de estudantes provenientes dos PALOP, seguido da ULisboa e do Instituto Politécnico da Guarda (Quadro nº 8).

Quadro 8. Estudantes dos PALOP no Ensino Superior, segundo a Instituição de Ensino

Ano letivo	Instituição de Ensino Superior							
	Universidade Lusófona	ISCTE	ULisboa	Universidade de Coimbra	IPLisboa	Universidade Nova	IPGuarda	IPBragança
2011/2012	1.078	522	432	430	---	413	---	---
2012/2013	922	458	392	406	304	371	52	283
2013/2014	781	345	945	454	293	521	51	264
2014/2015	795	333	943	337	295	514	27	138
2015/2016	752	366	987	305	361	474	62	196
2016/2017	682	284	903	320	363	444	101	349
2017/2018	585	303	1.016	329	349	501	190	501
2018/2019	574	366	1.227	369	406	544	236	829
2019/2020	624	471	1.334	457	481	642	857	1.846

Fonte: DGEEC (2021)

Através do Quadro nº 9, podemos constatar que as três áreas de educação e formação superior que reúnem mais estudantes dos PALOP são as seguintes: “Gestão e Administração”, “Direito” e “Eletrónica e Automação”.

Quadro 9. Estudantes dos PALOP no Ensino Superior, segundo a área de educação e formação

Ano letivo	Área de educação e formação				
	Gestão e Administração	**Direito**	**Eletrónica e Automação**	**Sociologia e outros estudos**	**Contabilidade e Fiscalidade**
2011/2012	1.432	604	596	509	354
2012/2013	1.443	626	504	372	412
2013/2014	1.477	698	483	386	367
2014/2015	1.458	658	534	351	306
2015/2016	1.386	661	590	306	372
2016/2017	1.341	649	651	305	383
2017/2018	1.374	772	715	247	404
2018/2019	1.601	883	783	300	480
2019/2020	2.165	1.032	936	422	669

Fonte: DGEEC (2021)

De uma forma global, o retrato dos estudantes provenientes dos PALOP evidencia que: (1) o número destes estudantes no Ensino Superior em Portugal registou um aumento significativo nos últimos anos (Nadă & Araújo, 2018); (2) Angola e Cabo Verde são os países com o maior número de estudantes inscritos no ensino superior em Portugal, seguidos de São Tomé e Príncipe, Moçambique e Guiné-Bissau; (3) o género masculino é o mais predominante entre os estudantes oriundos dos PALOP; (4) existe uma clara predominância das licenciaturas enquanto nível de ensino superior mais procurado por estudantes angolanos, cabo-verdianos e são-tomenses, ainda que a procura de mestrados e de doutoramentos tenha vindo a aumentar nos

últimos anos (Oliveira & Gomes, 2017); (5) a Universidade Lusófona de Lisboa, a ULisboa e a Universidade Nova de Lisboa destacam-se como as Instituições de Ensino Superior com maior capacidade de atração dos estudantes dos PALOP e mais recentemente o Instituto Politécnico de Bragança e o Instituto Politécnico da Guarda; (6) os estudantes provenientes dos PALOP procuram preferencialmente as áreas de formação nos domínios da Gestão e Administração, Direito, Eletrónica e Automação e ainda Contabilidade e Fiscalidade.

Capítulo 5.
Estudo Empírico: Considerações Metodológicas

As decisões tomadas numa investigação são, frequentemente, precedidas de um conhecimento teórico (Bogdan & Biklen, 1994). Porém, nem sempre é possível ter uma ideia concreta da realidade que o investigador irá encontrar ou até mesmo qual irá ser o rumo da investigação em si. A partir da revisão da literatura realizada em torno das temáticas – transições, aprendizagens biográficas e identidades - e desenvolvida no Enquadramento teórico, foi possível estudar não só o processo de transição dos estudantes provenientes dos PALOP para Portugal e para o Ensino Superior português, mas sobretudo as aprendizagens ocorridas ao longo das suas vidas. Adicionalmente, foi também possível analisar as identidades dos estudantes no primeiro (1º) ano e no terceiro (3º) ano dos seus cursos. Como vimos anteriormente, podemos afirmar que qualquer transição desencadeia aprendizagens (e.g., Ecclestone et al., 2010; Field et al., 2009; Groen & Kawalilak, 2014; Merriam, 2005) e mudanças ao nível das identidades dos indivíduos (e.g., Hultberg et al., 2008; Ingram et al., 2009).

À semelhança da fundamentação teórica de que demos conta nos capítulos anteriores, a metodologia assumiu uma importância acrescida na investigação desenvolvida. Este capítulo centra-se na componente metodológica da investigação, explicitando, num primeiro momento, a problemática em estudo, os objetivos da investigação, assim como as questões de investigação às quais é nosso propósito responder. A par disso, explana os principais pressupostos epistemológicos e metodológicos, especificamente o paradigma interpretativo. São assim apresentadas e justificadas as opções metodológicas, as características e as potencialidades da abordagem qualitativa como metodologia de investigação. É ainda apresentado o método biográfico, as técnicas de produção e de análise de informação que nortearam o processo de investigação. Por fim, descrevem-se os procedimentos metodológicos adotados na presente investigação.

Partindo do pressuposto que toda a investigação se inicia com a definição de um problema, este ponto procura não só apresentar a problemática, mas também descrever os principais objetivos da presente investigação. A transição dos estudantes para o Ensino Superior constitui um tema crucial, permitindo analisar os fatores estruturais que influenciam, de certo modo, as trajetórias de vida; os sinais da *agência* que lhes permitem enfrentar os desafios e obstáculos e, por último, as mudanças identitárias que ocorrem ao longo das suas trajetórias. Tal como referido anteriormente, a temática da presente investigação, bem como as opções metodológicas

adotadas partiram, essencialmente, do interesse pessoal da investigadora em conhecer e compreender as transições, aprendizagens e identidades dos estudantes dos PALOP que estudam no Ensino Superior em Portugal.

Nos últimos anos, tem-se vindo a verificar um aumento significativo do número destes estudantes no Ensino Superior português – 16.662 inscritos no ano letivo de 2020/2021 (DGEEC-MEC, 2021). Este número acarreta, por um lado, impactos sociais, culturais, académicos e económicos para este grupo de estudantes e, por outro, constitui uma mais-valia para o Ensino Superior em Portugal ao contribuir para a obtenção de novas receitas nas próprias universidades. No entanto, o nosso interesse recaiu mais sobre o processo de transição para Portugal e para o Ensino Superior, sobre as aprendizagens adquiridas ao longo deste processo e, ainda, sobre "possíveis" mudanças identitárias deste grupo particular de estudantes do que sobre o impacto do número deste grupo de estudantes em particular no Ensino Superior, em Portugal. Foram, sem dúvida, estes os pontos de partida que contribuíram para a construção do objeto de estudo subjacente à presente investigação. Neste contexto, importa referir que, no decorrer da investigação, recorreu-se a diversas perspetivas teóricas com o intuito de construir um olhar conceptualmente informado sobre as temáticas do estudo.

A par da motivação pessoal da investigadora quanto ao objeto de estudo, o processo interrelacional estabelecido entre a investigadora e os estudantes assumiu uma dimensão importante na investigação. Instigada por uma forte motivação pessoal, a presente investigação tem como principal objetivo estudar e compreender as transições, as aprendizagens biográficas vivenciadas em diferentes contextos – educativos, académicos e sociais – e, por último, as questões identitárias dos estudantes. A este propósito, Silva (2007, p. 57) refere que uma investigação é, efetivamente, "um processo pessoal de construção de um objecto de estudo e desconstrução de ideias pré-concebidas, de formas estáveis e naturalizadas de ver o mundo e de perspectivar a realidade envolvente". Acrescenta, ainda, que todo o conhecimento é, por si mesmo, autoconhecimento, tendo a premissa de um "conhecimento pessoal e directo de uma realidade [verdadeiramente] complexa" (ibidem). A este respeito, Ribeiro (2018, p. 30) alertou recentemente que "investigar implica ter em conta a complexidade da condição humana". Neste quadro, a investigação assume-se como uma tentativa de dar resposta às questões subjacentes a uma determinada problemática ou objeto de estudo.

Coloca-se aqui a questão da importância da pergunta de investigação. A formulação da pergunta de investigação afigura-se, segundo Flick (2004), um passo fundamental da investigação qualitativa ao constituir um ponto de referência para comprovar a solidez da investigação, por

um lado, e determinar os métodos e as técnicas adequadas quer para a produção de informação, quer para a interpretação dos dados, por outro lado. Como escreve Moreira (2007, p. 71), a

> formulação de uma pergunta de investigação equivale a selecionar uma direcção concreta (a qual pode resultar errada e deverá ser eventualmente alterada) ou a escolher um evento, uma situação, um comportamento e delimitar o tempo, o espaço, as pessoas, o contexto em que se decide a pesquisa.

Ainda a este respeito, Amado (2017) sustenta que a principal função da formulação da pergunta ou se preferirmos do problema é, pois, "explicitar o que se pretende aprender ou entender" (p. 119). Neste sentido, elencamos como questão orientadora da investigação a seguinte:

Que mudanças identitárias ocorrem nos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) matriculados na ULisboa?

A questão orientadora foi desdobrada em questões de investigação mais específicas a partir das três dimensões analíticas da investigação - transições, aprendizagens e identidade:

Transições:

1. Que tipo de transições identificam os estudantes?
2. Como as descrevem?

Aprendizagens:

1. Que problemas e desafios decorreram dessas transições?
2. Que estratégias foram acionadas para os resolver?
3. Que aprendizagens decorreram desses processos?

Identidade:

1. Qual é a identidade para si e para os outros dos estudantes dos PALOP quando se matriculam no primeiro (1º) ano na ULisboa?
2. Qual é a identidade para si e para os outros dos estudantes dos PALOP quando frequentam o terceiro (3º) ano do curso?
3. Que tipo de identidades ocorrem entre o 1º e o 3º ano?

Estas questões clarificaram e, ao mesmo tempo, orientaram a presente investigação. Desta forma, as questões de investigação devem revelar a essência do trabalho de investigação (Mason, 2018) e não só. Estas devem contemplar as seguintes caraterísticas: pertinência, clareza e exequibilidade (Pocinho, 2012). Questões vagas e abrangentes podem colocar em causa uma investigação. Já uma pergunta de investigação bem construída guiará tanto a uma metodologia apropriada, como ao desenvolvimento da própria investigação (Mills & Birks, 2014). Aliás,

tomando as palavras de Almeida e Freire (2017, p. 25), "o primeiro passo numa investigação surge quando se procura a resposta a uma pergunta, dificuldade ou problema (escolha de uma área problemática)". A par disso, as questões de investigação que foram definidas são, naturalmente, indissociáveis dos objetivos da investigação. Neste caso, o objetivo geral do estudo foi enunciado da seguinte forma:

Analisar as mudanças identitárias associadas às transições vividas pelos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) da Universidade de Lisboa (ULisboa).

Este objetivo geral desdobra-se, por seu turno, no seguinte conjunto de objetivos específicos:

1. Tipificar as transições ocorridas para o ensino superior dos estudantes dos PALOP;
2. Identificar os problemas e desafios que decorrem das transições vividas;
3. Analisar as estratégias desenvolvidas para os superar;
4. Tipificar as aprendizagens realizadas nesses processos de transição e superação de dificuldades;
5. Caraterizar e tipificar as identidades dos estudantes no 1º (primeiro) ano e no 3º (terceiro) ano do seu percurso académico na ULisboa.

São precisamente estas as grandes questões e os objetivos que norteiam a investigação. Tendo em vista o cumprimento dos objetivos traçados, os estudantes foram entrevistados em dois (2) momentos importantes da vida académica com o intuito de respondermos às questões de investigação: durante o segundo (2º) semestre do primeiro (1º) ano do curso e durante o segundo (2º) semestre do terceiro (3º) ano do curso. Estes dois (2) momentos permitiram dar "voz aos estudantes" e, ao mesmo tempo, delinear tipologias de transições, de aprendizagens adquiridas, assim como de possíveis mudanças identitárias. Perante os objetivos traçados, recorreu-se às entrevistas biográficas como técnica de produção de informação privilegiada. Vários autores como Amado e Ferreira (2017a) e Smith (1998) afirmam que as abordagens biográficas permitem dar voz aos indivíduos que têm diferentes ideias sobre diversos temas e/ou assuntos ou então que não têm oportunidades para se fazerem ouvir. Trata-se, por isso, de uma abordagem promissora tendo em consideração o conhecimento que pode proporcionar.

Este estudo configura-se, portanto, como pioneiro e de elevada relevância para a compreensão das transições, das aprendizagens e, por conseguinte, das mudanças identitárias dos estudantes provenientes dos PALOP no Ensino Superior em Portugal. Com efeito, o estudo procurou

contribuir não só para a construção do conhecimento sobre estas dimensões na vida dos estudantes, mas sobretudo para a compreensão e reflexão em torno desta temática.

5.1. Considerações epistemológicas da investigação

Neste ponto iremos apresentar os pressupostos metodológicos e epistemológicos subjacentes no desenvolvimento do presente estudo. As opções metodológicas adotadas evidenciam o nosso posicionamento quer quanto à investigação científica, quer à construção do conhecimento no âmbito do nosso estudo. Por isso, torna-se importante questionarmo-nos acerca da ciência[20]: de que falamos quando se fala em ciência? Qual o objetivo da ciência[21]? Como se constrói o conhecimento? Qual o nosso posicionamento face à produção do conhecimento?

No âmbito do pensamento científico contemporâneo, destaca-se a contribuição de pensadores como Gaston Bachelard (2008) e Thomas Kuhn (2009) relativamente ao avanço epistemológico. Bachelard (2008) destaca a existência de uma "rutura epistemológica" entre o conhecimento comum e o conhecimento científico, considerando o conhecimento comum como vago, uma vez que se preocupa mais com o saber do que, propriamente, com o compreender. Já o conhecimento científico deve "direcionar-se" mais para o compreender, visto que serve de base para a problematização de situações e a respetiva procura de respostas. O espírito científico, na perspetiva de Bachelard (2008, p. 120), consiste numa "retificação do saber, um alargamento dos quadros do conhecimento [em que a] sua estrutura é a consciência dos seus erros históricos". Este autor enfatizou ainda o pluralismo epistemológico, destacando a importância do questionamento dos saberes e dos obstáculos epistemológicos.

Por outro lado, Thomas Kuhn (2009) defende que a ciência é uma atividade profissional organizada que depende não só de fatores lógicos ou intelectuais, mas também de fatores históricos e políticos. Na perspetiva do autor, a história da ciência caracteriza-se pela alternância de longos períodos de atividade científica normal e de momentos de revolução científica. No decorrer destes períodos, a investigação científica organiza-se em torno de paradigmas dominantes e também de períodos de crise ou, se preferirmos, de revolução. Nesta ótica, a

[20] Almeida e Freire (2017, p. 12) alertam que falar em ciência é, efetivamente, falar em conhecimento científico. Reforçam ainda que "o termo ciência surge usado como o 'conhecimento em si' e como determinada maneira de produzir conhecimento".

[21] Relativamente a esta questão, Freixo (2018, p. 45) afirma que "o objetivo da ciência é adquirir conhecimentos válidos sobre a realidade. É uma das atividades que o homem realiza através de ações dirigidas à obtenção de conhecimentos sobre os factos que o rodeiam, visando uma melhor compreensão da estrutura e das funções da ciência".

ciência não evolui gradualmente, mas sim por sucessivas mudanças de paradigmas. É assim necessário admitir que por de trás da produção do conhecimento científico não estão apenas elementos intelectuais, lógicos racionais, mas estão, igualmente, elementos afetivos, sociais e políticos. Nesta linha de pensamento, surgiu uma epistemologia relativista que defende o conhecimento científico como relativo, histórico e socialmente construído. A este respeito, Almeida e Freire (2017) acrescentam que o conhecimento científico é racional, objetivo, organizado, sistemático e ainda preciso em termos de fundamentação.

Ainda no âmbito do conhecimento científico, o historiador Thomas Kuhn (2009) alertou, na sua obra "A Estrutura das Revoluções Científicas", para a importância dos paradigmas na investigação científica. Para o autor, o paradigma é um conjunto de conceitos, crenças, opiniões, valores, perceções, técnicas partilhadas pelos membros de uma dada comunidade científica. Nesta definição, o autor enfatiza o papel da dimensão coletiva de um paradigma evidenciando, assim, que a investigação se faz no interior das comunidades (Amado, 2017). O paradigma é, pois, um conceito extremamente importante para compreendermos a realidade social. Como se pode depreender e tal como afirmou Moreira (2007, p. 18), "sem um paradigma uma ciência não [tem] orientações e critérios de selecção. O paradigma constitui, pois, um verdadeiro guia para a ciência".

Para Coutinho (2011), um paradigma consiste num conjunto estruturado de postulados, de valores, de teorias comuns e de regras que são aceites pelos elementos da comunidade científica num determinado momento histórico. Tal como alega Sandín-Esteban (2010, pp. 28-29), o "paradigma" apresenta, só por si, as seguintes características:

> representa uma determinada maneira de conceber e interpretar a realidade; ii) tem um carácter socializador porque constitui uma visão do mundo compartilhada por um grupo de pessoas; iii) (…) possui um carácter normativo em relação aos métodos e às técnicas de pesquisa a serem utilizados.

Desta forma, o paradigma constitui uma orientação em termos de pensamento e da investigação (Bogdan & Biklen, 1994) implicando, efetivamente, uma ligação com um determinado método.

Guba e Lincoln (2008) definiram paradigma como um conjunto de conceções básicas que um indivíduo possui que, por seu turno, lhe permitem uma determinada visão do mundo, da sua natureza e do seu lugar no mundo. Por outro lado, um paradigma configura-se como o conjunto de relações estabelecidas com o mundo e as suas partes. Os mesmos autores consideram ainda que no paradigma qualitativo encontram-se subjacentes os pressupostos de ordem ontológica, epistemológica e metodológica. A questão ontológica prende-se, essencialmente, com a natureza da realidade. Coloca-se aqui a seguinte questão: qual é a forma/natureza da realidade?

Como nos diz Brante (2001, p. 14), "existe uma realidade social independente das nossas representações ou da nossa consciência dela". A questão epistemológica questiona como se vê o mundo. E, por último, a questão metodológica incide na forma como produz conhecimento sobre o mundo. Explícita ou implicitamente, estes três pressupostos encontram-se interrelacionados e estão presentes no processo de investigação.

De acordo com Patton (2002), a escolha do paradigma de investigação deve ser determinada tendo em conta as características do objeto de estudo. Tem que existir, efetivamente, coerência entre o paradigma e o problema de investigação (Cook & Reichardt, 1998). Neste sentido, o objeto de estudo é influenciado por questões epistemológicas, teórico-metodológicas e, até, pelos próprios valores do investigador. Quer isto dizer que a construção do objeto de estudo deriva do posicionamento, ou melhor, do ponto de vista do investigador perante a ciência. Para Canário (1995), "cada investigação concreta corresponde [a] um específico objeto de estudo, contruído com base num olhar teórico particular (entre vários possíveis) sobre um segmento da realidade, recortado de forma não arbitrária" (p. 99). Com efeito, a construção do objeto de estudo encontra-se intimamente relacionada com a problemática e/ou enquadramento teórico.

Atualmente defende-se a existência de três paradigmas de investigação: o paradigma positivista, o paradigma interpretativo e o paradigma socio-crítico (Amado, 2017; Coutinho, 2011). Face ao exposto anteriormente, o paradigma de investigação adotado nesta investigação assenta no paradigma interpretativo tendo em conta os sentidos e/ou significados que os estudantes atribuem às transições, aprendizagens biográficas e, por último, às questões identitárias. Torna-se, assim, fundamental invocar a evolução deste paradigma, para os quais contribuíram vários autores como Georges Mead, Alfredo Schütz, Berger, Lukmann, Herbert Blumer, Dilthey, Edmund Husserl, entre outros (Pérez Serrano, 1994).

Tratando-se de um paradigma não positivista e tendo as suas origens no século passado, o paradigma interpretativo comporta três abordagens, nomeadamente a hermenêutica, a fenomenologia e o interacionismo simbólico. Constituindo-se como um princípio filosófico do paradigma interpretativo, a Hermenêutica refere-se à compreensão da ação humana, da linguagem e, ao mesmo tempo, à interpretação dos textos escritos. Já a Fenomenologia foi através de Edmund Husserl que se afirmou como perspetiva teórica no início do século XX, num período em que prevalecia a filosofia positivista. A ideia central da fenomenologia reside no mundo tal como é vivido por uma pessoa e, portanto, Laverty (2003) considera-a como "o estudo da experiência vivida ou o mundo da vida" (p. 4). A fenomenologia coloca em destaque, como argumentam Bogdan e Biklen (1994), a componente subjetiva do comportamento das pessoas. Ainda que a experiência subjetiva seja uma fonte do conhecimento torna-se pertinente

conhecer a forma como os indivíduos experienciam e, principalmente, como interpretam o mundo social (Almeida & Freire, 2017).

Dado que pretendemos estudar e compreender as transições, as aprendizagens e as mudanças identitárias vivenciadas pelos estudantes em diferentes contextos optou-se por incluir a perspetiva do Interacionismo simbólico. Esta corrente sociológica foi desenvolvida, sobretudo, nos Estados Unidos, tendo origem na Escola de Chicago. Destacam-se como principais inspiradores do interacionismo, Weber, Schütz, Husserl, Simmel e Mead. À semelhança da fenomenologia, o interacionismo simbólico refere-se ao significado que as pessoas atribuem às suas atividades e interações com os contextos (e.g., Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho, 2011; Flick, 2005). Seguindo estas linhas de pensamento, o significado que os participantes de investigação atribuem às suas experiências aliado ao processo de interpretação são, sem dúvida, fundamentais. Considerando o exposto, o investigador deve "ver" o mundo a partir do significado que as pessoas atribuem às suas experiências (Sandín-Esteban, 2010).

Para conhecer e compreender as transições, as aprendizagens adquiridas em diversos contextos e ainda as identidades dos estudantes provenientes dos PALOP, é necessário reunir um conjunto de experiências vividas pelos estudantes, interpretá-las, analisá-las e "extrair" a sua essência - os significados que lhe atribuem os atores. Pretende-se, assim, estudar a problemática anteriormente mencionada de uma forma naturalista e interpretativa, tentando, posteriormente, decifrar os significados atribuídos pelos estudantes no que concerne às suas transições, aprendizagens e identidades. Sendo assim, este estudo enquadra-se no paradigma interpretativo e tem uma natureza qualitativa.

5.2. A natureza qualitativa da investigação: considerações metodológicas

Toda a investigação assenta num conjunto de procedimentos de pesquisa, centrando-se em instrumentos de produção de dados qualitativos como quantitativos. Neste caso em particular, pretendemos realizar uma análise detalhada, intensiva de uma realidade específica, que corresponde às transições, às aprendizagens biográficas e ainda às questões identitárias dos estudantes provenientes dos PALOP na ULisboa. Trata-se, portanto, de uma investigação de cariz essencialmente qualitativo atendendo quer à natureza do problema de investigação, quer aos objetivos da presente investigação e, sobretudo, à preocupação em descodificar os significados atribuídos pelos estudantes à "trilogia analítica" – transição, aprendizagem biográfica e identidade – em estudo. A este propósito, alguns autores colocam a tónica nas diversas razões que legitimam a realização de investigações de natureza qualitativa, sublinhando as situações nas quais se pretende compreender as experiências dos indivíduos perante

determinados fenómenos e principalmente quando o conhecimento destas experiências é, efetivamente, escasso (e.g., Corbin & Strauss, 2008; Oliveira & Ferreira, 2014; Ritchie, 2009). Neste sentido, afigura-se-nos importante apresentar os fundamentos teóricos que subentendem a investigação qualitativa.

A investigação qualitativa tem efetivamente um longo percurso no campo das Ciências Sociais e Humanas. Denzin e Lincoln (2008) referem que a pesquisa qualitativa é, por si, "um campo de investigação [pois] atravessa disciplinas, campos e temas" (p. 3). O recurso à investigação qualitativa justifica-se quando:

- "Um problema ou questão precisa de ser explorado;
- É necessário um entendimento complexo e detalhado do problema;
- Queremos capacitar indivíduos a partilharem as suas histórias e a fazerem ouvir as suas vozes;
- Se pretende entender os contextos ou cenários em que os participantes de um estudo abordam um problema ou questão;
- É complementar à pesquisa quantitativa, visando ajudar a explicar os mecanismos ou as ligações de teorias ou modelos causais (i.e., o porquê dos resultados quantitativos);
- Se ajusta o recurso à investigação qualitativa para desenvolver teorias quando as existentes são parciais ou inadequadas para determinada realidade ou quando as teorias existentes não capturam adequadamente a complexidade do problema" (Gonçalves et al., 2021, p. xxiii).

No que diz respeito aos fundamentos da investigação qualitativa, Bogdan & Biklen (1994) destacam os seguintes: 1. o investigador constitui o instrumento-chave da recolha de dados e o ambiente natural é a fonte direta dos dados; 2. a preocupação pela descrição; 3. o maior interesse no processo do que nos resultados ou produtos finais; 4. a análise indutiva dos dados e, por último, 5. a importância vital do significado atribuído pelos indivíduos às suas vidas. Ora, vejamos com atenção estes fundamentos.

Segundo Denzin e Lincoln (2008), o investigador assume o papel de "bricoleur" ao produzir um conjunto de representações que traduzem as especificidades de uma realidade extremamente complexa. A investigação qualitativa requer, assim, uma abordagem interpretativa e naturalista do investigador ao interpretar os fenómenos e em concordância com os significados atribuídos pelos indivíduos. Assim, os investigadores estudam o assunto no seu ambiente natural com a finalidade de compreender ou interpretar os fenómenos a partir dos significados atribuídos

pelos indivíduos (Merriam, 1998; Schwandt, 2001). A investigação qualitativa assenta numa visão holística e naturalista do problema a investigar, sem menosprezar o contexto natural em que o mesmo se insere. Desta forma, a análise não se centra unicamente no indivíduo, mas no grupo, permitindo assim captar a realidade num todo (Bogdan & Biklen, 1994). A investigação qualitativa visa não só compreender melhor o comportamento e as experiências humanas, mas sobretudo aferir as opiniões, as práticas, as representações, os modos e o estilo de vida sobre uma determinada população (Arksey & Knight, 1999). A abordagem qualitativa consiste num processo que procura compreender uma determinada realidade, descrevendo e, sempre que possível, interpretando acontecimentos e experiências (e.g., Bogdan & Biklen, 1994; Crabtree & Miller, 1999; Hancock, 1998; Pocinho, 2012).

O principal propósito da investigação qualitativa é, de uma forma geral, compreender a forma como os indivíduos interpretam as suas experiências, como constroem os seus mundos e ou ainda os sentidos e significados que eles próprios atribuem às suas experiências (Bodgan & Biklen, 1994; Merriam, 2009). Sobre esta questão, Stake (2011, pp. 24-25) aponta algumas características da investigação qualitativa, ao referir que a mesma é

> interpretativa [porque] fixa-se nos significados das relações humanas a partir [de] diferentes pontos de vista; experiencial [pois] é empírico e está direcionado ao campo (…); situacional, [visto que] é direcionado aos objetos e às atividades em contextos únicos; (…) e personalístico [dado que] é empático e trabalha para compreender as percepções individuais (…).

A utilização de uma metodologia qualitativa implica, por si, uma maior profundidade dos conhecimentos e dos significados outorgados ao fenómeno estudado (e.g., Hennink et al., 2011; Merriam, 1998; Pocinho, 2012). Considerando o exposto, a metodologia qualitativa possibilita aceder à complexidade da realidade em estudo através dos significados e dos sentidos que os participantes lhes atribuem. A este propósito, Pérez Serrano (2001) considera que a investigação qualitativa apresenta um caráter subjetivo, dado que esta metodologia consegue uma abordagem diretamente dos implicados e da sua perspetiva do mundo. Assumindo-se um grande defensor dos estudos qualitativos, Stake (2011) alega que a subjetividade é um dos pontos fracos apontados aos estudos qualitativos pelos seus colegas, reforçando que:

> a pesquisa qualitativa é [por si mesma] subjetiva. É pessoal. [As] suas contribuições para tornar a ciência melhor e mais disciplinada são lentas e tendenciosas. Novas perguntas surgem com mais frequência do que novas respostas. Os resultados contribuem pouco para o avanço da prática social (p. 39).

Nesta sequência de ideias, considerámos que a investigação qualitativa foi a melhor opção metodológica a ser adotada tendo em conta as suas características e, sobretudo, as dimensões

analíticas do nosso estudo. Neste sentido, recorremos ao método biográfico, uma vez que nos permite uma perspetiva interpretativa de uma determinada realidade social.

5.3. A metodologia da investigação: o método biográfico

A metodologia tem como pano de fundo práticas de investigação que, por sua vez, recorrem a diversos métodos de acordo com o objeto e a natureza da investigação. O método refere-se, principalmente, às maneiras concretas de organizar a investigação. Nas palavras de Pérez Serrano (1994, p. 18) método é o "conjunto de operações que, dentro de um processo preestabelecido, se realizam de uma maneira sistemática para conhecer e atuar sobre a realidade". Face ao exposto, colocam-se as seguintes questões: como escolher o método apropriado? Qual o método mais adequado? Ora, Flick (2005, p. 280) diz-nos que "não tem sentido argumentar que um método concreto deve ser utilizado na investigação qualitativa, como o mais correcto ou o único. [Aliás] este tipo de comprometimento não é apropriado para a investigação qualitativa".

Tendo como pano de fundo a questão orientadora e os objetivos subjacentes a esta investigação e, por conseguinte, a sua natureza de cariz essencialmente qualitativo, privilegiou-se o método biográfico, uma vez que este é o que melhor permite aceder às transições, aprendizagens e identidades dos indivíduos. E não só! Possibilita ainda uma abordagem metodológica interpretativa ao investigar as experiências de vida dos indivíduos, assim como as suas perspetivas passadas e futuras (O'Neill & Einasche, 2019).

Tanto em Portugal como em outros países, o crescente interesse pela abordagem biográfica não é recente, muito pelo contrário. Nos últimos trinta anos, os métodos biográficos têm vindo a adquirir uma acrescida relevância principalmente nas Ciências Sociais. É, portanto, inegável a longa tradição da abordagem biográfica, nos últimos anos, quer no campo da Sociologia (e.g., Becker, 2002; Bertaux, 2001; Brandão, 2007; Conde, 1993, 1999, 2011; Denzin, 1989; Desmarais & Grell, 1986; Ferrarotti, 2007; Giele & Elder Jr., 1998; Josso, 1991, 2002; Lewis, 1979; Passeron, 1990; Poirier et al., 1999; Pujadas Muñoz, 1992; Smith, 1998; Thomas & Znaniecki, 1984; Wengraf, 2001; Wengraf et al., 2002), quer no campo da Educação[22] (Amado & Ferreira, 2017a; Dominicé, 2010; Nóvoa & Finger, 1988; Pineau, 1995, 2001).

[22] Os estudos biográficos no campo da educação têm-se realizado, como dizem Amado e Ferreira (2017, p. 173), "em torno de um largo conjunto de tópicos [a saber]: a experiência escolar dos sujeitos, as suas dificuldades de aprendizagem, a vida e carreira de professores, a aprendizagem de adultos, [entre outros]".

A partir destas diversas perspetivas teóricas, explicitaremos algumas das caraterísticas epistemológicas e metodológicas da abordagem biográfica. Esta legitimação científica aliada ao crescente uso da abordagem biográfica em diversas investigações justifica-se pelo facto desta abordagem permitir uma visão subjetiva, experiencial e, sobretudo, longitudinal ao paradigma qualitativo (e.g., González-Monteagudo et al., 2018; Merrill & West, 2009a).

As abordagens biográficas têm vindo a impor-se como metodologia de investigação, uma vez que consistem numa recolha intensiva de dados de caráter biográfico, sobre uma ou mais pessoas, através da realização de diversas entrevistas (Couceiro, 1997; Nóvoa, 2002). A este propósito, West e Merrill (2007) afirmam que as abordagens biográficas não são "simplesmente um conjunto de procedimentos técnicos a serem aplicados, mas contêm uma série de suposições sobre os seres humanos" (p. 27). Para além de uma estratégia de investigação, os estudos biográficos têm as suas raízes não só nas investigações filosóficas de caráter hermenêutico e fenomenológico, mas também nos estudos levados a cabo pelas Ciências Sociais, em particular pela Escola de Chicago. O surgimento do método biográfico nas Ciências Sociais encontra-se, pois, relacionado com a obra pioneira de William Thomas e Florian Znaniecki - *"The Polish Peasant in Europe and America"* (1920), momento em que se começou a utilizar a expressão *life history* para descrever a narrativa da vida de uma determinada pessoa (Amado & Ferrreira, 2017a; Giddens, 2002b). A citada obra aborda os processos de mudança social em termos de atitudes e valores. Este estudo centrou-se na vida dos imigrantes polacos que, na década de 20, era a maior e a mais diversificada comunidade de imigrantes na cidade de Chicago. Foram utilizados, pela primeira vez, métodos de investigação como as autobiografias dos imigrantes, fontes documentais, cartas, entre outros[23].

Neste contexto, a história de vida faz parte de uma tradição que procura evidenciar as influências socioculturais do indivíduo e insere-se, portanto, na linha das metodologias qualitativas de investigação social, principalmente quando é usada como técnica principal de recolha de dados (Brandão, 2007). Entre os anos de 1940 e 1970, verificou-se, no entanto, um declínio dos estudos qualitativos e, principalmente, biográficos (Pineau & Le Grand, 1993). Porém, o contributo do antropólogo Óscar Lewis para a divulgação do método biográfico foi muito importante nos anos 70. Na obra "Os filhos de Sánchez", Lewis (1979) evidencia os traços do modelo cultural da classe pobre mexicana e também das outras classes pobres do mundo.

[23] Enquanto estratégia de investigação, o método biográfico pode concretizar-se em diversas modalidades, tais como as autobiografias/biografias, diários, portfólios, fotografias, entre outros documentos pessoais (Huchim & Reyes, 2013).

Destaca-se, assim, a utilização dos relatos de vida e a sua consequente importância para retratar uma realidade social mais alargada neste caso concreto, a cultura da pobreza.

Foi a partir dos anos 70 e 80 do século passado que as histórias de vida começaram a ganhar um maior protagonismo no mundo académico e principalmente na investigação educacional (Afonso, 2014). Os métodos biográficos têm sido utilizados na formação de educadores e na educação de adultos, desde o início da década de 80 do século XX. No âmbito da formação de educadores, utilizou-se o método biográfico para estudar a aprendizagem adulta, a mudança educativa, os estudantes, os educadores, o desenvolvimento profissional, entre outros aspetos da educação formal (González-Monteagudo, 2011).

Quanto à educação de adultos, destacou-se o forte interesse de alguns autores na utilização do método biográfico como instrumento de formação experiencial dos adultos, nomeadamente Gaston Pineau, Pierre Dominicé, Christine Josso, entre outros. Entendida como a "elaboração de um auto-retrato dinâmico", a história de vida permite ao adulto refletir e tomar consciência do seu "património experiencial" (Josso, 2002, p. 43). Neste sentido, as histórias de vida conduzem-nos a um novo paradigma de investigação e de formação que evidencia e reconhece os saberes adquiridos ao longo da vida, assim como a tomada de consciência de todo o potencial escondido (Canário, 2000). A par disso, o método biográfico consiste num método bastante pertinente, principalmente, no campo de Educação de Adultos porque possibilita não somente um conhecimento mais aprofundado da vida das pessoas, como também das suas vivências e aprendizagens do dia-a-dia (Denzin, 1989; Pineau, 1995). Há ainda o pressuposto de que as histórias de vida e o método autobiográfico no contexto da Educação de Adultos são importantes como resultado da reflexividade crítica. Ao encontro desta ideia, Erben (2002) sublinha que a própria experiência de vida dos indivíduos não é só reflexiva, mas também naturalista.

Parafraseando Atkinson (2002), uma história de vida pode conter factos da vida desde a nascença, do presente, do passado recente ou mais afastado e incluí factos, eventos, experiências e sentimentos importantes de todo o percurso. A história de vida reporta-se a um determinado contexto social, a um episódio de vida, em que a pessoa relata um episódio de vida marcante, como por exemplo, um nascimento de um filho ou outra experiência que, de uma forma direta ou indireta, traduz valores, sentimentos ou práticas de uma determinada cultura (Ferrarotti, 2013). Na história de vida, a pessoa conta aquilo que se recorda, por um lado; ou somente aquilo que quer contar, por outro lado. Trata-se, portanto, de uma narrativa com os elementos fundamentais da vida da pessoa (Bogdan & Biklen, 1994).

O método biográfico entendido como um instrumento de investigação e, ao mesmo tempo, um instrumento de formação (Finger & Nóvoa, 1988) ou um instrumento pedagógico (Dominicé, 1988) tem como pano de fundo uma "hermenêutica de uma interação" (Ferrarotti, 1988, p. 28) pois produz conhecimento resultante da comunicação interpessoal entre o entrevistado e o investigador. Neste cenário, a relação interpessoal estabelecida entre o investigador e o entrevistado adquire uma especial importância, pois pretende-se explorar as complexas e diversas experiências em que os indivíduos se encontram imersos (e.g., González-Monteagudo et al., 2018; Poirier et al., 1999). A este respeito, Erben (2002) considera que o método biográfico se insere no paradigma hermenêutico ao analisar e interpretar a narrativa da vida possibilitando, por conseguinte, o acesso a dimensões ocultas e significativas. Do exposto decorre que os estudos biográficos pretendem, como dizem Amado e Ferreira (2017a, p. 171),

> captar, através de um relato ou narrativa, a interpretação que determinada pessoa faz do seu percurso de vida, com a respetiva diversidade de experiências e sentimentos pessoais que tiverem lugar ao longo do tempo e por fases, nas mais diversas circunstâncias ou contextos e em ligação com uma multiplicidade de sujeitos (e.g., pais, irmãos, colegas, patrões) e de sistemas (e.g., família, escola, emprego).

Aliás, enquanto metodologia de investigação, o recurso ao método biográfico corresponde "a uma tentativa feita para captar o não explicado, o não retido, para se situar nessa encruzilhada da pessoa e da sociedade que é a própria vida" (Poirier et al., 1999, p. 151). Sendo assim, a produção de conhecimento válido e relevante concebe-se como um processo de construção de novos significados e representações (Couceiro, 1997).

Concordando com Conde (1993, p. 41) quando refere que o indivíduo é "portador de história", pretende-se com este método, conhecer e compreender as transições e aprendizagens dos estudantes relativamente ao seu percurso de vida, em termos pessoais, académicos e sociais. Importa aqui relembrar, como vimos anteriormente no Capítulo 2, que a biografia de um indivíduo se encontra, efetivamente, ligada à aprendizagem ou à biograficidade (Alheit & Dausien, 2002; Merrill, 2020). Deste modo, o recurso ao método biográfico possibilita-nos alcançar uma perspetiva única de um indivíduo bem como aquilo que constitui, em boa parte, a sua verdade e a sua realidade (Atkinson, 2002).

Sendo assim, a abordagem biográfica permite colocar em evidência o conhecimento do indivíduo sobre si próprio e também sobre os saberes específicos que detém ou é portador. O método biográfico implica não só a participação, mas também o envolvimento ativo do indivíduo na compreensão do seu próprio percurso de vida (Smith, 1998), na interpretação que faz das experiências vividas (Amado & Ferreira, 2017a) ou até mesmo na (re)construção do significado das experiências (Atkinson, 2002; Rosenthal, 1993). Seguindo estas perspetivas, Fernandes

(2011) refere que a abordagem biográfica é, efetivamente, "um meio poderoso de reflexão e de reconstrução e/ou consolidação dos saberes e do sistema de concepções das pessoas e não um fim em si mesmo" (p. 155). Acrescenta, portanto, que "temos de ser capazes de estabelecer relações entre os significados que os participantes atribuem às experiências que vivera, o curso social, histórico e cultural dos fenómenos envolvidos e a dimensão universal inerente à nossa condição de seres humanos" (p. 156). Não obstante, para além de examinar as particularidades individuais, a abordagem biográfica permite uma compreensão das interações e dos elementos que configuram no contexto educativo, social, económico e cultural em que o indivíduo se encontra inserido (e.g., González-Monteagudo et al., 2018; Merrill & West, 2009b).

Entre as vantagens do método biográfico, registam-se os seguintes aspetos: 1) possibilita o contacto em profundidade com o universo das relações sociais primárias, como por exemplo, relações familiares; 2) consiste no método mais valioso para compreender a mudança social, a sua importância na vida quotidiana, entre outros; 3) a realização de uma ou mais entrevistas biográficas permite a verificação dos resultados (Pujadas Muñoz, 1992). Ainda no que diz respeito aos pontos fortes deste método, Moreira (2007, p. 226) enfatiza que "o carácter restrospectivo, longitudinal, da informação recolhida permite um conhecimento profundo da cronologia e contextos do surgimento e desenvolvimento da interacção social e dos pontos de vista dos indivíduos". Também Amado e Ferreira (2017a, p. 187) chamam a atenção para o facto de que os estudos biográficos

> traduzem a grande complexidade presente na realidade humana e social [pois], nenhuma outra estratégia revela melhor a natureza dialógica dessas realidades, e que se traduz na estreita ligação entre o passado e o presente, entre o indivíduo e a comunidade, entre o particular e o universal.

É evidente que, à semelhança de qualquer outro método, o método biográfico apresenta também algumas limitações. Desta forma, as limitações inerentes ao método biográfico são as seguintes: 1) a dificuldade em obter entrevistados / participantes dispostos a cooperar e assegurar uma boa história; 2) um dos principais perigos consiste em pensar que a história de vida fala por si; 3) outro perigo [consiste em] pensar que com uma ou mais histórias já temos todas as informações necessárias para uma boa análise e chegar a conclusões válidas sobre um determinado problema social (Pujadas-Muñoz, 1992, p. 46).

A abordagem biográfica permite-nos conhecer as conceções, atitudes e até conhecimentos (Josso, 2002) dos contextos em que estes indivíduos se encontram inseridos – individual, familiar, académico e social. Atendendo à importância da abordagem biográfica, Evans (2019) sublinha que a experiência biográfica está, intimamente, ligada a um determinado contexto. Por

outro lado, Digneffe e Beckers (1997) colocam a tónica no método biográfico ao permitir a análise dos "momentos de rutura, [d]as formas de organização ou [quiçá] de reorganização num espaço social em mudança" (p. 243).

É neste contexto que o método biográfico surge como o meio mais adequado para conseguir alcançar os propósitos da presente investigação porque tem como matéria-prima não só os acontecimentos passados, mas sobretudo os sentidos e significados atribuídos pelos estudantes em termos de transições, aprendizagens e identidades que, por sua vez, se articulam com as aprendizagens e questões identitárias do presente e do futuro. Parece-nos oportuno referir aqui as palavras de Lalanda (1998, p. 877), "(…) uma história de vida não é uma sequência «uniforme» de acontecimentos, [pelo contrário] é um traçado, por vezes sinalizado por acontecimentos marcantes, momentos de transição que confirmam trajectórias ou [que] contribuem para as redefinir". Posto isto, importa ainda realçar que a história de vida de uma pessoa nunca é linear, estando intimamente relacionada, como referimos, com o seu contexto familiar, educativo e/ou académico, social e até profissional. É, portanto, inegável a pertinência e a riqueza do método biográfico para o estudo da realidade em si ou melhor para o estudo das transições, aprendizagens e identidades dos estudantes dos PALOP em Portugal.

5.4. As técnicas de pesquisa e de produção de informação

Independentemente da investigação se apoiar numa metodologia qualitativa ou quantitativa, os investigadores têm à sua disposição um variado leque de instrumentos de produção de dados. Neste sentido, as técnicas de pesquisa de informação utilizadas neste estudo foram: a pesquisa bibliográfica, a pesquisa documental e ainda a entrevista.

A pesquisa bibliográfica consiste num levantamento bibliográfico realizado em livros, revistas e artigos científicos sobre as temáticas relacionadas com o objeto de estudo: transição, aprendizagem biográfica; identidade; método biográfico, nomeadamente estudos já realizados sobre as temáticas em causa. Esta pesquisa foi fundamental para a realização do enquadramento teórico.

A pesquisa documental configura-se como uma "pesquisa baseada na evidência empírica provinda do estudo de documentos, como os existentes em arquivos ou estatísticas oficiais" (Giddens, 2002b, p. 707). A pesquisa documental centrou-se no levantamento de registos documentais disponíveis para consulta, como estatísticas disponibilizadas pela Direção-Geral de Estatísticas de Educação e Ciência (DGEEC) do Ministério da Educação e Ciência (MEC). A análise destas fontes documentais permitiu conhecer, efetivamente, qual a evolução dos estudantes

provenientes dos PALOP inscritos no Ensino Superior em Portugal a partir do ano letivo de 2009/2010.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), a técnica mais representativa da investigação qualitativa é a entrevista. Note-se que esta técnica possibilita uma análise mais exaustiva e contextualizada das transições e das aprendizagens dos estudantes dos PALOP que frequentam a ULisboa. Neste contexto, atendendo ao objetivo central da presente investigação, foram realizadas entrevistas biográficas para captar experiências vivenciadas, tanto no passado como no presente. Partindo da assunção de que a entrevista biográfica se configura como a principal técnica de produção de informação da abordagem biográfica, o objetivo do ponto seguinte é tecer algumas considerações sobre este tipo de entrevista como estratégica metodológica.

5.4.1. A entrevista biográfica: perspetivas teóricas e metodológicas

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na investigação social e educativa em que o entrevistador se apresenta frente-a-frente com o entrevistado e lhe formula perguntas, com o objetivo de produzir dados que interessam à investigação. As entrevistas têm, segundo Fontana e Frey (2008), como finalidade chegar à compreensão quer de uma determinada realidade, quer de um determinado fenómeno.

Enquanto técnica de produção de dados, a entrevista é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões para tal. Concretamente, a entrevista permite captar a subjetividade dos atores e, simultaneamente, possibilita que eles se exprimam por suas próprias palavras. Entrevistar consiste não apenas em descobrir, mas também em explorar os significados subjacentes à vida, aos comportamentos e às perceções dos indivíduos (Rubin & Rubin, 2012), permitindo, assim, que o entrevistador e o entrevistado explorem os significados de um determinado assunto ou tema (Arksey & Knight, 1999; Laperrière, 2003). Ora, como vimos anteriormente, as abordagens biográficas permitem explorar os significados e a importância que as pessoas atribuem às transições, bem como as mudanças que ocorrem nas suas vidas (Alheit, 1995; Cavaco, 2009).

Nesta ordem de ideias, é importante dar liberdade ao entrevistado (Ferrarotti, 2013; Poirier et al., 1999) realçando o valor do seu percurso de vida, especificamente experiências, conhecimentos e práticas como elementos fundamentais para a investigação. Pretende-se, pois, que o entrevistador tenha uma conversa intencional (Amado & Ferreira, 2017b) e, se possível, de caráter aberto e informal. A este propósito, Bogdan e Biklen (1994, p. 136) sublinham que as

boas entrevistas podem ser caracterizadas "pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista. As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes". Assim, uma boa entrevista resultará do conhecimento que o entrevistador tem dos objetivos, da forma como as questões são colocadas e da confiança estabelecida entre ambos. Aliás, alguns autores alertaram que a construção de um ambiente de confiança com o entrevistado é fundamental numa entrevista (e.g., Amado & Ferreira, 2017a; Anderson & Arsenault, 2005; Ferrarotti, 2007; Fontana & Frey, 2008; Merrill, 2020). É no mesmo sentido que Quivy e Campenhoudt (1992) consideram que as diversas formas de realizar uma entrevista estão relacionadas com os processos de comunicação e interação social, permitindo, deste modo, informações ricas e preciosas para o investigador. Também, Kvale (1996), Thunborg e Bron (2019) e mais recentemente Gonçalves e colaboradores (2021) enfatizam a interação construída entre o entrevistador e o entrevistador como fulcral para a entrevista. Ainda a este respeito, Laperrière (2003, p. 281) refere que a entrevista é uma "interação verbal entre pessoas que se envolvem voluntariamente em igualdade de relação a fim de partilharem um saber experienciado".

Importa, ainda, focalizarmo-nos nas vantagens e nos limites da entrevista. Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (1992, p. 194), as vantagens reportam-se ao

> grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos [e à] flexibilidade e (…) [à] fraca diretividade do dispositivo que permite recolher os testemunhos e as interpretações dos interlocutores, respeitando os próprios quadros de referência – a sua linguagem e as suas categorias mentais.

Por outro lado, os limites da entrevista referem-se à vantagem da flexibilidade do método que, por seu turno, pode intimidar aqueles que não dominam as diretivas técnicas ou aqueles que pensam poder conduzir verbalmente a entrevista de qualquer forma, para além de que a "flexibilidade do método pode levar a acreditar numa completa espontaneidade do entrevistado e numa total neutralidade do investigador" (Idem, Ibidem). A par destes limites, encontra-se o facto de os elementos de informação recolhidos pela entrevista não se apresentarem "imediatamente sob uma forma que requeira um modo de análise particular", aconselhando que "os métodos de recolha e análise das informações devem ser escolhidos e concebidos juntamente" (Idem, Ibidem).

Tal como já dissemos anteriormente, nesta investigação recorremos à entrevista biográfica. Uma dimensão que importa, desde logo, abordar prende-se com o facto de que como técnica, a entrevista biográfica requer uma reflexão teórica, pois não pode ser entendida como "um instrumento isolado do contexto social dos sujeitos que dela participam" (Fontes, 2019, p. 92).

No essencial consiste, segundo Cavaco (2009), numa narrativa que resulta da análise e da tomada de consciência das atitudes, atos e comportamentos constituintes da história de vida de cada pessoa. Face ao exposto, a entrevista biográfica constitui um meio privilegiado de acesso, por exemplo, tanto das práticas sociais dos indivíduos, como também das condições sociais dos entrevistados. Possibilita, efetivamente, a compreensão dos processos de formação, a compreensão do significado atribuído às experiências e ainda a relação que as pessoas têm com o saber. A entrevista possibilita-nos, ainda, uma (re)interpretação do social tendo por base a subjetividade e a singularidade de cada indivíduo (Merrill, 2020; Poirier et al., 1999). Como refere Delory-Momberger (2012, p. 526), a entrevista biográfica

> procura apreender e compreender (…) a configuração singular de fatos, de situações, de relacionamentos, de significações, de interpretações que cada um [indivíduo] dá à sua própria existência e que [simultaneamente] funda o sentimento que tem de si próprio como ser singular.

Ao incidir no estudo dos percursos de vida dos indivíduos, a investigação biográfica permite a compreensão dos complexos e diversos fenómenos pessoais, educativos e sociais. Conforme vários autores, por exemplo Bron e Thunborg (2020) e Caetano (2014), advertem as entrevistas biográficas permitem o acesso às experiências biográficas dos entrevistados, assim como a forma como eles experienciam e (re)interpretam cada experiência de vida. Concretamente, as entrevistas permitem exprimir as interpretações ou as experiências de um determinado acontecimento ou de uma situação (Quivy & Campenhoudt, 1992). Porém, não devemos esquecer que, na entrevista biográfica, o entrevistado é um contador de histórias. Aliás, ele é o contador da sua própria história de vida. Ao narrar a sua história, o indivíduo reconstrói não só as suas experiências vividas, mas também a sua própria interpretação (Bolívar, 2006; Rosenthal, 1993). Entendida como uma construção identitária, a entrevista biográfica permite uma dupla transação entre a identidade biográfica para si e a identidade relacional para o outro (Alves, 2009).

Outra dimensão que implica ter em consideração refere-se à entrevista como uma técnica metodológica que consiste num processo de reflexão ao longo das suas vidas (Caetano, 2016). Pelo exposto se depreende que a entrevista biográfica surge como um espaço de diálogo e de reflexão (Lechner, 2009a; Merrill, 2020; Wengraf, 2001) ao promover uma interação comunicativa e uma aprendizagem entre o entrevistador e o indivíduo. O entrevistador assume o papel de guia (Atkinson, 2002) e, ao mesmo tempo, de ouvinte ativo em todo este processo. Aliás, Wright e Høyen (2020, p. 627) colocam a tónica na "atenção do entrevistador [numa entrevista biográfica], esforçando-se para ouvir com atenção para determinar quando perguntar, quando afirmar e quando simplesmente ouvir". O desafio que se coloca ao

entrevistador não se cinge apenas em saber perguntar, mas também em saber escutar ou ouvir o entrevistado.

Atendendo ao objetivo central da presente investigação este só seria alcançado, em nosso entender, com a realização de entrevistas biográficas. Nas palavras de Brannen e Nilsen (2011, p. 609), a biografia é "uma história contada no presente sobre a vida de uma pessoa no passado e [ainda] as suas expetativas para o futuro." Reportando-nos ainda à metodologia da presente investigação daremos, de seguida, particular atenção às questões éticas e deontológicas.

5.5. Considerações éticas da investigação

Toda a investigação deve ter em consideração algumas questões de natureza ética e a presente investigação não foi uma exceção. Assim, qualquer investigação que recaía sobre o estudo dos indivíduos em diversos contextos sociais implica, naturalmente, procedimentos éticos e morais. Por exemplo, Ferrarotti (1986) alerta que o investigador durante a investigação deve, em primeiro lugar, elucidar os objetivos da investigação. Como dizem Amado e Vieira (2017, p. 405), é necessário "construir uma relação baseada na sinceridade, na verdade e na confiança – nada no processo pode justificar a ocultação de objetivos e de procedimentos e muitos menos, a mentira". A par da elucidação dos objetivos, o investigador deve assegurar o anonimato do entrevistado ou dos participantes de investigação. Esta questão assume uma importância acrescida, sendo crucial preservar e proteger, tal como afirmam Bogdan e Biklen (1994), as identidades dos entrevistados e os seus dados pessoais. O investigador não deve, assim, revelar a terceiros informações sobre os seus entrevistados.

O investigador deve reger-se pelo código de ética dos estudos de natureza qualitativa ao assegurar, em todo o processo, o anonimato e a confidencialidade dos estudantes. Deste modo, como forma de resolver esta questão e, ao mesmo tempo, de garantir o anonimato dos entrevistados, pode atribuir nomes fictícios aos participantes da investigação. Para além destas questões, há que assegurar e garantir a privacidade e a confidencialidade dos dados. Neste sentido, os dados fornecidos pelos participantes de investigação serão totalmente confidenciais. É de igual modo importante enfatizar que os participantes da investigação têm o direito de conhecer os resultados da investigação. Por isso, há que devolver a informação recolhida, partilhando com os indivíduos / participantes as suas conclusões. Na realidade, a validação dos dados junto dos participantes de investigação afigura-se como uma questão extremamente importante na investigação. Neste sentido, o investigador deve ser fiel aos dados que obtém e não os adulterar.

Outra questão extremamente importante na investigação qualitativa prende-se com o consentimento informado que constitui, nas palavras de Amado e Vieira (2017), uma "espécie de negociação estabelecida entre o investigador e os participantes sobre o que é esperado de ambas as partes durante o processo" (p. 407). O consentimento informado significa, portanto, que os participantes da investigação são informados sobre: 1) os objetivos e todo o processo de investigação; 2) que a participação dos mesmos na investigação é voluntária; e, por último, 3) as condições necessárias para participarem na investigação (Baptista, 2014; Bogdan & Biklen, 1994). Por isso, o investigador deve estar sempre disponível para prestar todos os esclarecimentos que possam surgir ao longo da investigação. Em suma, a postura metodológica assumida pelo investigador deve ter em conta os seguintes aspetos: a reciprocidade; a confidencialidade; o respeito mútuo; o consentimento informado; o acesso à informação e a sua utilização; e a devolução dos dados (e.g., Amado & Vieira, 2017; Corbin & Strauss, 2008; Patton, 2002).

5.6. A técnica de análise de dados: a Análise de Conteúdo

A análise de dados é uma questão fundamental na investigação, pois é necessário analisar e interpretar os dados produzidos[24]. Embora distintas, a análise e a interpretação encontram-se relacionadas. Para Gil (1994), a análise tem como finalidade organizar e sumariar os dados de forma a dar resposta ao problema de investigação. Já a interpretação prende-se com a procura do sentido ou do significado mais amplo das respostas dos participantes da investigação. Como refere Denzin (2005), interpretar é, no fundo, transformar. Trata-se, pois, de um processo produtivo de múltiplos significados de uma determinada experiência. Neste contexto, os dados produzidos através das entrevistas biográficas foram submetidos a um processo de tratamento qualitativo: análise de conteúdo.

A análise de conteúdo tem vindo a ocupar um lugar de destaque na investigação social, afigurando-se como uma das técnicas mais comuns na investigação empírica. Neste ponto em particular colocam-se algumas questões: o que é a análise de conteúdo? Qual a finalidade desta análise? Quais as suas principais caraterísticas? E como funciona ou se processa? O nosso propósito é responder a estas questões. Em boa verdade, a análise de conteúdo configura, segundo Bardin (2014), um processo intuitivo e tem por base uma leitura sistemática da informação produzida. Por seu turno, Olabuénaga (1999) argumenta que a análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo dos documentos escritos. No mesmo sentido,

[24] A este respeito, Amado (2017) afirma que o processo de análise de dados inicia-se, logo, na transcrição principalmente quando esta é realizada pelo próprio investigador.

como refere Guerra (2006, p. 62), a análise de conteúdo comporta uma "dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e [também] uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo".

Ao incidir sobre "um material rico e penetrante", a análise de conteúdo consegue "satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva" (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 227). Para os autores (1992, pp. 224-225), a análise de conteúdo possibilita "(...) tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam [, só por si,] um certo grau de profundidade e de complexidade". Consiste, portanto, na produção de um texto analítico que tem por base as informações recolhidas durante a investigação. Face ao exposto, nas palavras de Amado e colaboradores (2017, p. 315), o grande propósito da análise de conteúdo é "o de organizar os conteúdos de um conjunto de mensagens num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave veiculadas pela documentação em análise". A análise de conteúdo é, portanto, uma técnica que consiste em avaliar de uma forma sistemática um material audiovisual ou um corpo de texto, de forma a desvendar as palavras, frases, temas considerados chaves para a investigação (Coutinho, 2011; Mayring, 2014). Neste sentido, a necessidade de descobrir ou a descoberta do que está por detrás das palavras, mensagens ou textos afigura-se como o seu principal propósito (Fiorentini & Lorenzato, 2006).

De acordo com Ghiglione e Matalon (1997), uma análise de conteúdo "não tem sentido se não for orientada para um objetivo" (p. 185). Partindo deste pressuposto, é ainda importante destacar a categorização como uma questão central na análise de conteúdo. Segundo Bardin (2014, p. 145) a categorização é

> Uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação, e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos carateres comuns dos elementos.

Fiorentini e Lorenzato (2006) acrescentam que a categorização se trata de "um processo de classificação ou [então] de organização de informações em categorias, isto é, em classes ou [em] conjuntos que contenham elementos ou [até mesmo] categorias comuns" (p. 134). Para uma melhor compreensão da categorização é importante ter em consideração de que uma categoria consiste num conjunto de palavras com significado ou com conotações semelhantes (Weber, 1990). A par disso, as categorias não podem ser ambíguas e "devem ser, [portanto] mutuamente exclusivas e exaustivas" (GAO, 1996, p. 20).

Luís Pardal e Eugénia Lopes (2011) afirmam que após a definição do objetivo do estudo, passa-se às fases da análise de conteúdo, a saber:

1. Seleção de categorias que viabilizem a quantificação dos dados observáveis;
2. Estabelecimento de unidades de análise, elementos que, podendo apresentar-se sob várias formas, constituem a base da investigação, sempre que estandardizados, caso a caso;
3. Distribuição das unidades de análise pelas categorias ou quadros de análise, anteriormente selecionados (p. 73).

A análise de conteúdo constitui, como já o dissemos, uma técnica de investigação que obriga a procedimentos especializados de fiabilidade e de validade. Por ser uma técnica flexível, o grande propósito da análise de conteúdo é, segundo Bardin (2014, p. 38), "a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção". A primeira etapa incide na descrição e a última etapa prende-se com a interpretação que, por seu turno, se refere ao significado atribuído às características do texto. A inferência é, assim, o processo intermédio que faz a "ponte" entre a primeira e a última etapa. Desta forma, este método confere sentido às informações, às mensagens que são veiculadas pelos indivíduos, contribuindo para a compreensão do investigador acerca de um determinado assunto ou tema. No fundo, a fiabilidade refere-se aos procedimentos de análise, ou melhor, à codificação.

Conforme refere Krippendorff (2004), codificação é "a transcrição, o registo, a categorização ou interpretação de determinadas unidades de análise nos termos de uma linguagem para que possam ser comparados e analisados" (p. 220). Estamos, assim, diante de dois tipos diferentes: a *priori* e a emergente. Na codificação a *priori*, as categorias são estabelecidas antes da análise, já a codificação emergente significa que as categorias são estabelecidas a partir de uma análise preliminar dos dados (Weber, 1990). Por outro lado, Fiorentini e Lorenzato (2006) defendem que as categorias pode ser: (1) definidas a *priori*, (2) emergentes ou (3) mistas. As categorias definidas a *priori* são antecipadamente estabelecidas e decorrem do enquadramento teórico ou da literatura. As categorias emergentes são obtidas através da interpretação da informação recolhida. E, por último, as categorias mistas combinam a literatura e a informação recolhida no campo.

Para além disso, o investigador deve ainda dedicar uma especial atenção à validade ou fidelidade da análise de conteúdo. Deve, assim, preocupar-se em explicitar os critérios de codificação utilizados, bem como garantir que todas as etapas da análise de conteúdo foram executadas corretamente (Silverman, 1993; Carmo & Ferreira, 1998).

Assim, a análise de conteúdo afigura-se, a partir do conjunto de referenciais teóricos apresentado, como uma técnica metódica e exigente (Amado, 2017), uma vez que é utilizada com o propósito de elaborar inferências interpretativas dos dados com vista tanto à explicação, como à compreensão dos mesmos (Amado et al., 2017; Krippendorff, 2004). Face ao exposto e tendo em conta os objetivos da investigação elencados anteriormente, torna-se crucial o recurso à análise de conteúdo para analisar e interpretar a informação recolhida produzida.

5.7. Procedimentos metodológicos da investigação: qual o caminho percorrido?

Os procedimentos metodológicos tomados em qualquer investigação constituem uma permanente preocupação. Neste ponto pretendemos descrever o caminho percorrido ao longo da investigação.

1ª fase: Revisão da literatura

Numa primeira fase foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre as três dimensões analíticas do estudo: Transição; Aprendizagem biográfica e Identidade. Esta primeira etapa assumiu-se como fundamental não só para a definição dos objetivos da presente investigação, mas sobretudo para o conhecimento teórico em torno dos mesmos. Tendo por base a problemática de investigação optou-se pelo recurso à entrevista biográfica como a técnica de produção de informação mais adequada. Esta opção teve subjacente a possibilidade de aceder às experiências de vida dos estudantes a partir das interpretações dos próprios estudantes. Partilhamos da assunção de alguns autores (e.g., Arksey & Knight, 1999; Digneffe & Beckers, 1997; Caetano, 2014) relativamente à entrevista biográfica como uma forma privilegiada de recolha de dados sobre as perceções, os sentimentos, as histórias pessoais dos indivíduos, interessava-nos conhecer e compreender o significado, atribuído pelos próprios participantes, ao seu percurso escolar e académico, às experiências de vida, às aprendizagens realizadas, aos obstáculos e às estratégias de superação utilizadas, entre outras.

2ª fase: Instrumento de recolha de informação - guião de entrevista

A presente investigação assenta numa investigação de natureza qualitativa com recurso a entrevistas biográficas. Para o efeito foi elaborado um guião de entrevista em torno da trilogia analítica – transição, aprendizagem biográfica e identidades - da investigação. Neste sentido, o guião de entrevista[25] foi construído tendo em conta os objetivos do estudo e a revisão da

[25] Ver Anexo A.

literatura realizada. A partir dos pressupostos teóricos apresentados anteriormente, pretendeu-se apreender as aprendizagens biográficas e as mudanças identitárias associadas às transições vividas pelos estudantes provenientes dos PALOP da ULisboa.

Foi, assim, nossa preocupação elaborar um guião de entrevista com uma estrutura orientadora que definisse aquilo que se queria saber. No entanto, a flexibilidade esteve patente de forma a ajustar a entrevista, ou melhor, o diálogo com o entrevistado. O guião utilizado, no primeiro momento, da entrevista foi constituído por cinco temas, que, por seu turno, são desdobrados num leque de questões. Os temas foram os seguintes: (1) Percurso escolar até a entrada na ULisboa; (2) Transição para Portugal; (3) Transição para o Ensino Superior; (4) Integração na ULisboa; (5) Perspetivas futuras.

No primeiro bloco foram recolhidas informações referentes ao percurso escolar ou melhor às experiências escolares dos participantes do estudo anteriores ao ensino superior. Entendido como um processo marcante na vida dos indivíduos, o percurso escolar revela-nos algumas memórias em torno das experiências escolares e permite-nos conhecer os seus efeitos na formação académica dos participantes. Sendo assim, foram abordados, nas entrevistas biográficas, alguns momentos de transformação, como mudanças de escola, transições de ciclo escolar, experiências de reprovação escolar e que Lahire (2004) apelida de "momentos de rutura biográfica". Anos mais tarde, Machado e Silva (2009) apelidaram de "eventos críticos" e Josso (2002) denominou de "momentos de viragem" (*turning points*). O segundo bloco centra-se nos aspetos positivos e negativos da vida em Portugal. A vida social, a sociabilidade com os portugueses e as questões identitárias foram também exploradas. Para além destas dimensões, o último bloco – Perspetivas futuras - incidiu em projetos de futuro e ainda em questões de caraterização sociodemográfica (escolaridade e ocupação dos pais, número de irmãos, entre outras) foram abordadas nos restantes blocos.

De uma forma geral, a investigação procurou analisar o percurso escolar até ao ensino superior (passado), a transição para Portugal e para o ensino superior (presente) e ainda as expectativas e as intenções (futuro). Neste cenário, como refere González-Monteagudo (2017, 2020), as abordagens biográficas propõem ligar o passado, o presente e ainda o futuro.

3ª fase: Estratégias para encontrar os estudantes dos PALOP

Após a elaboração do guião de entrevista, fomos confrontados com a seguinte questão: como encontrar os estudantes dos PALOP? Por isso, a terceira etapa consistiu na elaboração de diversas estratégias para "chegar" aos estudantes dos PALOP. Para isso foi:

- Elaborado um pedido de informação junto dos Serviços Académicos da ULisboa a fim de conhecer o número de estudantes provenientes dos PALOP que tinham entrado no ano letivo 2017/2018 através do regime de acesso PALOP;
- Estabelecidos contactos com algumas associações e núcleos de estudantes africanos da ULisboa através de *email*, idas às faculdades e até através da rede social *Facebook;*
- Tanto o NEA da Faculdade de Direito como o NEA do ISCSP responderam, positivamente, ao email e concordaram em agendar uma reunião com o intuito de conhecer melhor o estudo. Para além disso, ambos os NEA consideram o estudo pertinente:

  «Primeiramente, gostaria de parabenizar a iniciativa. Consubstancia uma mais valia para NEA-FDL e, como tal, gostaríamos de contribuir no que estiver a nosso dispor*»* (Presidente do NEA da FD).

  «(…) aproveito desde já para parabenizá-la pelo estudo pertinente. O NEA teria todo o gosto em poder colaborar dentro dos possíveis» (Presidente do NEA do ISCSP).

- Foram, assim, realizadas reuniões com os Presidentes dos NEA da FD e do ISCSP. A investigadora apresentou o estudo, as suas questões e objetivos da investigação. Em ambas as reuniões, foi feito um pedido de colaboração através da solicitação do contacto de estudantes do primeiro (1º) ano que estivessem interessados em participar no estudo. Ambos os presidentes se disponibilizaram para entrar em contacto com alguns estudantes no sentido de averiguar o interesse de uma eventual participação no estudo. Após os contactos com os estudantes e consentimento dos mesmos, os dois NEA facultaram à investigadora os contactos telefónicos de alguns estudantes. A este propósito, Flick (2004) alertou para a importância de algumas "pessoas chave" como uma boa estratégia de introduzir o investigador no terreno.

A verdade é que após as reuniões com os elementos do NEA recebi algumas indicações de estudantes que poderiam participar nas entrevistas e que teriam histórias ou testemunhos interessantes para partilhar relacionados com o tema da investigação. Posto isto, alguns estudantes foram, inicialmente, contactados por telemóvel, uma vez que este foi facultado pelo Presidente do NEA, em particular, do ISCSP. Neste contacto telefónico, foi-lhes explicado o âmbito da investigação e o objetivo da entrevista. Outros estudantes foram contactos por email e por *Facebook*. Todos os estudantes que foram contactados concordaram em participar no estudo e foram agendadas as entrevistas de acordo com as suas disponibilidades.

Dada a inexistência de um núcleo de estudantes africanos no Instituto Superior Técnico (IST), a estratégia passou por ir diretamente ao Instituto e abordar alguns estudantes africanos. Como estratégia complementar, foram enviadas algumas mensagens, através do *Facebook,* nas quais era apresentado o estudo e solicitada a colaboração dos estudantes africanos. Para além disso, a investigadora consultou os horários do primeiro ano de alguns cursos, como Matemática, Engenharia Física Tecnológica e ainda Engenharia Aeroespacial e deslocou-se às salas de aula destes cursos com o propósito de encontrar alguns estudantes africanos. Felizmente, a investigadora foi bem-sucedida ao adotar esta última estratégia que, por seu turno, facilitou em muito o contacto com alguns estudantes.

Critérios de seleção dos participantes

Pese embora não tenha o propósito de representatividade e até porque não é o objetivo da metodologia de investigação adotada, procurou-se entrevistar estudantes com alguma diversidade no que se refere ao género, país de origem e curso frequentado na ULisboa. Neste sentido, relativamente à constituição do grupo de estudantes para participarem na investigação, foram tidos em consideração os seguintes critérios de seleção:

1. Tivesse nacionalidade dos PALOP;

2. Entrasse pelo regime de acesso PALOP ao Ensino Superior em Portugal;

3. Estivesse a frequentar o primeiro ano da licenciatura (1º ciclo) ou mestrado integrado (2º ciclo) numa das seguintes Faculdades e/ou Institutos da ULisboa - FD, IST e ISCSP[26];

Para além destes, os critérios de seleção contemplaram ainda o género dos participantes e a área de formação do curso - licenciatura / mestrado integrado. Relativamente ao género, procurou-se entrevistar homens e mulheres com a finalidade de captar uma diversidade em termos de percursos de vida - transições, aprendizagens biográficas e ainda identidades. À semelhança do género, a área formativa também constituiu uma variável importante na seleção dos estudantes. Procurou-se, assim, entrevistar estudantes com áreas de formação diversificadas. Desta forma, a seleção dos participantes assumiu um carater intencional pois era necessário que os estudantes tivessem estas características.

[26] A razão pela qual foram escolhidas estas faculdades prende-se com o facto de serem as três faculdades com maior número de estudantes dos PALOP no ano letivo de 2017/2018, de acordo com os dados disponibilizados pela Reitoria da ULisboa.

4ª fase: Procedimentos de realização das entrevistas

O caminho da produção de dados envolveu, conforme foi sublinhado, a metodologia qualitativa através da realização de entrevistas biográficas aos estudantes dos PALOP. Os participantes do estudo foram contactados por telefone, por *Facebook* ou através de um amigo/participante do estudo para a marcação da entrevista por parte da investigadora.

No início das entrevistas todos os estudantes foram informados sobre os propósitos do estudo - informações detalhadas da investigação e condições da sua participação. Foi-lhes, também, explicado que a entrevista teria dois momentos. De seguida, foi assegurado o anonimato e a confidencialidade dos dados recolhidos através das entrevistas cumprindo, assim, os princípios éticos da investigação (Honan, 2014; Kaiser, 2009). Antes da realização de entrevistas aos estudantes foi solicitada autorização para a utilização do gravador digital[27]. Todos os estudantes concordaram com a gravação das entrevistas e, portanto, todas as entrevistas foram gravadas em formato áudio. Para além desta questão, os estudantes concordaram e assinaram o termo de responsabilidade (consentimento informado[28]). Foi mantido o anonimato de todos os sujeitos da investigação e como forma de proteger a identidade e garantir a privacidade e o anonimato dos estudantes, foi-lhes atribuído um nome fictício[29].

Após a primeira entrevista, a qual foi considerada de caráter exploratório, procedeu-se de imediato à transcrição integral da mesma de forma a verificar se as questões colocadas no guião correspondiam aos objetivos do estudo. Desta forma, consideramos o guião de entrevista ajustado aos propósitos do estudo, não tendo sido, por isso, necessário melhorar ou reformular o mesmo. O passo seguinte prendeu-se com a marcação das restantes entrevistas com os participantes. Como já referimos, a investigadora começou o seu trabalho de campo a partir dos contactos disponibilizados pelos NEA da FD e do ISCSP. Curiosamente, os contactos telefónicos foram bem-sucedidos. Todos os participantes manifestaram interesse e curiosidade pelo estudo. As entrevistas foram marcadas consoante a disponibilidade dos estudantes relativamente à data, hora e local.

[27] A utilização do gravador nas entrevistas foi fundamental para captar a informação do entrevistado, facilitando em muito o trabalho de recolha de dados (Taylor et al., 2015).

[28] A ficha de consentimento informado encontra-se disponível no Anexo B. Porém, as fichas de consentimento informado assinadas pelos participantes do estudo não serão anexadas por razões de preservação do anonimato e de privacidade dos mesmos (Bodgan & Biklen, 1994).

[29] Foram, assim, cumpridas e respeitadas as orientações estipuladas pela Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (Deliberação nº 453/2016 do Conselho Científico do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa).

Porém, à medida que iam decorrendo as entrevistas, foi também solicitado, no fim de cada entrevista, o contacto de outros estudantes interessados em participar no estudo. Foi, então, utilizada a técnica "bola de neve" (Creswell, 2015; Hennink et al., 2011). Esta técnica foi, no nosso entender, uma boa estratégia, pois grande parte dos estudantes entrevistados disponibilizou o contacto de um ou dois colegas ou sempre que possível fez questão de apresentar à investigadora "possíveis" entrevistados.

Depois de informar os objetivos da investigação, a investigadora colocou a seguinte questão: - "Conte-me como foi o seu percurso escolar no seu país de origem até entrar na ULisboa?". Foi, assim, colocada uma questão abrangente de forma a garantir abertura e, ao mesmo tempo, flexibilidade quer aos entrevistados, quer à investigadora. Ao longo da entrevista, a entrevistadora teve o papel de direcionar o discurso dos entrevistados para as dimensões de análise em estudo, em particular o percurso escolar, transição para Portugal, transição para o ensino superior, aprendizagens ocorridas e consequente integração na ULisboa. Durante as entrevistas, tivemos a preocupação e o respeito pelas informações transmitidas pelos estudantes entrevistados, de forma a criarmos uma confiança. A par disso, a investigadora demonstrou-se sempre disponível em ouvir as questões, bem como a esclarecer as dúvidas que foram surgindo ao longo das entrevistas. Acreditamos que o interesse, o respeito e a empatia demonstrados pela investigadora relativamente aos entrevistados foram cruciais para não só para minimizar o seu receio, mas também para o diálogo, a partilha e a comunicação entre ambos. A condução da entrevista privilegiou a escuta ativa (Anderson & Arsenault, 2005; Rolo et al., 2014) e empática (Nóvoa, 2000) e, sobretudo, uma interação social entre a investigadora e os estudantes entrevistados (Delory-Momberger, 2016). Aliás, também Ferrarotti (1988) sublinhou que a entrevista biográfica é uma "interacção social completa, um sistema de papéis, de expectativas, de injunções, de normas e de valores implícitos (…)" (p. 27), permitindo ao investigador, uma maior compreensão da realidade.

Acreditamos que a entrevista seja uma situação distinta ao se constituir como uma experiência nova para quem é entrevistado. A verdade é que a grande maioria dos entrevistados referiu que era a primeira vez que estava a ser entrevistada. De forma a assegurar a compreensão das perguntas da entrevista e evitar problemas de comunicação, a investigadora teve a preocupação em utilizar uma linguagem simples e acessível aos conhecimentos linguísticos dos entrevistados. Porém, alguns entrevistados quiçá pela dificuldade em se expressar em português ou até mesmo pela timidez responderam de forma rápida e sintética a algumas questões. Quando tal aconteceu, a investigadora reformulou a questão com a finalidade de perceber se era uma questão de incompreensão da pergunta ou se era, efetivamente, uma questão de timidez dos

entrevistados. Constatou-se que, algumas vezes, os estudantes tinham mesmo dificuldades em compreender as questões colocadas na entrevista. A preocupação de um investigador é, entre outras questões, garantir que o entrevistado compreende as questões da entrevista. Por outro lado, quando se tratava de questões relacionadas com a discriminação, por exemplo, sentiu-se um certo receio por parte de alguns estudantes em responder a esta questão. Curiosamente, alguns estudantes mostraram-se mais faladores e comunicativos em todas as questões colocadas no segundo momento da entrevista.

A entrevista apresentou-se, para a maioria dos estudantes, como uma oportunidade de 'desabafo' das suas experiências vividas. Ora, a entrevista biográfica exige, de certo modo, um trabalho emocional (Dickson-Swift et al., 2007) por parte do investigador, uma vez que este tem de lidar com as emoções que os indivíduos expressam nos seus relatos. No entanto, sentiu-se que alguns participantes não estavam confortáveis em responder algumas perguntas pelo que houve a preocupação de respeitar o seu silêncio, de demonstrar interesse pelas suas experiências e opiniões e de não insistir em questões sobre as quais não estavam dispostos a falar. Pretendeu-se, assim, dar espaço para que se manifestassem e se sentissem confortáveis. Na generalidade das entrevistas foi possível encontrar uma abertura e uma partilha de experiências.

Ainda no âmbito das entrevistas, em alguns casos, após a sua conclusão e depois de desligado o gravador áudio, os estudantes demonstraram curiosidade quanto à investigação que estava a ser desenvolvida e realçaram o contributo da mesma para o futuro:

> «(…), entretanto agradeço [a] oportunidade e confiança para participar no grande trabalho e desejo se uma boa sorte no seu percurso» (Dilson).

> «Tendo em conta a sua segunda fase da entrevista, se precisares d'alguma ajuda da minha parte que lhe possa conceder não hesite em me contactar. Qualquer coisa esteja à vontade para me contactar» (Jônatas).

O lugar onde se realizaram as entrevistas foi também um aspeto importante na investigação. As entrevistas realizadas no âmbito do presente estudo tiveram lugar, na sua maioria, nas faculdades dos próprios participantes: no gabinete do NEA da Faculdade de Direito (FD), na biblioteca do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) e salas de estudo do Instituto Superior Técnico (IST). Duas entrevistadas disponibilizaram-se para ir ter com a investigadora. Estas entrevistas foram realizadas no Instituto de Educação (IE) e na FD. Concordamos com Herzog (2005), quanto ao facto de que o local de realização das entrevistas pode suscitar efeitos na forma como as entrevistas se desenrolam e até na informação que é partilhada. O desconforto inicial dos entrevistados por estarem numa situação nova e

desconhecida foi, seguramente, minimizado pela familiaridade do espaço em que decorreram as entrevistas. Aliás, o facto de as entrevistas terem decorrido num espaço que lhes é familiar - nas suas faculdades - foi um aspeto positivo e que contribuiu para que se tenham sentido mais confortáveis.

A primeira ronda de entrevistas decorreu entre os meses de março e maio de 2018, ou seja, no segundo (2º) semestre do primeiro (1º) ano no ensino superior. No que toca à duração, as entrevistas variaram entre 35 minutos (mínimo) e 2 horas e 20 minutos (máximo). O total de horas de gravação é de 25 horas. Após a realização das 22 entrevistas, procedeu-se à sua transcrição integral[30]. As transcrições foram enviadas aos estudantes por correio eletrónico para que procedessem à sua validação.

5ª fase: Segunda ronda de entrevistas

Com o propósito de analisar a transição para o ensino superior em Portugal, aprendizagens e mudanças decorrentes deste processo passado dois anos e quiçá mudanças em termos identitários, o guião de entrevista para o segundo momento estruturou-se em torno de quatro questões. A primeira reportou-se à experiência da transição para o ensino superior em Portugal, centrando-se nos aspetos positivos e negativos apontados pelos estudantes. A segunda centrou-se nas mudanças e aprendizagens decorrentes desta experiência. As questões identitárias foram exploradas e, por último, as perspetivas futuras. Procurou-se, assim, compreender os sentidos atribuídos pelos estudantes quanto ao processo de transição para o ensino superior em Portugal, as mudanças e aprendizagens decorrentes deste processo, as questões identitárias e ainda os projetos futuros.

Devido à situação pandémica provocada pelo COVID-19, o segundo momento das entrevistas foi realizado através do ZOOM devido ao encerramento das faculdades entre março e abril de 2020. Como forma de contornar esta condicionante, foram enviados *e-mails* e mensagens através do *Whatsapp* e do *Facebook* aos 22 participantes do estudo com o intento principal de agendar o segundo momento de recolha de dados – presencial ou online. Porém, não foi possível estabelecer contacto com todos os participantes. Somente dez (10) estudantes responderam de forma muito positiva aos *emails* e mensagens enviadas e disponibilizaram-se para a segunda (2ª) fase da entrevista:

> «Estou sempre disponível. Tenho mais histórias para contar e o meu português já está melhor» (Janilson).

[30] Recorrendo a Patton (2002), quanto mais completa for a transcrição da entrevista maior utilidade terá para a análise dos dados.

> «(…) pode contar comigo até o final da tua tese, e espero também que termine tudo isso com sucesso. Quando quiser é dizer, estarei disposto» (Euzébio).
>
> «Tenho sim disponibilidade para a entrevista. O prazer é todo meu» (Ariela).

Neste contexto, as entrevistas foram realizadas de acordo com as disponibilidades dos estudantes, pelo que a primeira se realizou no dia 15 de julho de 2020, após a época de exames académicos. De notar que, no decorrer de algumas entrevistas, a investigadora tentou obter informações junto dos entrevistados relativamente aos restantes colegas africanos também participantes do estudo. Foi-nos dito que alguns estudantes tinham regressado aos seus países de origem para estarem junto das suas famílias face à situação pandémica vivida no mundo. Em setembro e outubro, foram enviados novamente *emails* e mensagens aos restantes estudantes na esperança de conseguir entrevistá-los. Todavia, não foi recebido qualquer retorno positivo. Acreditamos que esta situação desencadeada pelo coronavírus teve um impacto negativo no trabalho de campo junto dos estudantes.

Em síntese, foram realizadas dez entrevistas dos vinte e dois participantes envolvidos na primeira fase do estudo. As entrevistas foram realizadas entre os meses de julho e agosto de 2020 e tiveram uma duração média, aproximada de uma hora. Acreditamos, portanto, que a informação recolhida através das entrevistas nos permitiu um rico e extenso material de análise essencial para atingir os objetivos da presente investigação.

6ª fase: Análise de Conteúdo e processo de codificação de dados

Nesta investigação, à semelhança de toda a investigação qualitativa, colocaram-se algumas preocupações e questões quanto à transcrição e, subsequente, análise das entrevistas. Após a realização das entrevistas, procedeu-se à sua transcrição integral. O processo de transcrição revelou-se um trabalho bastante moroso e minucioso. Como refere Flick (2004), uma transcrição requer tempo e energia. No mesmo sentido, Amado e Ferreira (2017b) apontam a fidelidade ao discurso do entrevistado como um pressuposto a ter em consideração na transcrição. Esta foi uma tarefa extremamente longa dado que implicou não só elevada atenção, mas também sucessivas audições de modo a transcrevermos o discurso do entrevistado de forma fidedigna. Subjacente a isto, esteve a preocupação em transcrever na íntegra o discurso dos entrevistados para não correr o risco de "adulterar" ou até mesmo de distorcer o conteúdo e evitar equívocos, sem falar na falta de respeito e de ética. Além disso, outro aspeto importante prendeu-se com a dificuldade por parte da investigadora em entender e descodificar algumas expressões de crioulo para português.

Resolvida esta questão, deparamo-nos com a seguinte: como analisar as transcrições? Bem, os procedimentos de análise e interpretação variam consoante a diversidade de documentos e de objetivos de investigação. Assim, a análise de conteúdo pretendeu refletir os dados da investigação de acordo com as questões orientadoras e os objetivos definidos da investigação. E quais os princípios que justificam a escolha desta análise? A análise de conteúdo surge, no presente estudo, da necessidade de analisar a informação recolhida através das entrevistas realizadas aos estudantes provenientes dos PALOP.

Partindo do pressuposto que os dados produzidos através das entrevistas devem ser cuidadosamente analisados tendo em consideração as questões da investigação, recorreu-se à análise temática (Bardin, 2014). Enumeram-se, de seguida, os procedimentos efetuados nesta análise. Depois de transcritas as entrevistas, fizemos uma primeira leitura atenta e aprofundada das entrevistas biográficas a fim de identificar as categorias. Procedeu-se, assim, a uma pré-análise ou melhor recorrendo a Bardin (2014, p. 122) a uma "leitura flutuante", na qual foram apuradas as ideias iniciais para a análise. O conteúdo das transcrições foi, posteriormente, sujeito a uma primeira codificação. Esta pré-codificação teve subjacente as categorias e de subcategorias definidas a *priori* a partir da revisão da literatura desenvolvida em torno da problemática em estudo. Todavia, numa segunda fase, foi realizada uma segunda leitura aprofundada com a finalidade de identificar as categorias e as subcategorias emergentes dos discursos dos estudantes relacionadas com os propósitos do presente estudo. Desta forma, foram incorporadas novas categorias e subcategorias com base nas informações e decorrentes de uma análise mais aprofundada dos dados.

O processo de codificação assume uma relevância preponderante na realização de possíveis interpretações e inferências através da codificação, classificação e categorização (Bardin, 2014). Entendida como uma análise dos significados, na análise temática foi possível elaborar uma grelha de categorização temática[31] que teve o propósito de facilitar a interpretação das informações recolhidas.

A primeira categoria refere-se, de uma forma geral, à caraterização do percurso escolar dos estudantes nos seus países de origem, compreendendo as seguintes subcategorias: opinião sobre o ensino no país de origem; autodefinição enquanto estudante; dificuldades sentidas e estratégias de superação das dificuldades; e experiência no ensino superior no país de origem. Foram ainda abordadas as motivações para a escolha de Portugal e da ULisboa, as expetativas e ainda os procedimentos burocráticos subjacentes à transição. Quanto ao processo de transição

[31] Encontra-se disponível no Anexo C.

para Portugal, este compreende as subcategorias referentes à adaptação ao país, aos problemas e desafios decorrentes da transição. A terceira categoria prende-se com o processo de transição para o Ensino Superior e inclui como subcategorias o percurso no ensino superior, os problemas e desafios enfrentados e ainda as estratégias desenvolvidas para os superar. No que concerne ao processo de integração na ULisboa (quarta categoria), contemplou as questões identitárias dos estudantes, assim como as mudanças e aprendizagens decorrentes da transição. Por último, as perspetivas futuras dos estudantes têm como subcategorias a intenção de prosseguir os estudos em Portugal, de regressar aos seus países de origem, entre outras. Face ao exposto, é visível que os temas se encontram indubitavelmente interligados entre si.

PARTE II. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Capítulo 6.
Caminhos trilhados: transições, aprendizagens e identidades

A vida é o que fazemos dela.

Fernando Pessoa

A partir da análise dos elementos recolhidos nas narrativas biográficas, este capítulo procura dar conta não só dos elementos biográficos dos participantes do estudo, mas também das dimensões temáticas de análise identificadas e respetivas subcategorias com o principal propósito de dar resposta às perguntas de partida que nortearam a investigação.

Tal como aflorado anteriormente, os participantes do estudo são todos provenientes dos PALOP e, de igual modo, estudantes da ULisboa que nos facultaram informações relacionadas com as suas trajetórias de vida. Colocando em evidência o ponto de vista dos sujeitos, este trabalho reuniu informações relativas ao contexto familiar, à trajetória escolar, à entrada no ensino superior e consequente adaptação e integração, às identidades e ainda aos projetos futuros. Impondo-se a compreensão da vida dos protagonistas do estudo, o primeiro ponto apresenta o retrato sociográfico dos participantes.

6.1. Retrato sociográfico dos participantes

O retrato dos vinte e dois (22) participantes do estudo foi elaborado com base nos seguintes indicadores sociográficos: género, idade, nacionalidade, licenciatura e/ou mestrado integrado frequentado e respetiva faculdade.

Trata-se de um grupo de pessoas maioritariamente do género masculino (Quadro nº 10), sendo que esta predominância masculina encontra-se, em perfeita sintonia, com os dados apresentados pela DGEEC[32] relativamente aos estudantes provenientes dos PALOP no ensino superior em Portugal. Estes dados revelam que os estudantes do género masculino estão, nitidamente, em maior número no ensino superior. Porém, esta dominância masculina no ensino superior restringe-se apenas aos estudantes provenientes dos PALOP, uma vez que não é o que se verifica com os estudantes portugueses. Se olharmos atentamente para os dados da DGEEC relativos ao número de estudantes inscritos no ensino superior português, estes evidenciam uma forte supremacia do género feminino[33]. Outra característica do ponto de vista sociodemográfico mostra que os participantes do estudo são muito jovens, já que as suas idades

[32] Para mais informação consulte o capítulo 4 intitulado "Estado da Arte".
[33] Informação disponível: http://estatisticas-educacao.dgeec.mec.pt/indicadores/Indicador_5_5.asp

variam entre os 18 e os 23 anos, evidenciado uma maior homogeneidade etária dos 18 aos 20 anos.

Quadro 10. Género e idade dos participantes

Género		Idade	
Masculino	Feminino	18-20	21-23
12	10	18	4

Quanto à nacionalidade dos participantes, nove são guineenses. A segunda nacionalidade mais representativa é a nacionalidade cabo-verdiana (7), seguida da moçambicana (3). É ainda importante realçar que três participantes referiram ter dupla nacionalidade: cabo-verdiana e portuguesa; guineense e portuguesa; moçambicana e portuguesa (Quadro nº 11). Kelly e Sadjo explicam que nasceram em Portugal, tendo ido posteriormente para os países de origem dos seus progenitores:

> «Eu nasci cá em Lisboa vivi cá até aos meus seis anos (…) depois fui para Cabo Verde passei lá da 2ª classe até ao 12º ano» (Kelly).

> «Eu nasci cá [em Portugal] e [fui para a Guiné] com meses. Eu cresci lá, dezassete anos, dezoito anos (…) sempre vinha de férias para Portugal, sempre, sempre, sempre» (Sadjo).

Quadro 11. Nacionalidade dos participantes

Nacionalidade	
Cabo Verde	7
Guiné-Bissau	9
Moçambique	3
Cabo Verde e Portugal	1
Guiné-Bissau e Portugal	1
Moçambique e Portugal	1

Em relação à área de formação frequentada na ULisboa, a maioria dos participantes estava matriculada, no momento das entrevistas, no 1º ciclo do ensino superior - licenciatura. Quanto às áreas de formação frequentadas, a licenciatura em Direito é a mais representada (9). Em segundo lugar, encontramos as áreas de Administração Pública e de Relações Internacionais, ambas com três participantes. Os restantes distribuem-se pelas seguintes áreas de formação: Ciência Política (1), Matemática Aplicada e Computação (1) e Engenharia Informática (1). De salientar ainda que quatro participantes frequentavam mestrados integrados (2º ciclo de estudos) nas áreas de Engenharia Física Tecnologia e de Engenharia Aeroespacial (Quadro nº 12).

Quadro 12. Área de formação

Área de Formação	Designação do curso	
Direito	Direito	9
Ciências Empresariais	Administração Pública	3
Ciências Sociais e do Comportamento	Relações Internacionais	3
	Ciência Política	1
Engenharias e Técnicas Afins	Engenharia Informática e de Computadores	1
	Engenharia Física Tecnológica	2
	Engenharia Aeroespacial	2
Matemática	Matemática Aplicada e Computação	1

No que toca à distribuição dos participantes por unidades orgânicas da ULisboa, nove frequentam a Faculdade de Direito, sete o Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP) e os restantes seis o Instituto Superior Técnico (IST) (Quadro nº 13).

Quadro 13. Faculdades e Institutos da ULisboa

Faculdades e Institutos da ULisboa	
Faculdade de Direito (FD)	9
Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas (ISCSP)	7
Instituto Superior Técnico (IST)	6

Após este breve retrato sociográfico, o ponto seguinte procura apresentar o retrato biográfico dos participantes do estudo, evidenciando as trajetórias de vida e naturalmente alguns momentos significativos apontados pelos mesmos.

6.1.1. Retrato biográfico dos participantes

Kelly: Estou a conseguir construir um caminho para a minha vida

À data da entrevista, Kelly tinha 18 anos e frequentava o curso de Ciência Política no ISCSP. Vive sozinha no Cacém num apartamento que foi adquirido pelos progenitores quando estes moravam em Portugal. Em termos financeiros, conta com o apoio dos pais para fazer face às despesas. A mãe é advogada e o pai é empresário. Ambos os progenitores estudaram em Portugal (a mãe na ULisboa e o pai na Universidade de Coimbra). Tem três irmãos (duas meias-irmãs mais velhas por parte do seu pai e um irmão mais novo). Não mantém contacto com as meias-irmãs, mas sabe que uma licenciou-se em Direito no Brasil enquanto a outra está em Londres. O seu irmão, mais novo, frequenta o ensino secundário público em Cabo Verde.

Filha de pais de dupla nacionalidade cabo-verdiana e portuguesa, Kelly nasceu em Lisboa, cidade onde viveu até aos seus seis anos. Durante o tempo que viveu em Lisboa, frequentou a creche e o primeiro ano escolar no Colégio Vasco da Gama. Depois rumou com os pais até Cabo Verde, mais concretamente para a Ilha de São Vicente. Recorda que teve uma infância e uma

adolescência muito feliz, pois passava a maior parte do tempo na rua com os amigos. Sublinha que na escola em Cabo Verde os alunos são «*muito amigos dos professores*», existindo «*um companheirismo de sala*». Completou o ensino secundário público em Cabo Verde sem quaisquer dificuldades, pois sempre gostou de participar nas aulas. Mas, ainda assim, teve a sua primeira nota negativa, no 11º ano, à disciplina de matemática. Foi algo que a assustou e a entristeceu bastante pois defende que «*temos que dar orgulho aos nossos pai*s». A partir desse ano, Kelly tomou plena consciência da importância da 'média' para ingressar no ensino superior. Diz-nos que foi aí que percebeu que o seu «*futuro estava em jogo»*. Exibindo um franco sentimento de orgulho da sua prestação enquanto aluna, Kelly realça que concluiu o 12º ano com uma média de 17,8 valores. Média esta que atesta a sua excelência escolar.

Incitada e influenciada pelos progenitores quanto ao rigor e ao prestígio das universidades portuguesas, Kelly almejava ingressar no curso de Direito. Sonho este que não se concretizou devido à ausência da disciplina específica de Português no seu certificado escolar. Fortemente incentivada pela mãe, decidiu concorrer à licenciatura em Ciência Política. Por detrás da escolha deste curso residia a sua enorme ânsia face ao atual contexto político de Cabo Verde.

Kelly não esconde o 'mosaico' de sentimentos vivenciados de euforia e alegria aquando a divulgação dos resultados de acesso ao ensino superior. Acompanhada pela mãe, chegou a Portugal dias antes do início das aulas. Todavia, o ingresso na ULisboa correspondeu a uma transição difícil. Foi a primeira vez que saiu de casa e a adaptação a Portugal revelou-se uma penosa e solitária experiência, tendo sido «*obrigada a crescer»*.

A ideia inicial passava por frequentar o primeiro ano de Ciência Política para, posteriormente, ingressar no curso de Direito. Todavia, Kelly acabou por desistir desse desígnio logo após o contacto com os conteúdos programáticos do curso. Conta-nos que está a gostar muito de Ciência Política e que o curso constituiu uma agradável surpresa. A par disso, foi muito bem acolhida pelos colegas de turma, acolhimento este fundamental na adaptação ao ensino superior. Sublinha que é a única estudante africana da turma. Facto este que não condicionou, de modo algum, a criação de amizades. Ainda sem saber ao certo a área de especialização, Kelly pretende prosseguir para um mestrado pois enfatiza que este constitui, sem dúvida alguma, uma mais-valia em termos profissionais. Revela ainda que almeja regressar a Cabo Verde para «*ajudar o [seu] povo!»*.

Abrão: Portugal é a minha segunda casa, é um país onde me sinto mais à vontade

Abrão nasceu na Guiné-Bissau e quando foi entrevistado tinha 19 anos. É estudante do curso de Administração Pública do ISCSP. O seu pai já tem dupla nacionalidade (guineense e portuguesa), pois frequentou a licenciatura em Engenharia Informática no IST tendo residido Portugal «*vários*

anos, uma coisa de doze, treze anos». Atualmente, trabalha no Secretariado Nacional de Luta contra a Sida, onde desempenha as funções de Engenheiro Informático. A sua mãe completou o ensino secundário. Não sabe muito sobre a sua mãe, pois os seus pais separaram-se, acabando por perder o contacto com a progenitora. Tem cinco irmãos (três raparigas e dois rapazes). Tem dois irmãos mais velhos, um rapaz e uma rapariga que estudaram em Marrocos e que, atualmente, trabalham na Guiné-Bissau.

Considera que frequentou uma das melhores escolas do seu país justificando que nas escolas privadas existem «*mais oportunidades de aprender»* dado que não há greves algo que é muito frequente nas escolas públicas da Guiné-Bissau. Diz-nos ainda que a passagem por essa escola privada de nível secundário foi muito relevante para a construção do seu percurso escolar e de vida. Lembra-se que era um bom aluno com resultados escolares muito positivos, embora preferisse as disciplinas práticas às teóricas. A sua gaguez não constituiu, de todo, um obstáculo ao longo do seu percurso escolar referindo que sempre foi bastante participativo nas aulas. Tem boas recordações da escola, dos professores e amigos.

Após a conclusão do ensino secundário, Abrão candidatou-se ao ensino superior na ULisboa. Sempre sonhou em vir estudar para Portugal, país onde o seu pai se formou. Motivado por esse sonho, veio para Portugal juntamente com a sua meia-irmã. Ambos tinham o propósito de ingressarem na Universidade. Abrão almejava formar-se em Engenharia Ambiental e a sua irmã em Relações Internacionais. Todavia, Abrão não conseguiu ingressar no curso desejado porque o seu certificado escolar não cumpria os requisitos estipulados. Faltava-lhe Geografia, disciplina específica para entrar em Engenharia Ambiental. A sua irmã ingressou na licenciatura pretendida no ISCSP e Abrão acabou por ficar um ano sem estudar. Diz-nos que nesse ano pesquisou cursos no ensino superior e leu alguns livros da licenciatura da sua irmã.

No ano seguinte, concorreu novamente ao ensino superior e conseguiu ingressar no curso de Administração Pública no ISCSP. Diz sentir-me muito contente com o curso até porque já gostava um pouco da área de administração. Os primeiros dias na faculdade foram momentos verdadeiramente alegres, sobretudo pelas amizades estabelecidas durante as praxes académicas. A referência ao apoio recebido pelos padrinhos académicos é evidente no seu discurso dado que «*eles ajudam de certa forma a estudar a matéria»*. Deparou-se com alguns contratempos nas unidades curriculares de Informática e de inglês. Contratempos esses que foram ultrapassados. Francamente orgulhoso do seu sucesso académico, Abrão sublinha que obteve aproveitamento a todas as unidades curriculares do primeiro semestre.

Abrão vive atualmente só com a meia-irmã. Apesar de terem apenas um ano de diferença porque têm mães diferentes, Abrão e a irmã têm uma relação muito forte e extremamente protetora. Quando chegaram a Portugal, estiveram a viver durante algum tempo com um tio.

Porém, o seu pai arranjou-lhes um apartamento em Odivelas e sempre que pode vem a Portugal. Refere ainda que ambos recebem apoio financeiro por parte do pai para suportar as despesas diárias, tais como propinas, alimentação, transportes. Aos sábados tem o hábito de jogar futebol e jogos de computador na casa de um amigo. Abrão evidencia algum orgulho em ser africano e faz questão de vestir roupas africanas quer no dia de África, quer no dia da Independência da Guiné-Bissau.

Após concluir a licenciatura, tem a expetativa e a aspiração de prosseguir os estudos superiores quer num Mestrado, quer num Doutoramento em Administração Pública, ambos em Portugal de forma a adquirir o maior conhecimento possível com a finalidade de regressar à Guiné na esperança de dar o seu contributo à sua terra natal para «*ajudar em tudo o que é possível, em tudo o que poder ajudar»*.

Euzébio: Tenho grandes expetativas sobre o meu futuro

Euzébio é natural da Guiné-Bissau e tinha 20 anos à data da entrevista. Frequenta a licenciatura em Administração Pública no ISCSP. A sua vida é marcada por dificuldades económicas muito acentuadas pois a sua mãe, por motivos de saúde, não podia trabalhar. Lembra-se de ter vivenciado uma situação económica «*complicada [e que] por isso, sofr[eu] bastante»*. Diante desta situação, Euzébio, a irmã mais nova e a progenitora somente podiam contar com o salário do pai que, entretanto, tinha emigrado em 2002 para Portugal.

O seu pai concluiu o curso superior de Inglês, exercendo funções de professor de Inglês numa Escola Secundária na Guiné-Bissau durante alguns anos «*nos anos de 1990 e tal ou assim»*, concluindo também o curso de Administração. Por motivos de saúde, veio para Portugal para ser operado e na esperança de ter uma vida economicamente mais confortável decidiu ficar cá a trabalhar. O seu pai que, já adquiriu nacionalidade portuguesa, trabalha na construção civil onde desempenha a função de armador-de-ferro.

Euzébio sempre foi muito incentivado, pela sua mãe, para estudar. Confessa que talvez por isso tenha sido sempre um bom aluno. Pertenceu ao quadro de honra da escola no seu 9º ano de escolaridade, algo que até hoje se orgulha imenso e que ficará para sempre marcado na memória «*foi uma coisa que eu não vou esquecer»*. Ver o seu nome na entrada da escola representa uma honra muito grande. No 10º ano, frequentou o Liceu Politécnico e apaixonou-se pela área da Administração e Gestão. Concluiu com sucesso o ensino secundário e com classificações acima da média.

Na companhia da mãe e da irmã, Euzébio abandonou a sua terra natal para começar uma vida nova ao lado do seu pai em Portugal. Após a chegada, a emoção e o ânimo marcaram esta nova fase da sua vida. Atualmente vive num apartamento alugado em Lisboa com a família (pais e

irmã). A irmã, mais nova, frequenta o 11º ano numa Escola Secundária em Lisboa. A vinda para Portugal significava que a família iria estar novamente reunida. E, posteriormente, acabou por expressar a firme intenção de Euzébio prosseguir para o ensino superior.

Quando chegou a Portugal, no final do ano de 2016, inscreveu-se no Centro de Padre Alves Correia (CEPAC) onde recebeu apoio na documentação para o SEF. Plenamente consciente das suas dificuldades linguísticas, Euzébio frequentou uma formação de português neste centro durante três meses. Crê que adquiriu alguns conhecimentos ao nível da língua portuguesa, mas ainda assim, não se sente «*à vontade»* na oralidade. Diz que recebeu apoio de uma senhora do CEPAC na candidatura ao ensino superior através da Embaixada.

Ainda que dominado por algum receio quanto ao ensino superior em Portugal, pois via «*a Faculdade como uma coisa de outro mundo»*, Euzébio manteve-se motivado e determinado em alcançar o sonho de se tornar um «*bom Administrador»*. O apoio recebido pelos colegas africanos constituiu-se crucial para obter êxito em todas unidades curriculares do primeiro semestre. E não só! Revelou-se também fundamental para a adaptação ao ensino superior e, naturalmente, para uma confiança nas suas competências «*agora é só passar para a frente*!». Quanto ao ensino superior manifesta um forte sentimento de satisfação quer com os professores, quer com o curso pois ambos contribuem para a concretização do seu projeto académico «*o que estou a viver corresponde exatamente às minhas expetativas»*. Já no ensino superior, desenvolveu um gosto muito grande por Direito e Ciência Política, áreas que nunca teve interesse em estudar/conhecer. Quando não está na faculdade, passa o tempo numa biblioteca, perto de casa, local onde estuda não apenas para alcançar «*boas notas»*, mas sobretudo para «*aprender»*. Acrescenta que «*a formação não é [apenas importante] para garantir emprego, o conhecimento também é muito importante*!».

Neste momento, Euzébio deparava-se com algumas dificuldades decorrentes da situação pandémica, não estando a conseguir fazer os trabalhos académicos porque não tem acesso à biblioteca. Encontra-se muito triste por não concluir o curso em três anos. Vale a pena referir que, entretanto, assumiu o cargo de Presidente da mesa da Assembleia do NEA do ISCSP, função que desempenha com bastante agrado em prol da integração dos colegas africanos. Além disso, iniciou, recentemente, o curso de vigilante com o objetivo de trabalhar para «*juntar dinheiro»* e para contribuir, de uma forma substancial, para o orçamento familiar. Após concluir a licenciatura, tenciona seguir para o Mestrado, mas ainda não sabe ao certo em que área de estudos. Num futuro próximo, equaciona também aprender outras línguas e desenvolver competências sociais. Fez questão de confidenciar que encara o futuro com elevado otimismo, pelo que está convicto de que será um Administrador de grande «*qualidade»*.

Yonara: Sei que em nome de Jesus, eu vou ter um futuro bom

Yonara tinha 22 anos no momento da entrevista e nasceu na Guiné-Bissau. É estudante de Relações Internacionais do ISCSP. Oriunda de uma família guineense com poucos recursos económicos, é a filha mais velha de cinco irmãos. O pai trabalha na Universidade Lusófona, mas «*não é um trabalho assim honrado»*, pois apenas assina o livro de ponto dos professores. Já a mãe era cozinheira, mas por motivos de saúde deixou de poder trabalhar. Yonara diz-nos que, apesar dos pais não terem habilitações elevadas (o pai completou o 1º ciclo e a mãe concluiu o 6º ano), ambos valorizaram a escola e ambicionaram o sucesso escolar dos filhos.

Frequentou uma escola pública na Guiné-Bissau até ao 10º ano. Inicialmente não era uma aluna muito dedicada e não tinha o hábito de estudar todos os dias, pois depois da escola «*via [os] cadernos [e] (…) ia brincar e assim»*. Conta que reprovou no 7º ano, algo que se deveu, na sua perspetiva ao facto de ter entrado na escola com cinco anos e sentido "*muita dificuldade porque vi[u] coisas novas*". Todavia, essa experiência foi extremamente dolorosa. Foi aqui que adquiriu consciência da importância da escola na sua vida «*porque é a chave para ter um bom futuro»*.

Como recordações da escola, Yonara lembra-se do professor de português que era muito rigoroso e dos colegas de turma, com os quais ainda hoje fala através da rede social – *Messenger*. As disciplinas em que teve maiores dificuldades foram a de Matemática e a de Economia. O 11º ano e o 12º ano foram concluídos numa escola privada. Mas foi após ter estado três meses em Portugal, na casa do padrinho, que Yonara colocou o ensino superior português como uma meta a alcançar.

Os progenitores ficaram muito contentes com a decisão de Yonara em estudar em Portugal até porque projetavam que ela e os irmãos fossem para o ensino superior. Quando concluiu o ensino secundário queria seguir o curso de Jornalismo numa universidade portuguesa. No entanto, não conseguiu vaga acabando por ficar «*um ano sem estudar»*. No ano seguinte, concorreu novamente ao ensino superior e conseguiu ingressar em Relações Internacionais.

A entrada no ensino superior significava uma vida nova e feliz. Contudo, as suas expetativas quanto ao ensino superior foram goradas, pois «*pensava que ia ser fácil»* até porque alguns amigos disseram-lhe que os docentes davam as perguntas dos exames. Algo que não correspondeu, de todo, à realidade. A adaptação quer à faculdade, quer ao curso revelou-se uma adversidade pois foi confrontada com «*muita matéria»*. Não consegue responder a todas as questões dos exames, sobretudo pela enorme dificuldade linguística que sente. No entanto, sublinha que o incentivo por parte dos docentes tem vindo a contribuir, em boa parte, para a sua adaptação.

Esteve a morar com a prima na Margem Sul e, neste momento, reside num quarto alugado no Cacém. Aufere uma bolsa do Estado Guineense e conta com o apoio financeiro prestado pelo namorado. Esforça-se ainda para conseguir enviar algum dinheiro para os pais porque a sua mãe «*não está a trabalhar»*. Apaixonada, Yonara refere-se ao namorado como «*ele é tudo para mim»*. Confidencia que os seus únicos amigos são o namorado e a prima, mas alimenta a esperança de ter mais amigos em Portugal.

Depois de concluída a licenciatura, Yonara pretende investir num Mestrado em Jornalismo, área da sua paixão. Com a finalidade de se munir de competências essenciais para o contexto profissional, Yonara confidencia que pretende ainda investir numa formação intensiva de Língua Portuguesa.

Dilson: Estou cá para procurar conhecimento

De nacionalidade guineense, Dilson tinha 22 anos quando foi entrevistado e frequentava o curso de Direito na Faculdade de Direito. Filho de pais guineenses, tem dois irmãos mais velhos. Um irmão estudou no Senegal e atualmente está a trabalhar na Guiné-Bissau. O outro irmão estudou Medicina Geral na Rússia e está a trabalhar em Portugal, desde o ano de 2000, como médico. O seu pai, já falecido, era engenheiro e a sua mãe, por sua vez, é doméstica. O falecimento do seu progenitor quando estudava no 10º ano foi um evento crítico e marcante a diversos níveis na estrutura familiar não só em termos económicos, mas também em termos da organização doméstica e familiar «*Foi uma situação difícil para mim»*.

Relativamente ao percurso escolar, guarda na memória boas e, ao mesmo tempo, menos boas recordações. Por um lado, sublinha os colegas de escola como elementos decisivos no seu percurso escolar, pelo que continua a comunicar com os colegas sempre numa perspetiva de instigação ao estudo. Por outro lado, manifesta uma posição crítica quanto ao ensino da Guiné. Considera que foi prejudicado nos estudos pelas frequentes greves dos professores. Para além disso, sublinha que fez o exame de recurso da disciplina de Psicologia porque não «*tinha condições financeiras de reembolsar o professo*r». Situação que até hoje não se esquece! Acredita que concluiu «*com êxito»* o ensino secundário, pelo facto de ser um aluno empenhado e dedicado.

Intencionava licenciar-se em Economia, tendo frequentado o primeiro ano da licenciatura em Economia da Universidade da Guiné-Bissau. Porém, a convite do irmão 'embarcou na aventura' de prosseguir o ensino superior em Portugal. Economia foi a sua primeira opção, contudo devido à falta de vaga acabou por ingressar no curso de Direito. Não hesitou não só por Direito ser uma área do seu interesse e de eleição, mas também pela relevância da área tendo em conta a

situação política da Guiné-Bissau. Não se conforma com o facto de a «*justiça não est[ar] a funcionar bem»* no seu país.

Contudo, a chegada ao ensino superior constituiu mais um momento crítico na sua vida. O choque inicial vivenciado desencadeou um sentimento de desorientação mal ingressou na faculdade, pois nunca tinha estado num ambiente académico, num anfiteatro com uma «*enchente de pessoas e quase tudo estava ocupado»*. Além disso, ficou amplamente estupefacto e preocupado pela quantidade de "matéria" dada nas aulas, questionando-se «*como é que é possível uma pessoa conseguir estudar*?». Sente que 'caiu de paraquedas' na faculdade. Lembra-se que chegou na altura das frequências pelo que não conseguiu obter aproveitamento em todas as unidades curriculares.

Apesar de ser o único estudante africano na turma, Dilson contou com o apoio dos colegas, revelando um sincero e nítido sentimento de gratidão para com eles. Acredita que o forte companheirismo associado ao espírito de entreajuda da turma acabou por favorecer, em muito, o seu desempenho académico. Mostra-se muito contente com a faculdade, a qual chama de «*faculdade de qualidade»* pelo corpo docente e pelos conhecimentos transmitidos.

Entre livros de Direito e apontamentos das aulas, Dilson passa os dias a estudar para tentar compreender os conteúdos programáticos: «*todo o meu tempo [é] só a estudar, só a estudar, só a estudar tentando perceber alguma matéria»*. O espírito de sacrifício é evidenciado ao longo de todo o seu discurso. Diz-nos com muito orgulho que acorda às 5 horas da manhã para estudar antes das aulas. Perseverante, confidencia que estuda na biblioteca da faculdade quase até ao seu encerramento.

Vive com o irmão num apartamento. São, precisamente, os irmãos que o ajudam a custear as despesas inerentes à estadia em Portugal. Às sextas-feiras, Dilson e os amigos da faculdade juntam-se para jogar matraquilhos ou futebol. Ainda que regressar à sua terra natal esteja nos seus planos futuros para lecionar e quiçá escrever um livro sobre Direito Constitucional, Dilson alimenta a vontade de prosseguir os estudos num Mestrado em Direito aqui em Portugal, pois o desejo de aprender mais nunca se esgota.

Ezidoro: Com vontade e aplicação a pessoa segue para a frente

Com vinte e dois anos, Ezidoro nasceu na Guiné-Bissau. Filho de pais guineenses, é estudante de Direito. O pai, já falecido, frequentou o mestrado em Engenharia Eletrónica na Rússia, trabalhava no Laboratório Nacional de Energia. A mãe, por sua vez, completou o ensino secundário e é cozinheira. Tem três irmãos (dois rapazes e uma rapariga). O irmão mais velho tirou o curso de Medicina na Rússia, a sua irmã também mais velha licenciou-se em Contabilidade e Gestão em Portugal. O irmão mais novo está a estudar na Índia.

Frequentou o ensino primário numa escola católica, na qual as cerimónias de Natal e da Páscoa o marcaram muito. Aliás, como nos diz, foi «*a parte mais feliz do [seu] percurso escolar!».* Mais tarde frequentou uma escola pública até concluir o ensino secundário. Lembra que gostava muito de matemática, principalmente da tabuada. Refere que concluiu o ensino secundário sem dificuldades de maior no seu percurso escolar, pois era considerado um dos melhores alunos da turma, «*tendo em conta aquilo que nos foi dado»*.

Frequentava o segundo (2º) ano do curso de Relações Internacionais numa Faculdade Privada na Guiné-Bissau quando surgiu a ideia de vir estudar para Portugal. Ideia essa que partiu da avó materna que vive em Lisboa. Determinado não só a ter uma condição melhor, mas a proporcionar uma melhoria de vida à sua família e contribuir para o desenvolvimento do seu país, Ezidoro decidiu candidatar-se ao ensino em Portugal. Foi, sem dúvida alguma, a oportunidade ideal para aperfeiçoar a sua formação. Porém, no processo de candidatura foi informado que teria de repetir o 12º ano. Aceitou o desafio sem pensar duas vezes, pois «*era a única oportunidade que estava em cima da mesa»*.

A vinda para Portugal constituiu uma experiência desafiante. Quando chegou, frequentou escola secundária na Amadora. Foi aqui que se apercebeu das suas escassas competências escolares para ser bem-sucedido, sobretudo ao nível da língua portuguesa. Não obstante, o empenho, a determinação e a fé em concluir os estudos constituíram elementos decisivos para o sucesso académico «*consegui[u] passar, graças a Deus!».* Foi uma experiência muito rica em termos de aprendizagens adquiridas, mostrando-se extremamente satisfeito e orgulhoso. Concluído este primeiro desafio, Ezidoro concorreu ao ensino superior através da Embaixada.

Sempre foi apaixonado pela política e terá sido, por isso, que ingressou na licenciatura em Direito. Porém, o primeiro contacto com a faculdade não foi, por assim dizer, um 'mar de rosas'. Sublinha que os primeiros momentos não foram, de todo, felizes pois sentiu-se completamente «*perdido em quase em tudo. E isso foi muito difícil».* Desorientação essa decorrente, em boa parte, da ausência de informações sobre a faculdade e o próprio curso. Nesta questão, os colegas acabaram por desempenhar um papel fundamental na sua adaptação ao ensino superior. Está, neste momento, bastante motivado e satisfeito com o curso. Aliás, o fascínio com o curso conduziu à adoção de um ritmo de estudo diferente, pelo que, estuda diariamente. Ademais, a participação nas aulas é constante, o que evidencia sinais claros e positivos do seu desempenho académico na sua aprendizagem.

Desde a sua chegada a Portugal, Ezidoro vive num apartamento T3, no Concelho de Sintra, com a avó materna e a tia (irmã mais velha da sua mãe). Para pagar a faculdade e todas as outras despesas inerentes, Ezidoro trabalha –numa fábrica em Castanheira do Ribatejo, concelho de Vila Franca de Xira. Conciliar os estudos (faculdade) com a atividade profissional está longe de

ser uma tarefa fácil. Ainda assim, Ezidoro não está arrependido da decisão tomada pois só assim conseguirá alcançar o seu sonho de se formar em Direito. No futuro, Ezidoro planeia prosseguir os estudos e, se tiver possibilidade financeira, realizar um Doutoramento em Economia ou em Sociologia. Ingressar no mercado de trabalho na Guiné é outro dos seus projetos para o futuro próximo. Aliás, nas suas palavras «*qualquer filho [tem] o sonho de voltar um dia para casa! E eu sendo também um bom filho de casa eu penso um dia voltar e contribuir para o meu país*».

Djaló: Uma coisa boa não é fácil! É preciso um certo sacrifício!

Djaló é natural da Guiné-Bissau, tinha 20 anos, à data da entrevista e frequenta a licenciatura em Direito. É filho de um juiz e de uma professora, ambos guineenses e com cursos superiores frequentados na Guiné. Tem três irmãs. A mais velha estudou em Marrocos e trabalha na Guiné. As outras irmãs, mais novas, estão a estudar na Guiné.

Completou o ensino primário numa escola católica. Era um aluno empenhado presumivelmente pelo grande controlo exercido pelo progenitor nos estudos «*o meu pai controlava-me tanto, tanto mesmo*». Com a transição para uma nova escola, ao ingressar no ensino básico, sentiu que o seu comportamento nas aulas havia piorado, assim como o nível de aproveitamento tinha diminuído. Foi, precisamente, nesta altura que surgiram as primeiras classificações negativas. A matemática tornou-se um verdadeiro 'calcanhar de Aquiles' obtendo resultados escolares não muito positivos no 6º ano. Por influência da explicação, no ano seguinte concluiu com êxito tanto a matemática do 6º ano, como a do 7º ano. Porém, foi a partir do 10º ano de escolaridade, que se tornou um aluno mais dedicado. Concluiu o ensino secundário na área de Contabilidade, Administração e Economia obtendo «*boas notas*».

Inicialmente queria seguir Economia, a sua área de vocação, mas por influência do progenitor escolheu Direito. Estudar em Portugal fazia parte do seu sonho de infância, fazendo questão de dizer ao pai, vizinhos e amigos as suas intenções. Todavia, por influência do progenitor, Djaló candidatou-se à Faculdade de Direito de Bissau, mas não foi bem-sucedido. Diz-nos que, na altura, ficou bastante deprimido. Procurando solucionar o problema, o seu pai entrou em contacto com a irmã de Djaló que, nesse momento, estava em Portugal. Foi, efetivamente, a sua irmã que tratou do processo de candidatura ao superior em Portugal, colocando como primeira opção a licenciatura em Direito na Faculdade de Direito da ULisboa.

Chegou a Portugal no dia 17 de novembro de 2017. O primeiro contacto com a faculdade e as aulas foi extremamente assustador, em boa parte, devido à língua portuguesa «*falam de uma forma mais rápida, não ouvia nada. Sentava na turma só a ver o professor, não ouvia nada mesmo*». Tinha a expetativa de que iria ter uma vida muito melhor. Porém, «*não sabia que a vida de estudante é mais difícil. Não tinha essa noção!*». Com o ingresso no ensino superior,

Djaló experienciou um notório grau de dificuldade e, consequentemente, um ligeiro decréscimo das notas/classificações obtidas. Diz-nos que o primeiro semestre foi desastroso, pois ficou com três (3) unidades curriculares em atraso. Não tem dúvidas de que o curso de Direito é árduo e exigente e que, portanto, requer dedicação, todavia «*uma coisa boa não é fácil*».

Reside em casa da tia e tem um primo a estudar Medicina na Universidade de Coimbra. É o progenitor que assegura totalmente as suas despesas em Portugal. Ciente do elevado esforço financeiro suportado pelo pai, Djaló aumentou o número de horas de estudo para «*corresponder com o que o meu pai está a fazer*». No futuro, tem a intenção de exercer advocacia na sua terra natal para combater as injustiças e contribuir para «*o desenvolvimento*» do seu país. Todavia, antes pretende fazer um Mestrado e, se possível, um Doutoramento, ambas formações representam um 'trunfo' em termos profissionais.

Inussa: A realidade da Guiné é bem diferente. Tu te pegas onde consegues!

De nacionalidade guineense, Inussa tinha 19 anos à data da entrevista e frequenta o curso de Direito. O seu pai tem dupla nacionalidade – francesa e guineense- e é arquiteto. Já a mãe, de nacionalidade guineense é bióloga. Ambos concluíram as licenciaturas na Rússia. É a filha do meio de uma fratria de três irmãos. A irmã mais velha estudou no Instituto Politécnico de Setúbal, não sabendo ao certo o nome do curso. O irmão mais novo está a estudar na Guiné. Ao refletir sobre o seu percurso escolar na Guiné, refere que este foi um processo simples porque sempre teve «*domínio na escola*». No entanto, lembra que, por vezes, destabilizava as aulas pelo que «*não consigo me conter, faço bagunça, pego a carta, jogo para elas [colegas]*». O seu comportamento perturbador influenciava, em boa parte, as classificações escolares. Diz-nos que quando recebia uma nota negativa, a sua mãe estava sempre presente para lhe dar ânimo. Conta que o acompanhamento sistemático do trabalho escolar por parte da progenitora relativamente ao estudo era constante.

Sonhava estudar no Canadá. No entanto, este sonho foi colocado de parte porque a situação financeira dos progenitores não permitiu e porque não teve sucesso no ingresso. Decidiu, então, concorrer para o ensino superior em Portugal. Foi a sua irmã que tratou de todo o processo de candidatura ao ensino superior. Não conseguiu ingressar na licenciatura em Economia porque não tinha a disciplina de Matemática A no certificado escolar. Mas quando soube que tinha ingressado em Direito, não pensou duas vezes e rumou para Portugal.

A entrada na faculdade foi para Inussa «*uma coisa assim surreal»,* sentindo-se completamente perdida. Logo que chegou, deparou-se com a dificuldade inicial em saber qual era a sua turma tanto que teve de «*entrar em três turmas diferentes para conseguir saber qual era a minha sub-turma específica*». Apenas ao fim de duas ou três semanas, não sabe ao certo o tempo, é que

conseguiu saber qual era a sua turma e os seus professores. Conta que teve ajuda e apoio de um amigo africano que conheceu na faculdade e que foi fundamental para a sua adaptação. Segundo ela, «*se não fosse o [amigo], eu acho que já não estaria aqui*». Sem baixar os braços, Inussa conseguiu obter aproveitamento em quase todas as unidades curriculares, deixando apenas uma unidade curricular por concluir. Considera que a adaptação foi um processo gradual, sendo notório no seu discurso um forte e redobrado empenho e dedicação ao curso. Apesar de desenvolver uma luta intensa, já começa a ver alguns sinais positivos no seu desempenho e sucesso académico.

Reside em casa da tia juntamente com a irmã. Não auferindo uma bolsa, conta apenas com o contributo financeiro da progenitora e da irmã para fazer face às despesas. À primeira vista, o seu futuro está incerto. Ainda não sabe ao certo se irá investir nos estudos por exemplo num mestrado pois questiona «*isso vai-me ajudar quando eu voltar para a Guiné ou não?».* Para além disso, a decisão de fazer um mestrado depende do apoio financeiro dado pela progenitora.

Ismael: Desistir é sempre a última opção

À data da entrevista, Ismael tinha 20 anos e frequentava a licenciatura em Direito. Ismael é de nacionalidade guineense, assim como os seus progenitores. O progenitor é licenciado em Engenharia Mecânica, exercendo um cargo de político. A mãe, por sua vez, completou o 7º ano e é doméstica. É o mais velho de sete irmãos. Tanto o tio como o primo completaram a licenciatura em Direito. O seu tio estudou em Portugal, na ULisboa. Já o seu primo estudou na Guiné-Bissau.

Por decisão do progenitor, Ismael foi morar com o tio que, por sua vez, morava numa outra cidade da Guiné. Nesta altura, Ismael tinha cinco (5) ou seis (6) anos de idade. Nesta cidade frequentou uma escola privada e prestigiada que tinha ensino primário e básico. Foi um aluno muito empenhado porque sentiu, desde muito cedo, uma elevada pressão por parte do tio para estudar «*ele não me deixava fazer nada senão estudar»*. O seu tio era professor na escola que Ismael frequentava. Os professores gostavam muito de dele porque era um aluno com um elevado empenho escolar e tinha sempre «*notas altas»*. Quando completou o ensino básico, voltou para a casa do seu pai. Na sua cidade natal, continuou a frequentar a mesma escola. Porém, a sua dedicação à escola diminuiu ligeiramente, porque o seu pai não era tão exigente nos estudos quanto o tio.

O seu grande sonho de infância era seguir os estudos em Portugal pois sempre gostou de Portugal pelo que «*acompanhava tudo o que acontecia cá»* e por ser benfiquista. Atendendo ao desejo do filho, o seu pai entrou em contacto com o Instituto Camões, pois não tinha possibilidades económicas para custear um curso superior em Portugal. E assim, Ismael

frequentou, durante um mês, aulas de língua portuguesa lecionadas por um professor português. Tendo tido êxito nos testes, ganhou uma bolsa de estudos do Instituto Camões.

Ismael ambicionava ingressar no curso de Gestão até porque sempre se destacou pelo elevado aproveitamento, sobretudo a Matemática. Todavia, foi relegado para a licenciatura em Direito (3ª escolha), uma vez que não conseguiu vaga nas suas primeiras opções (Gestão e Engenharia Civil). O ingresso neste grau de ensino e em particular no curso de Direito permitiu uma inflexão no percurso escolar, por um lado, e uma verdadeira mudança no projeto de vida de Ismael, por outro. Ainda que Direito não fosse inicialmente a sua paixão até porque «*antes não gostava*», Ismael alterou completamente a sua opinião sobre a área. Conta que começou a «*gostar do curso*» pois desconhecia que era uma área tão «*interessante*». Direito Constitucional é, para Ismael, uma das unidades curriculares mais difíceis, mas é também a que mais gosta.

Apesar de ter um tio que vive em Lisboa, Ismael optou por morar sozinho num quarto numa residência universitária. Atualmente, reside com a progenitora e dois irmãos mais novos que, entretanto, vieram morar para Portugal. Nos tempos livres, pratica futebol, gosta de ver filmes e ler livros de histórias. Após concluir a licenciatura, Ismael gostava de fazer um mestrado em Inglaterra, se possível. Quanto à área, ainda que não tenha pensado muito sobre o assunto, aspira as Ciências Jurídico-Políticas. Posteriormente pretende regressar à Guiné para trabalhar e não só, quiçá «*mudar as mentalidades das pessoas e tentar mostrar a visão correta e as coisas certas*» em termos de Direito. Constituir família também faz parte dos seus planos, mas só «*depois do curso*».

Ariela: Eu tenho a sorte de estar aqui para conseguir dar um futuro à minha filha

Natural da Ilha de São Vicente, Cabo Verde, Ariela tinha 18 anos à data da entrevista. É estudante do curso de Relações Internacionais no ISCSP. É a filha mais velha de três irmãos (a irmã tem 16 anos e um irmão apenas 4 anos). A mãe tem o 12º ano de escolaridade, é decoradora de festas e, ao mesmo tempo, proprietária de um restaurante. O pai fez um curso profissional de nível secundário no ramo dos picantes «*para poder aprender a fazer as malaguetas e essas coisas*» e atualmente produz e vende picantes.

Protagonista de um percurso escolar de sucesso, Ariela conta que aprendeu a ler sozinha. Sublinha que sempre foi uma aluna muito aplicada a tirar apontamentos nas aulas. Tem diversas lembranças do seu percurso escolar. A título de exemplo, no 7º ano participou nas Olimpíadas de Matemática, tendo conquistado o terceiro (3º) lugar. Também participou nas Olimpíadas da Língua Portuguesa. Durante o seu percurso escolar, Ariela recebeu um prémio no 10º ano pelo seu desempenho e mérito escolar (uma média de 18 valores). Pertenceu ao Quadro de Excelência da escola, fazendo parte de uma turma com excelentes resultados escolares onde

reinava a competição. Esta competitividade era um «*estímulo ao estudo*». Concluiu o ensino secundário na escola pública, na vertente Económico-social, com uma excelente média.

Após a conclusão do ensino secundário, candidatou-se ao ensino superior em Portugal, uma vez que o seu grande sonho desde os 12 anos era vir para Portugal para ingressar na licenciatura de Direito. Contudo, não conseguiu vaga para entrar no curso de Direito, acabando por entrar em Relações Internacionais. Sublinha com orgulho que é «*a primeira da família a vir para a universidade*», acrescentando que na família «*estão todos muito orgulhosos*» pela sua conquista. O seu discurso evidencia um elevado sentido de maturidade, esforço e dedicação aos estudos. Tem consciência da «*sorte*» em estar a frequentar o ensino superior português para providenciar um futuro promissor à sua filha. Por isso, agarrou esta oportunidade com todas as forças para que a família sinta orgulho de si. No final do 12º ano, descobriu que estava grávida, motivo pelo qual apenas chegou a Portugal em fevereiro de 2017. A sua filha ficou ao cuidado da avó materna e do pai. Confidencia que colocou a hipótese de desistir da faculdade para ficar a cuidar da sua filha. No entanto, depois de muito refletir sobre os prós e os contras acabou por vir para Portugal.

Estava decidida a mudar de curso e a concorrer para a Licenciatura em Direito, pois pretendia ser juíza na área do Direito Internacional. Neste momento e contrariamente ao projeto inicial, Ariela acabou por não mudar de curso porque começou a gostar muito de Relações Internacionais. Devido ao facto de ter chegado no segundo semestre às aulas, preferiu «*repetir*» o 1º ano do curso. Experiência essa que teve, na perspetiva de Ariela, repercussões muito positivas quer ao nível do desempenho e consequente sucesso académico, quer ao nível da integração académica e social.

Vive com a tia na Margem Sul, que já mora em Portugal há cerca de 30 anos. Para custear as despesas inerentes à estadia em Portugal, Ariela recebe algum apoio financeiro por parte dos pais. Conta ainda com uma bolsa do Estado Cabo-Verdiano - uma redução de propina – como reconhecimento do mérito escolar. Realiza pequenos serviços de baby-sitter, pois é algo que tem prazer. Em diversos momentos, Ariela refere ter vários sonhos e ambições. Uma das suas ambições é ser a primeira mulher Presidente da República de Cabo Verde. Pretende ainda levar uma empresa multinacional para Cabo Verde como forma de colmatar a falta de empreendedorismo. Outro projeto que está na sua mente é a criação de um «*Centro de Estimulação à Leitura*» aberto a todos os interessados de Cabo Verde, fruto do seu gosto pela leitura. Além destes sonhos que acalenta, Ariela está a ponderar em ingressar numa segunda licenciatura em Gestão de Negócios Internacionais ou então em prosseguir para um Mestrado em Gestão das Organizações, ambos no Instituto Superior de Bragança para estar junto da sua irmã que, entretanto, ingressou na licenciatura em Gestão neste instituto superior.

Jair: Eu precisava mesmo apostar [num] nível de educação fora do país

De nacionalidade cabo-verdiana, Jair tinha 19 anos quando foi entrevistado e frequentava a licenciatura em Direito. Filho de pais cabo-verdianos, é o filho mais novo de uma família com quatro irmãos (dois rapazes e duas raparigas). Todos se encontram fora de Cabo Verde. Uma irmã e um irmão estão a trabalhar nos EUA. A outra irmã está a estudar na Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) em Vila Real. Licenciado em Direito pela Universidade de Cabo Verde, o pai é Perito Aduaneiro. É, por isso, uma pessoa que «*viaja muito mesmo*». A progenitora, por sua vez, é licenciada em Francês, também pela Universidade de Cabo Verde e trabalha atualmente no Instituto Superior de Formação Profissional.

Proveniente de uma família com trajetórias académicas longas, Jair revela que o seu percurso escolar foi concluído sem qualquer dificuldade. Todavia, não tinha o hábito de estudar até ao momento que o seu pai o advertiu para a importância de ter uma boa média como passaporte para estudar fora de Cabo Verde. No ensino secundário, seguiu a área de humanidades porque sempre gostou e se interessou por História, Português, Filosofia, Inglês e Geografia. Concluiu o ensino secundário com sucesso e foi fortemente encorajado pelo pai para estudar em Portugal por ser um país com «*excelentes universidades*». A escolha do curso de Direito está, em boa parte, imbricada com o facto de o pai ser licenciado em Direito. Acresce ainda a paixão pela área que nasceu no 11º ano. E, por isso, decidiu «*apostar*» na área. Para além da qualidade do ensino, o baixo valor das despesas intrínsecas à sua estadia em Portugal em comparação com os EUA teve, na perspetiva de Jair, um peso forte na decisão.

Ao longo da entrevista, sublinha que já tinha estado em Portugal para fazer uma cirurgia ao lábio, pois nasceu com um problema genético. Crê que esteve cá «*umas duas vezes em pequeno*». Veio para Portugal acompanhado pelos progenitores. Desde que chegou até hoje, vive numa residência universitária e conta apenas com o apoio financeiro do progenitor.

A chegada ao ensino superior, bem como a consequente adaptação foram marcadas por alguma confusão e estranheza porque desconhecia o espaço e, acima de tudo, «*não conhecia ninguém*». A par disso, travou uma verdadeira luta contra o tempo, sobretudo para acompanhar e compreender os conteúdos programáticos de um nível de ensino tão complexo como o ensino superior. Foi a primeira vez na vida que se deparou com dificuldades de aprendizagem e com resultados escolares não muito positivos. Foi após o ingresso neste nível de ensino que o insucesso deu os seus primeiros sinais. Não conseguindo lidar com todos os desafios que se lhe depararam no mundo académico, Jair reprovou em sete unidades curriculares. No momento da entrevista, estava a repetir o primeiro ano da licenciatura. Realça que já se sente mais envolvido na matéria e no curso, sublinhando que é uma «*oportunidade de aprender outras coisas*». Revela

sentir-se muito contente com a Faculdade de Direito porque corresponde exatamente ao que idealizou. Felicita a instituição que «*ensina mesmo os alunos*». Acrescenta ainda que «*sendo a melhor do país, tinha que ser difícil e até foi um pouco mais difícil do que eu esperava, mas sim vê-se que o aluno saí daqui mesmo preparado para a vida profissional*». Mostra-se assim bastante confiante relativamente à preparação académica adquirida para uma futura vida profissional.

Nos tempos livres, Jair gosta de passear por Lisboa para conhecer a cidade. Diz-nos que está a ser uma experiência compensadora recheada de «*aprendizagens de vida*» e de «*liberdade*». Além disso, gosta de ler, jogar basquetebol, futebol, ping-pong com os colegas da residência. Tenciona investir e complementar a sua formação inicial com um mestrado na área da Filosofia ou da Literatura, duas áreas que lhe dão imenso prazer. Ainda não sabe ao certo se essa formação será efetuada em Portugal ou em Cabo Verde, mas tem a certeza de que irá regressar a Cabo Verde para «*contribuir [na] melhoria do país*».

Salimato: Eu sinto uma obrigação, nos estudos, em dar o máximo!

Salimato é natural da Guiné-Bissau, tinha à data da entrevista 19 anos e estudava Direito. É o filho mais velho de uma fratria de quatro irmãos. À exceção do seu progenitor, que se encontra a trabalhar na Áustria, Salimato vive atualmente com a mãe e os irmãos em Odivelas. Um irmão frequenta o 11º ano e o outro o 2º ano. Conta que a sua irmã já nasceu em Portugal. A mãe concluiu um curso profissional de educadora de infância, mas atualmente está a trabalhar em serviços de limpeza. O pai frequentou o 11º ano e até há pouco tempo trabalhava em Portugal. Em todo o seu percurso escolar, frequentou apenas a Escola Adventista da Guiné (do pré-escolar ao ensino secundário), uma escola prestigiada sobretudo pela sua filosofia e pelos resultados escolares dos estudantes. Diz-nos que é uma das «*melhores escolas que há do país*». Revela um elevado grau de participação em contexto de sala de aula, tendo frequentado a área de Ciência e Tecnologia. Diz que por imposição da progenitora lia, diariamente, «*uma, duas horas*». Recorda com saudade os amigos da escola e os momentos de sociabilidade. Refere ainda que era preciso muita força de vontade para ir à escola pois, inúmeras manhãs saía de casa sem tomar o pequeno-almoço, por questões financeiras. A escola religiosa permitiu-lhe uma aprendizagem fundamental «*de base*» para estar em Portugal. Após concluir o 12º ano, Salimato veio para Portugal com a mãe e os irmãos para se juntar ao progenitor que já se encontrava a viver no país. E assim foi!

Ainda que o seu sonho fosse ingressar em Medicina na China, sonho este que caiu por terra por não ter classificações necessárias para entrar no curso, Salimato diz que surgiu «*a ideia de entrar na Faculdade de Direito*». Conta, aliás, que foi fortemente encorajado pelo professor da

disciplina de Introdução ao Direito do ensino secundário por ter sido o melhor aluno da disciplina. Porém, as expetativas quanto ao ensino superior foram goradas, pois deparou-se com um nível de ensino totalmente diferente, abrangente e complexo que até então desconhecia. A adaptação a este nível de ensino, na sua perspetiva, não está a ser, de todo, tão fácil como idealizava que iria ser. Algo que tem vindo a afetar, em muito, a confiança nas suas capacidades enquanto aluno.

Por outro lado, ainda que o ensino superior esteja a ser uma experiência extremamente penosa, as aulas constituem, na sua perspetiva, um espaço de constante aprendizagem: «*em cada aula tem uma coisa a aprender, mesmo não sendo da matéria alguma coisa com a língua, algumas palavras... estou sempre a aprender, sempre, sempre»*. Esta experiência é, para Salimato, gratificante ao incitar motivação e, ao mesmo tempo, entusiasmo pela aprendizagem. Apesar de sentir uma grande frustração relativamente aos resultados académicos alcançados, Salimato revela uma enorme força de vontade para alcançar êxito no curso. Reconhece ainda o apoio recebido por parte de dois amigos mais velhos na adaptação ao ensino superior.

Vive atualmente em Odivelas com a mãe e os irmãos, pois o pai está a trabalhar na Áustria, como operador de máquinas na construção civil. São os progenitores que o ajudam nas despesas. Não tem tempo livre, aliás, todo o seu tempo é passado na faculdade a estudar até mesmo aos fins-de-semana. Salimato tem alguns projetos de futuro, oscilando entre ingressar numa licenciatura na área da Medicina ou de Biologia ou regressar à Guiné para ingressar na política.

Nayma: Nunca devemos fugir daquilo que nós realmente somos

Natural de Moçambique, tinha 19 anos à data da entrevista e frequentava a licenciatura em Administração Pública do ISCSP. Filha de pais moçambicanos, é a única mulher de dois irmãos. O irmão mais velho é professor e atualmente está a frequentar um mestrado, a distância, na Estónia. O irmão mais novo frequenta a escola em Moçambique. O pai já faleceu há alguns anos, assunto em que não entra em detalhes, sendo as despesas do agregado familiar asseguradas pela progenitora. A mãe, por sua vez, licenciou-se em Contabilidade em Moçambique e exerce as funções de contabilista.

Estudou numa escola pública, com uma composição social menos favorecida, onde a matéria não é, na sua perspetiva, lecionada na sua totalidade, ficando aquém do previsto. Sublinha que no 12º ano era a «*aluna mais nova da sala»*, tendo sido colocada numa turma com vários alunos repetentes, muitos deles com mais de 20 anos. Ainda que goste da disciplina, Matemática sempre foi o seu 'calcanhar de Aquiles'. Todavia esta fragilidade, motiva-a a dedicar-se ainda mais nas restantes disciplinas. Para alguns professores, era uma aluna portadora de uma «*capacidade de aprendizagem muito boa»*, mas para outros era vista como «*indisciplinada [que]*

provoca barulho [e] que agita a turma». Pese embora estes constrangimentos, Nayma completou o ensino secundário com resultados escolares muito positivos resultantes, em parte, do acompanhamento sistemático da progenitora e do irmão nos estudos. Por vezes, também contava com as explicações de alguns colegas e/ou amigos.

Sempre manifestou interesse por cursos, na sua perspetiva, «*masculinos»*, como aviação, militar da Organização das Nações Unidas (ONU), polícia alfandegária, entre outros. Porém, a sua progenitora nunca aprovou estas escolhas. Após um longo processo de negociação com a mãe, Nayma acabou por ingressar na Universidade em Moçambique no curso de Administração e Gestão Aduaneira. Porém, o sonho de vir estudar em Portugal esteve adormecido até ao momento em que a sua tia lhe falou da possibilidade de candidatura ao ensino superior através da Embaixada de Moçambique. Realça que, inicialmente, hesitou em tomar esta decisão, mas o forte incentivo da progenitora dissipou todas as suas dúvidas. Estava convicta de que se conseguisse entrar no ensino superior em Portugal abandonaria, sem pensar duas vezes, Moçambique. Inicialmente almejava ingressar na licenciatura em Sociologia, mas no momento da candidatura foi aconselhada pelo responsável da Embaixada a colocar a licenciatura em Administração Pública como primeira opção de escolha dada a elevada necessidade destes profissionais no país. Por isso, enfatiza que a escolha do curso não foi uma decisão sua, mas sim do Estado Moçambicano.

Embora consciente e, ao mesmo tempo, «*mentalizada»* de que iria deparar-se com fortes constrangimentos académicos dado o ensino português ser «*mais avançado em relação a Moçambique»*, Nayma refere que a adaptação ao curso está a ser bastante penosa sobretudo pela exigência e complexidade inerente aos conteúdos programáticos. Além disso, o curso não corresponde ao idealizado «*esperava que fosse uma coisa mais diferente, uma coisa que fosse abraçar mais com vontade»*. Ao longo da entrevista, é notória toda a sua força de vontade relativamente ao ensino «*eu prefiro enfrentar, se não deu, certo, não deu!»*. Revela-se muito contente com a faculdade porque sente que a instituição «*valoriza as pessoas»*, destacando o forte apoio prestado pelos docentes e pelos colegas, sobretudo dos padrinhos académicos. Contudo, atualmente diz sentir-se extremamente desmotivada, confidenciando que já colocou a hipótese de abandonar o curso e começar algo diferente. Porém, tem encontrado «*forças»* para não desistir.

Nayma esteve, inicialmente, a residir em casa da tia em Almada e atualmente reside, em Lisboa, num quarto alugado e conta apenas com o apoio financeiro da progenitora para pagar as propinas, alimentação, transporte, entre outras despesas. Após o término da licenciatura, tenciona ingressar no mestrado em Sociologia com o intuito de realizar um «*sonho que foi cortado pela raiz»*. Se inicialmente tencionava regressar à sua terra natal, atualmente já não faz

parte dos seus planos. Nayma evidencia elevadas expetativas quanto ao futuro, não colocando de parte a ida para a Dinamarca ou para o Canadá com o desígnio de adquirir novas experiências profissionais. No entanto, acrescenta que eventualmente pode mudar de ideias, pois «*não s[abe] o que virá no futuro»*.

Larisse: Eu sempre gostei de desafios, sempre e pronto!

Tal como os seus progenitores, Larisse tem nacionalidade moçambicana. À data da entrevista, tinha 19 anos e frequentava a licenciatura em Engenharia Informática e de Computadores no IST. Tem um irmão mais velho que reside em Portugal desde que casou há, pelo menos, 12 anos. Ambos os progenitores frequentaram o ensino superior em Moçambique. O pai, licenciado em Linguística, trabalha atualmente no Ministério da Educação. A progenitora, por sua vez, com uma licenciatura em Gestão, exerce funções de gestora.

Conta que iniciou o seu percurso escolar num jardim-de-infância, tendo continuado nessa escola de ensino privado até ao 7º ano. Posteriormente, transitou para outra escola, também ela privada para completar o resto da escolaridade obrigatória (12 º ano). Guarda com carinho boas recordações tanto dos professores, como dos colegas da escola. Desde cedo, despertou nela o gosto pela escola e sobretudo pelos computadores. Concluiu o seu percurso escolar sem manifestar dificuldades de aprendizagem significativas, tendo concluído o ensino secundário com uma média de 14 valores.

Conta que sempre ambicionou prosseguir os estudos superiores em Portugal porque o seu irmão já vivia cá e já tinha visitado, pelo menos três vezes, o país. A estes dois motivos, acresce o prestígio do ensino superior português. Foi, precisamente por isso, que a sua escolha recaiu sobre o IST que é, no seu entender, uma instituição de elevada qualidade e credibilidade. Afortunadamente, acabou por ingressar em Engenharia Informática, curso este que sempre almejou porque gosta muito do mundo dos computadores. Porém, somente conseguiu chegar a Portugal um mês depois do início do primeiro semestre e acabou por «*perder muita matéria»*. Este atraso teve repercussões adversas quer no desempenho, quer no sucesso académico de Larisse. A chegada ao IST não foi, de todo, um conto de fadas. Pelo contrário, deparou-se com verdadeiras batalhas.

Conta que o primeiro mês no ensino superior foi absolutamente medonho e deprimente. Decidida a enfrentar este novo desafio, estudava mais de dez horas por dia. Porém, o resultado final da primeira batalha não foi o pretendido, sendo que somente obteve aproveitamento em uma unidade curricular do 1º semestre. A carência de conhecimentos prévios sobre os conteúdos programáticos, designados de base constituiu um 'handicap' ao sucesso académico, culminando numa derrota. A segunda batalha consistiu na falta de acolhimento por parte da

instituição de ensino e dos colegas. Larisse viu-se numa instituição de ensino completamente diferente do que esperava ao nível do acolhimento. Mas as batalhas não ficaram por aí. Acresce ainda a discriminação no ensino superior. Conta que adaptação foi e continua a ser penosa, sobretudo, por se sentir discriminada pelos colegas portugueses. Colegas estes que define como excessivamente competitivos, em que «*é cada um por si [e] Deus por todos»*. No entanto, não tenciona mudar de instituição porque sabe que no futuro irá «*colher bons frutos»* em termos de «*sabedoria»* resultante da qualidade do ensino.

Quando chegou a Portugal, esteve a viver por algum tempo na casa do irmão, mas agora está num apartamento alugado em Odivelas. São os progenitores que suportam as despesas associadas à frequência do ensino superior e, embora seja um valor residual, recebe uma bolsa de estudos por parte do Estado Moçambicano. Sem pretensão alguma de regressar a Moçambique, Larisse pretende ingressar no mercado de trabalho em Portugal. Como tal, refere que ambiciona um dia «*trabalhar na Siemens»*.

Sadjo: Eu sou daquelas que acreditam que há males que vêm por bem

À data da entrevista, tinha 19 anos e estava a frequentar a licenciatura de Relações Internacionais. Filha de progenitores guineenses, tem dupla nacionalidade pois nasceu em Portugal, tendo ido para a Guiné com apenas alguns meses. A progenitora estudou em Portugal durante quinze anos, licenciou-se em Gestão de Empresas e exerce atualmente o cargo de Diretora Geral de um banco em Dakar. Já o progenitor estudou na Argélia e é licenciado em Engenharia Agrónoma. Atualmente ocupa um cargo político na Guiné-Bissau. É a filha do meio de uma fratria de cinco irmãos. Os dois mais velhos estão a trabalhar na Guiné e os mais novos estão em estudar em Dakar.

Sadjo estudou numa escola particular e todo o seu percurso escolar foi pautado por êxito, tendo concluído com uma média de 15 valores. Contudo, o seu percurso até ao momento da entrevista não foi simples, muito pelo contrário, foi bastante fragmentado. Em primeiro lugar, sempre sonhou em prosseguir os estudos superiores fora do seu país. Por isso, quando concluiu o ensino secundário concorreu para Inglaterra, acabando por ingressar numa universidade em Londres. Porém, a sua estadia neste país ainda que estando a viver com os tios e os primos revelou-se uma experiência adversa dando lugar ao início de uma depressão. Sentindo-se profundamente infeliz em Londres, Sadjo decidiu concorrer para o ensino superior em Portugal porque tendo alojamento no país os custos seriam menos elevados. A par disso, existia sempre a possibilidade de os progenitores virem a Portugal sem qualquer inconveniente.

Porém, estudar Portugal nunca fez parte dos seus planos porque era um país que já conhecia. Após tomada a decisão de prosseguir os estudos em Portugal, Sadjo pretendia ingressar na

Universidade Católica. Contudo, a candidatura ao ensino superior através da Embaixada contempla, somente, as Universidades públicas. A isto tudo, juntou-se ainda a escolha do curso. Ingressar na licenciatura em Relações Internacionais não fazia parte dos planos até porque sempre ambicionou prosseguir Gestão de Empresas, tal como a sua progenitora. Todavia, o percurso escolar não cumpria os requisitos necessários para ingressar na licenciatura em Gestão especialmente pela ausência da «*Matemática A*».

Não obstante, a adaptação à universidade correu muito melhor do que inicialmente esperava porque foi, no fundo, «*um objetivo alcançado*», destacando a elevada qualidade de ensino, os docentes e os colegas. Inesperada e surpreendentemente, apaixonou-se pelo seu curso de Relações Internacionais reforçando que «*há males que vêm [definitivamente] por bem*».

Atualmente reside com um primo que também frequenta o ensino superior, com quem partilha as despesas domésticas e com quem costuma sair com frequência. As despesas inerentes à estadia em Portugal são subsidiadas pelos progenitores. As perspetivas futuras ainda estão em aberto, pois se permanecer em Portugal gostaria de prosseguir para um mestrado e, simultaneamente, ingressar no mercado de trabalho. Se, por ventura, regressar à Guiné pretende trabalhar numa empresa multinacional. Além destes sonhos, não esconde a vontade de criar o seu próprio negócio na Guiné-Bissau, uma empresa de serviços de limpezas. Acima de tudo, acalenta a expetativa de «*trabalhar muito [a fim de] conquistar a independência*», mas sobretudo compensar o esforço financeiro realizado pelos progenitores.

Elsio: Dificuldades sempre há, mas a vontade de vencer é maior!

Elsio é cabo-verdiano, natural da ilha de Santiago e à data da entrevista tinha 18 anos. Frequenta o Mestrado Integrado em Engenharia Física Tecnológica no IST. Filho de progenitores cabo-verdianos, a mãe é vendedora de hortaliças e o pai encontra-se, atualmente, desempregado. Tem sete irmãos, três deles são mais velhos e não prosseguiram os estudos no ensino superior. Os restantes estudam no ensino básico e/ou secundário. É, portanto, o único filho a frequentar o ensino superior.

Elsio teve uma trajetória escolar linear, em escolas públicas, pautada pela ausência de dificuldades de aprendizagens. Considera que era um bom aluno, destacando-se pelas excelentes classificações obtidas quer em Física, quer em Matemática. Aliás, Matemática sempre foi a sua disciplina preferida, ao contrário de Português. Recorda com saudades os professores de Cabo Verde pois são todos «*excelentes professores, companheiros mesmo*». Realça o auxílio do professor de Português, o qual caracteriza de «*um anjo da escola*», no processo de candidatura ao ensino superior em Portugal.

A curiosidade por conhecer Portugal aliada às saudades de ver a família (tios e primo) foram cruciais na escolha do país. A paixão e o à vontade com a Física impulsionaram a candidatura ao Mestrado Integrado em Engenharia Física Tecnológica, curso este que foi aliás a sua primeira opção. Extremamente ansioso devido à longa demora na obtenção do visto de estudante, Elsio ponderou em desistir da vinda para Portugal e até se inscreveu na Universidade de Cabo Verde. Mas, no fundo, «*tinha alguma esperança mesmo de que ia conseguir [o visto de estudante para Portugal] até que se realizou»*. Refere ainda que quando estava à espera do visto, recebeu um pedido de amizade de Kelton[34] através do *Facebook*. Conta também que, quando estava em Cabo Verde, recebeu informações do curso e das aulas por intermédio de Kelton.

O primeiro semestre foi extremamente fatigante, sobretudo porque chegou a Portugal somente no dia seis de novembro. Face a este atraso, a adaptação ao ensino foi inevitavelmente muito difícil. Elsio conta que, no início, as suas expetativas foram fracassadas pois «*em Cabo Verde pensamos que viver cá é fácil, mas não é fácil. É uma outra realidade*!». Porém, Elsio não está disposto a 'baixar os braços' mostrando-se decidido a melhorar as suas notas de uma forma sistemática e aplicada, pois sempre recebeu «*boas notas»* em Cabo Verde.

Ainda que o Técnico seja um instituto bastante «*exigente* o que implica, naturalmente, um esforço acrescido por parte dos estudantes nos estudos, Elsio conta que está muito contente por estudar nesta instituição. Embora mostre sinais claros de cansaço para colmatar as dificuldades académicas relacionadas com o ritmo «*acelerado»* da forma como são lecionados os conteúdos programáticos, Elsio evidencia uma grande satisfação com os aspetos pedagógicos e relacionais da experiência universitária. Diz-nos que a sua adaptação se tornou mais fácil graças ao apoio recebido dos docentes e dos colegas, em particular do amigo Kelton que «*ajudou muito»*.

Reside em casa dos tios e do primo, os quais o acolheram de «*braços abertos»* e, por isso, são «*menos encargos»* para a sua progenitora. Devido à situação socioeconómica carenciada, Elsio aufere uma bolsa por parte da Embaixada de Cabo Verde e uma bolsa da Direção-Geral do Ensino Superior (DGES) que consiste na redução do valor das propinas.

Almeja começar a trabalhar após o mestrado, mas ao mesmo tempo, tenciona fazer um curso de culinária devido ao gosto pela área «*gosto muito de cozinhar, tipo, [estou sempre] a inventar pratos para mim ou para a minha família»*. Por outro lado, a decisão de regressar ao país de origem ainda está em cima da mesa, pois quem recebe bolsa do Estado deve voltar para «*desenvolver o país»*. Porém, admite que ainda está a ponderar a sua decisão. Confidenciou ainda o desejo de trabalhar em Portugal ou quiçá na França. Conhecer a França é outro dos

[34] Também protagonista no estudo.

sonhos que acalenta em virtude da enorme curiosidade que nutre pelo país e pela cultura francesa.

Jônatas: O que ganhamos aqui será uma grande vitória para Cabo Verde

Natural de Cabo Verde, Jônatas tinha 20 anos no momento da entrevista e frequentava o Mestrado Integrado em Engenharia Aeroespacial no IST. O pai tem nacionalidade guineense e a sua progenitora é cabo-verdiana. A sua mãe é costureira e vive em Portugal há aproximadamente dois anos. O progenitor está neste momento reformado, depois de uma vida dedicada ao ensino. Tem uma irmã mais velha que frequentou um Mestrado em Recursos Humanos em Portugal e que trabalha, atualmente, numa companhia aérea. Jônatas vive com a progenitora desde que chegou a Portugal, sendo que é a mãe que suporta todas as despesas. Os restantes familiares estão a residir em Cabo Verde.

Protagonista de um percurso escolar linear de sucesso, Jônatas destaca-se pelos excelentes resultados escolares, tendo frequentado a área de Ciências e Tecnologia. Sempre foi um «*ótimo aluno»* talvez porque gostava de estar «*interligado com os estudos»*. Nunca sentiu qualquer dificuldade ao longo do percurso escolar. Pertenceu a alguns quadros de honra da escola pelas suas excelentes notas. Participou num concurso lançado por uma «*operadora de telecomunicações»*, chegando a ser premiado com um computador, por ter sido o melhor aluno. Guarda imensas lembranças do ambiente escolar que sempre foi pautado pelas boas relações estabelecidas com os professores. O forte incentivo por parte dos professores a prosseguir os estudos superiores em Portugal também foi um 'motor impulsionador' ou um 'pontapé de saída' para a decisão de estudar em Portugal. Do seu percurso escolar recorda-se das fortes amizades criadas com os colegas de turma.

Inicialmente, colocou como hipótese ingressar na licenciatura em Medicina. Quanto aos países escolhidos para prosseguir os estudos estavam em cima da mesa Portugal, EUA e Brasil. Porém, no décimo segundo ano após uma pesquisa exaustiva das condições oferecidas pelos três países, chegou à conclusão de que Portugal era país ideal para concretizar o seu sonho sobretudo pela qualidade do ensino português e pela prestigiada reputação do IST. Acrescentando que é, sem sombra de dúvidas, «*uma das melhores [instituições de ensino] da Europa ao nível da Engenharia»*.

Consciente da sua dificuldade em ingressar em Medicina, Jônatas decidiu trilhar outro percurso, acabando por «*mudar em cima da hora»* as suas opções de cursos. Quando concorreu ao ensino superior colocou o curso de Engenharia Aeroespacial em primeira opção, Engenharia Aeronáutica em segunda e Medicina em terceira. Sempre foi um excelente aluno em Cabo Verde e, talvez por isso, acreditava que estava preparado para o ensino superior português. Porém,

deparou-se com um nível de ensino para o qual não estava preparado. A adaptação não foi, de todo, um processo simples, acabando por ser foi uma 'corrida contra o relógio'. Deparou-se com uma forte e rigorosa pressão. Pressão esta que tem, na sua perspetiva, um aspeto positivo em termos de qualidade e rigor, mas acarreta também um aspeto negativo que é «*ficar para trás*» caso não consiga acompanhar. Subjacente às dificuldades sentidas, está inevitavelmente o facto de ter chegado ao curso três meses depois do início das aulas. Atraso este que surtiu efeitos não só no primeiro semestre, mas inevitavelmente ao longo de todo o curso. Ainda que o curso de Engenharia Aeroespacial seja extremamente exigente e árduo, Jônatas não está arrependido da sua decisão. Aliás, os conhecimentos adquiridos constituem o ponto de partida para novas aprendizagens, sentindo-se preparado e acreditando que irá ser bem-sucedido a nível profissional.

Tenciona concorrer a uma bolsa da ULisboa com a finalidade de amenizar a condição económica da progenitora. Num futuro próximo, tem a esperança de ingressar no mercado de trabalho em Portugal até porque há melhores «*oportunidades em Portugal do que em Cabo Verde*». Mas, por outro lado, não descarta a hipótese de regressar a Cabo Verde, já que pretende ajudar e contribuir para o desenvolvimento do seu país enquanto Professor Universitário. Acredita que um professor tem, certamente, uma forte influência na «*vida do aluno*» no sentido de «*ter oportunidade de falar com alunos e passar lições preciosas que eu acabei por adquirir da vida*».

Janilson: Mesmo nas dificuldades, sorria. Sorria sempre!

Natural da ilha do Fogo (Cabo Verde), Janilson tinha 23 anos e frequentava a licenciatura em Matemática Aplicada e Computação no IST. Pouco sabe da escolaridade dos pais, mas refere que são ambos trabalhadores agrícolas e criadores de gado. Tem três irmãos (duas irmãs mais velhas e um irmão mais novo). Todos estudaram em Cabo Verde. Proveniente de uma família humilde e de condições socioeconómicas não muito favorecidas, Janilson conta que em criança, com os seus sete ou oito anos ajudava os progenitores na criação de animais. Frequentou uma escola pública e define-se como um aluno sem dificuldades escolares importantes que obteve, na sua trajetória escolar, classificações «*suficientes para passar*» de ano letivo. Janilson deslocava-se, todos os dias, cerca de cinco quilómetros a pé até à escola. Não tinha o hábito de estudar em casa, quanto muito durante no percurso escola-casa sentava-se debaixo de uma árvore para descansar e, por vezes, aproveitava para fazer alguns trabalhos de casa.

Quando concluiu o ensino secundário não se candidatou de imediato ao ensino superior, pois o seu pai encontrava-se doente e a família não tinha meios económicos para suportar os custos de uma licenciatura em Portugal. A única hipótese viável era beneficiar de uma bolsa de estudos. No ano seguinte, Janilson concorreu a uma bolsa de estudos para ingressar no ensino superior

em Portugal. Almejava ingressar no curso de aviação, pois o seu sonho sempre foi ser piloto «*tenho um vício mesmo pelo avião»*. Contudo, o sonho 'caiu por terra abaixo' quando teve conhecimento de que a bolsa de estudos era, somente, direcionada para alguns cursos superiores. Acabou por candidatar-se, ocasionalmente, ao curso de Matemática, tanto que quando chegou a casa já não se recordava do nome do curso. Ainda que tenha algum gosto pela área, Janilson menciona que Matemática nunca foi, de longe, o curso que intencionava seguir. Confessa que se não fosse o encorajamento recebido por parte do progenitor hoje não estaria no ensino superior em Portugal, pois por diversas ocasiões pensou em desistir devido ao excesso de burocracia do processo da candidatura.

Felizmente, ganhou uma bolsa e rumou para Portugal. Conta que não tem familiares em Portugal e, portanto, está «*mesmo sozinho»*. Após a chegada ao país, residiu em casa de uma senhora (amiga da sua mãe), durante o 1º semestre. Neste momento, partilha um quarto com um amigo na Residência Universitária do Técnico. A adaptação a Portugal foi bastante difícil porque não conhecia o país, a língua e, principalmente, pelo nível de ensino ser «*muito diferente»*. A chegada ao ensino superior revelou-se um verdadeiro 'cavalo-de-batalha' pois deparou-se com conteúdos programáticos totalmente desconhecidos em que «*era tudo novo»* o que afetou, em muito, o seu desempenho escolar, pelo que acabou por reprovar. Foi a primeira vez, na sua vida, que vivenciou uma reprovação escolar, devido ao desfasamento entre o nível de exigência escolar a que estava habituado em Cabo Verde e aquele que encontrou em Portugal.

Como não conseguiu obter aproveitamento nas unidades curriculares, acabou por perder a bolsa de estudos por parte da Fundação Cabo-verdiana de Acção Social e Escolar (FICASE) de Cabo Verde. Recorda que contou com o auxílio financeiro de alguns amigos portugueses e africanos e até «*pessoas da igreja»* para continuar os estudos. Muitas das dificuldades de adaptação foram ultrapassadas e no momento da entrevista, Janilson manifesta-se muito satisfeito quer com a instituição de ensino, quer com o curso. Diz-nos que é um curso de constantes aprendizagens pois «*é muito importante no mundo que nós vivemos»*. O acesso facilitado ao mercado de trabalho constituiu uma forte motivação para não desistir.

Esteve a trabalhar num restaurante, como empregado de mesa, para pagar o curso e, muito recentemente iniciou o Mestrado em Matemática e Aplicações, na área de probabilidade e estatística. Ao fim de semana, costuma ir à igreja, gosta de conviver com os amigos e pratica futebol de salão. Ainda que sinta saudades da terra natal, não sabe ao certo o que irá fazer, a curto prazo, se regressa a Cabo Verde ou se permanece em Portugal, realçando que será «*a vontade de Deus»* que irá determinar o seu futuro. Por fim, confidencia que quando for mais

«cota quer morar em Cabo Verde para [aproveitar] a vida [até porque] Cabo Verde é mesmo não stress».

Kelton: Se queremos algo, temos mesmo que trabalhar para isso!

Natural da ilha de Santiago (Cabo Verde), Kelton tinha 19 anos no momento da entrevista e frequentava o Mestrado Integrado em Engenharia Física Tecnológica, no IST. A progenitora é Engenheira Cartógrafa e o progenitor, por sua vez, é Engenheiro Topógrafo. Enquanto a mãe estudou na Rússia, o seu pai estudou em Portugal. Tem um irmão mais velho que frequentou o curso de Relações Comerciais e Internacionais na Universidade do Porto e que está atualmente a trabalhar em Cabo Verde. Diz-nos que o avô paterno tem dupla nacionalidade (portuguesa e americana) e que reside, neste momento, nos EUA.

Com um percurso escolar pautado por boas memórias, Kelton frequentou apenas duas escolas: uma privada e outra escola pública. Sempre foi dedicado aos estudos porque sempre viu «*o estudo como algo necessário, algo que tinha o pôr o meu esforço»*, alcançando, por isso, sempre excelentes classificações. Até ingressar no ensino secundário, Kelton tencionava seguir os estudos superiores na área da Medicina. No entanto, o contacto com a disciplina de Físico-Química despertou uma enorme paixão pela área da Física, reconhecendo o papel desempenhado pelo professor da disciplina, assim como todo o apoio. Após uma pesquisa exaustiva em torno dos cursos superiores existentes em Portugal e dos seus planos de estudos e saídas profissionais, acabou por concorrer ao curso de Engenharia Física Tecnológica.

O facto de já ter visitado Portugal por diversas vezes, ainda que em férias, foi determinante na sua decisão de prosseguir os estudos neste país. A par disso, tanto o progenitor como o irmão mais velho frequentaram o ensino superior português. Apesar dos constrangimentos burocráticos encontrados no processo de obtenção de visto de estudante, Kelton chegou a Portugal a tempo de acompanhar o início das aulas. Ficou em estado de «*choque»* quando ingressou nas aulas porque «*chegava [às aulas] e não percebia nada»*, ficando bastante desmotivado e perturbado, pois até à entrada na faculdade tal nunca lhe tinha acontecido. Neste momento, esta fase atribulada está ultrapassada predominando, na perspetiva de Kelton, uma maior satisfação com o curso, com os docentes e colegas. Vale frisar que estava curioso e, ao mesmo tempo, preocupado com a chegada do colega africano – Elsio[35] - ao curso, pelo que, decidiu entrar em contacto através do *Facebook.*

Tem familiares em Portugal, nomeadamente a sua tia materna, o tio e ainda uma prima que vivem em Portugal «*há muitos anos»*. Diz-nos que a sua tia trabalha cá na Direção Geral da

[35] Também protagonista no estudo.

Saúde. Partilha um quarto numa república de estudantes, a qual teve conhecimento por meio de um amigo que estudava numa universidade portuguesa. Como não aufere uma bolsa de estudos, todas as despesas recaem sobre os progenitores. Os seus dias são passados a estudar «*de resto, não faço mais nada*». Mas, sempre que tem disponibilidade, participa nas atividades desenvolvidas pelo Núcleo de Física do IST, como é o caso da Semana da Física. Sempre ambicionou estudar em Portugal e ficar a trabalhar no país, não estando nos seus planos futuros regressar a Cabo Verde até porque com o seu curso seria muito difícil encontrar emprego na terra natal. Porém, atualmente, Kelton tenciona regressar ao seu país de origem a fim de trabalhar numa das múltiplas saídas profissionais do curso, algo relacionado com Engenharia ou consultoria.

Aila: Só preciso de estudar mais para poder chegar ao objetivo que eu quero

Estudante do Mestrado Integrado de Engenharia Aeroespacial, no IST, Aila tinha 18 anos à data da entrevista. É natural da ilha de Santiago, Cabo Verde. Filha de pais cabo-verdianos, ambos completaram o ensino básico. O progenitor é motorista e a mãe é doméstica, fazendo pequenos biscates. Tem cinco irmãos. Filha de pais com baixas habilitações escolares, Aila é a primeira a estudar no ensino superior fora de Cabo Verde.

Protagonista de um percurso escolar de sucesso, Aila fez parte dos Quadros de Honra e de Excelência na escola desde o 7º ano até ao 12º ano fruto do mérito escolar e das «*excelentes*» classificações. O fascínio em ingressar no curso de Engenharia Aeroespacial sempre a acompanhou «*é uma coisa bué interessante estudar, estás a ver? Estás a imaginar um avião com muitas pessoas lá em cima. É uma coisa que fascina-me muito*».

Fortemente incentivada pela tia, que estuda em Aveiro, relativamente à qualidade do ensino português, Aila almejava chegar ao país e ver o seu sonho concretizado "*tinha tanta vontade de vir para cá, tinha muita vontade! Chegava às noites e nem dormia bem [só de] pensar quando é que eu vinha para aqui*". A longa espera pela obtenção do visto em Cabo Verde tornou-se um verdadeiro caos, contribuindo em muito para que apenas chegasse a Portugal no fim do mês de outubro. Após a chegada ao ensino superior, Aila deparou-se com uma «*realidade*» totalmente diferente do que expectava. A língua portuguesa representou um forte constrangimento na adaptação não só a Portugal, mas também ao ensino superior, pois «*não percebia nada*». Deprimida, Aila sente que não está a conseguir acompanhar as matérias do curso. É no namorado, que está no segundo ano do curso, que busca forças, uma vez que «*ele já passou por isso também. [aliás], todos os cabo-verdianos praticamente já passaram por isso*». E, portanto, Aila sente que não é exceção. Apesar de estar muito feliz com o curso, Aila revela um elevado descontentamento com o seu desempenho e sucesso académico. Bastante apreensiva com a

possibilidade de perder a bolsa de estudos em virtude do insucesso académico, Aila tem vindo a aplicar-se ainda mais nos estudos numa luta sem tréguas na esperança de alcançar excelência académica em todas as unidades curriculares. Neste momento, reside no Barreiro no apartamento de uma senhora amiga da sua tia. A sua tia está em Aveiro a fazer um Doutoramento dizendo não se lembrar do nome do doutoramento. Face aos reduzidos recursos económicos da família, Aila recebe uma bolsa de estudos por parte do Estado de Cabo Verde que a auxilia no pagamento das propinas, bem como de outras despesas. O futuro continua em aberto ou, melhor, na incerteza! Aila ainda não sabe ao certo o que irá fazer, mas talvez prossiga para um Doutoramento na área da aviónica. Por fim, confidencia que pretende um dia conhecer outros países, especificamente a Tailândia.

Moira: Agora penso mais no meu futuro do que eu pensava no ano passado

Estudante de Direito, Moira tinha 19 anos, no momento da entrevista. Tem dupla nacionalidade (portuguesa e moçambicana). A mãe é Educadora de Infância e o pai é Engenheiro Mecânico. Ambos completaram as suas licenciaturas em Moçambique. Os seus pais separaram-se quando era criança e por isso, não se relaciona com o progenitor. Tem duas irmãs mais velhas. Moira é a única das filhas que veio estudar para Portugal.

Fez o pré-escolar e todo o percurso escolar – ensino básico e secundário -na Escola Portuguesa de Moçambique. Diz-nos que «*melhor escola não poderia ter escolhido»*, pela qualidade do ensino, dos professores com aulas «*extrovertidas, animadas e dinâmicas»*. Ainda que não tenha sido uma aluna com excelentes classificações, sempre obteve boas classificações na escola, pois estudava, quase sempre «*nas vésperas dos testes»*. Revela que era uma aluna bastante «*faladora»* em contexto de sala de aula.

Sempre ambicionou prosseguir os estudos superiores fora de Moçambique com a finalidade de alcançar uma formação de qualidade, ao contrário do que presenciava no seu país de origem. Contudo, a escolha da licenciatura em Direito não foi, de todo, ditada por uma orientação vocacional nem mesmo por um particular gosto pela área. Tratou-se, sim, de uma escolha infundada ou melhor sem qualquer rumo definido. Moira justificou que, após concluir o 12º ano, pensou em conhecer outros países com o intuito de descobrir a área de estudos a seguir. Até porque «*dezoito anos é muito cedo para escolher um curso [que] vai durar a vida inteira».* Porém, a forte pressão exercida pela progenitora em prosseguir os estudos falou mais alto, levando Moira a candidatar-se aos cursos de Marketing, de Direito e de Ciência Política.

Vir estudar para Portugal sempre foi um "sonho" não só por gostar do país, mas também por ter familiares a residir em Portugal – a «*família da mãe»*. Moira já conhecia Portugal por ter estado de férias no país «*conheço minimamente Portugal e Lisboa»*. Porém, a chegada ao ensino

superior não foi, de todo, uma felicidade, tanto que «*no início, eu estava a odiar isto. Estava a odiar por completo! Eu chorava todos os dias».*

Desde que chegou a Portugal, Moira experienciou várias situações turbulentas. Por exemplo, na faculdade, não sentiu qualquer apoio dos docentes nem por parte dos colegas de turma. Esteve internada devido a uma infeção nos ouvidos, o que prejudicou ainda mais os estudos, com resultados negativos nos exames. Passou ainda por uma «*tentativa de rapto»* tornando a estadia em Portugal ainda mais difícil de suportar. À data da entrevista, Moira intenta obter aproveitamento em todos os exames e, ao mesmo tempo, acompanhar os conteúdos programáticos do 2º semestre. Moira refere que passa os dias a estudar. Sente-se frustrada por não desfrutar em pleno da sua vida social, predominando a sensação de 'viver para estudar'. O seu discurso evidencia que está, claramente, a contragosto na Faculdade de Direito, uma vez que não se identifica nem com a faculdade nem com os colegas de turma. O primeiro ano constitui, por assim dizer, uma moratória para se recandidatar, no ano seguinte, à Universidade pretendida – Universidade Nova de Lisboa- a fim de se licenciar em Direito.

Logo quando chegou, Moira viveu por um curto espaço de tempo na casa dos tios e das primas, na Margem Sul. Todavia, por problemas familiares saiu da casa dos tios, passando a viver com duas amigas em Almada. Estas amigas também vieram de Moçambique para estudar no ensino superior português e são estudantes de Direito na Universidade Nova de Lisboa. Neste momento, partilha um apartamento com uma amiga em Corroios. Não recebe bolsa, sendo a progenitora que paga todas as despesas da sua estadia em Portugal.

No futuro, tenciona prosseguir para um Mestrado na mesma área para depois ingressar no mercado de trabalho em Moçambique. Mas antes de regressar a Moçambique, revela uma enorme vontade de conhecer o mundo ou, pelo menos, a Europa para descobrir outras realidades e vivenciar novas experiências.

Shakila: A vida mudou, mudou muito. Já não há tempo para outras coisas

Shakila nasceu m Moçambique, tinha 19 anos e frequentava a licenciatura em Direito, à data da entrevista. Os progenitores estudaram em Moçambique e têm um nível de escolaridade baixo. A mãe é trabalhadora independente e proprietária de uma farmácia. Não vive com o pai, motivo pelo qual não sabe ao certo a sua profissão.

Proveniente de uma família onde o diploma do ensino superior rareia, Shakila refere que todo seu percurso escolar em Moçambique foi pautado pela ausência de dificuldades escolares. Realça ainda que as interações estabelecidas com os professores e os colegas foram fundamentais para a sua trajetória escolar**.** Concluído o ensino secundário na área de Letras com elevado aproveitamento escolar, Shakila ingressou no curso de Direito numa universidade

moçambicana. Porém, em junho candidatou-se ao ensino superior em Portugal, pois o sonho de «*ter uma vida melhor»* falou mais alto. O prestígio do ensino superior português está imbricado, na sua perspetiva, ao sonho de uma vida melhor, bem como o forte desejo de crescimento pessoal. Assim, anulou a matrícula e rumou para Portugal.

Todavia, a entrada no ensino superior não se revelou uma conquista alcançada. Shakila não está, de todo, feliz na faculdade, pois «*detest[a] esta faculdade, mesmo»* referindo que alimenta a esperança de «*mudar»* para a Universidade Nova de Lisboa. As razões prendem-se com a ausência de qualquer relacionamento com os colegas de turma, dando lugar a sentimentos de exclusão e de discriminação. Como nos diz «*não tive ajuda de ninguém, viram que eu era nova nem os docentes (…) a entrar na sala e não falar com ninguém até ir para casa»*. Não obstante, Shakila está determinada a obter aproveitamento em, pelo menos, seis unidades curriculares para transitar de ano «*estou a tentar lutar para ir para o segundo ano»*.

A questão do alojamento também não foi, de todo, fácil. Logo quando chegou, ficou na casa de uma senhora amiga da progenitora em Odivelas. Posteriormente, alugou um apartamento em Oeiras, mas devido ao facto de ser muito distante da faculdade, optou por voltar novamente para Odivelas. Conta apenas com o auxílio financeiro da progenitora para suportar as despesas diárias. O convívio com os amigos africanos é fundamental para o seu tempo livre «*vamos para a casa de um amigo e ficamos lá, dormimos lá juntos. (…) nós tentamos nos focar na escola, combinamos estudar juntos até muito tarde»*. No que concerne ao futuro, acalenta a esperança de prosseguir os estudos superiores num Mestrado em Direito. Por fim, revela que não tenciona regressar a Moçambique e alimenta o sonho de um dia ter a mãe a viver consigo em Portugal.

6.2. Trajetórias escolares: memórias e vivências

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar
É também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem,
É conviver, é se "amarrar nela"!
Ora é lógico…
Numa escola assim vai ser fácil! Estudar, trabalhar, crescer,
Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
(Paulo Freire)

Na sequência dos retratos biográficos, a análise das trajetórias escolares dos participantes do estudo assume, de igual modo, uma particular importância. Procurámos, desde logo, identificar e compreender o modo como as trajetórias escolares foram vividas pelos estudantes. Para tal, mobilizou-se um conjunto de categorias analisadas na experiência escolar - a relação com a escola, o papel da família e as dificuldades de aprendizagem. Questões como as razões para o

prosseguimento dos estudos em Portugal, para a escolha da ULisboa e ainda a escolha do curso são afloradas nesta dimensão de análise.

A indagação da natureza dos subsistemas de ensino assume uma dimensão importante na trajetória escolar dos indivíduos. A maioria dos participantes do estudo frequentou escolas públicas. Porém, as opiniões relativamente a estes estabelecimentos de ensino não são, completamente, semelhantes. Por exemplo, Moira realça o prestígio da Escola Portuguesa de Moçambique decorrente da qualidade de ensino, como ilustra o seu relato:

> «Eu sempre estudei naquela escola desde os meus três anos até ao décimo segundo (12º) [ano]. Nunca houve outra escola. É assim, eu fiz a primária e o secundário na Escola Portuguesa de Moçambique. Quanto ao ensino acho que melhor escola não poderia ter escolhido» (Moira).

No mesmo sentido, Kelly faz uma apreciação global positiva do ensino no seu país, destacando a qualidade, o desempenho dos professores, as aprendizagens e ainda o convívio com os colegas. A este propósito, o discurso de Kelly sustenta as competências escolares inerentes ao ensino público:

> «Eu gosto bastante da forma de ensino de Cabo Verde. Não é um ensino, que nós, tipo, saímos de Cabo Verde e chegamos mal preparados, não é. É um ensino muito bom, há muitas pessoas que chegam cá e acabam por ser as melhores da universidade, mas também isso depende muito da vontade da pessoa» (Kelly).

No entanto, as instituições de ensino público são perspetivadas, de uma forma díspar, por outros participantes. Quer Nayma, quer Salimato fazem uma avaliação claramente negativa das escolas públicas no que diz respeito à qualidade do ensino africano, como retratam os seus discursos:

> «Nós que ingressamos nas escolas públicas é um pouco difícil porque, digamos, a matéria é limitada, é muita matéria para dar e em pouco tempo que temos. Os professores tentam, tentam. Tu estás limitada, o ensino de lá é fraco» (Nayma).

> «Os professores faltam também, os professores faltam muito. Ya, os professores faltam e os manuais mesmo que estudamos aí, tipo, um livro. Claro que é um livro, não é, para um ano letivo. E na maioria das vezes, nem conseguimos concluir» (Salimato).

Por outro lado, foi possível constatar a frequência de escolas privadas em algumas trajetórias, revelando a posse diferencial de capital escolar, cultural e económico de alguns participantes, como é o caso de Abrão, Larisse, Sadjo e Ismael. No entanto, mais uma vez, as opiniões dos participantes divergem quanto à qualidade proporcionada por estes estabelecimentos de ensino. Frequentar uma escola privada simboliza a aquisição de elevados credenciais escolares, como nos relata Ismael:

> «Na escola que eu estudei da primeira [classe] ao nono (9º) ano foi bem porque foi uma escola, é Aldeia SOS, é privada. Pronto, foi uma boa escola e lá tem ensinos duros e bom ensino» (Ismael).

Em paralelo, Abrão evidencia que as oportunidades de aprender são, precisamente, mais notórias nas escolas privadas:

> «Fiz sempre o meu percurso escolar na Guiné, sempre lá, sempre lá. A minha escola era uma escola que não é pública, era uma escola privada. E lá em Guiné-Bissau, as escolas privadas têm o mesmo método de ensino porque até hoje os professores são os mesmos que dão [aulas] na escola privada e na escola pública. Mas só que nas escolas públicas há sempre greves, greves e cenas assim. No privado não e temos mais oportunidades de aprender porque nunca houve greves nas escolas privadas. Por acaso, na escola que eu estudei é uma das melhores escolas da Guiné-Bissau» (Abrão).

Porém, Larisse apresenta uma opinião totalmente oposta ao referir a falta de professores qualificados num sistema de ensino, onde a corrupção constitui um dos principais problemas das escolas privadas de Moçambique:

> «Professores melhores qualificados, é mesmo o que falta. E o principal problema de Moçambique, não vou falar de África porque eu não conheço os outros países, mas de Moçambique [é que] há muita corrupção na parte da educação, principalmente nas escolas privadas. Eu estudava numa privada e ali havia muita coisa de pagar para passar. Havia muito disso, as pessoas pagavam e passavam sem saber nada. É o principal problema de lá. Não falo por mim, porque eu nunca fiz isso. E pronto!» (Larisse).

Também se encontra referência às escolas de cariz religioso. Esta questão foi-nos relatada por Djaló que frequentou sempre escolas católicas durante a sua trajetória escolar na Guiné-Bissau:

> «Desde a primária? Ah, eu estudei numa escola, ou seja, num Complexo Escolar Escola do Padre. Iniciei na Escola Católica Primária, depois Ciclo de Solidariedade e depois Secundário [no] Liceu XXX» (Djaló).

Já Salimato frequentou uma escola adventista e enfatiza, ao longo do seu discurso, as aprendizagens adquiridas e extremamente significativas quer ao nível da língua portuguesa, quer ao nível da disciplina de química:

> «Aprendi muita coisa, muita coisa, muita coisa mesmo que eu acho que me serviram de base para aqui também. Muitos conceitos sobre a língua portuguesa, por exemplo, essa foi uma base. E muitos conceitos porque eu estudei o primeiro grupo na Guiné que é o CT 2 aqui. CT? É Ciência e Tecnologia e eu aprendi vários conceitos da Química também» (Salimato).

No entanto, as trajetórias escolares de alguns participantes não foram, de modo algum, lineares em termos de estabelecimentos de ensino. O investimento das famílias no subsistema de ensino privado constitui, claramente, uma aposta num ensino pautado pelo rigor e pela qualidade, mesmo que tal implique alguns custos financeiros. Yonara, por exemplo, frequentou até ao décimo (10º) ano uma escola de natureza pública, tendo posteriormente completado o décimo primeiro (11º) e o décimo segundo (12º) ano num estabelecimento de ensino privado:

> «Eu estava na escola do Estado, depois o décimo (10º) ano, não décimo primeiro (11º) e décimo segundo (12º) ano fui para a escola privada na Guiné. Eu fui para a escola

> privada e os meus pais apoiaram-me moralmente e também financeiramente. Apoiaram-me totalmente» (Yonara).

A mudança de escola pode revelar-se um momento crítico, pois o estudante é confrontado com uma nova instituição de ensino, com novos professores e naturalmente com novos colegas de turma. Ainda que esta mudança se constitua, inicialmente, numa experiência penosa para o estudante, o certo é que a alteração da trajetória escolar conduz, ao longo do tempo, a resultados escolares favoráveis. É o que testemunha Yonara que, após transitar para uma escola de ensino privado, tomou consciência das suas múltiplas dificuldades sentidas na língua portuguesa procedentes, em grande parte, da escola frequentada anteriormente, bem como da inerente importância desta língua em termos futuros. Conta-nos que na escola pública que frequentou, a proficiência linguística não era, de todo, incentivada pelos próprios professores. Algo que constatou, logo que ingressou numa escola privada, como explica o seu relato:

> «Depois eu vi também que o nosso ensino na Guiné-Bissau é muito fraco porque normalmente os professores quando estão a explicar dizem ainda assim: - "*para melhor entenderes explicam com crioulo*". É assim como vocês não estou a perceber para melhor entender, é assim, assim, assim e na língua crioulo. Então isso foi a dificuldade que nós tivemos, sim, a questão do português» (Yonara).

Ezidoro, a par de Kelton, também expõe a frequência inicial de uma escola católica tendo, posteriormente, transitado para uma escola pública, como demonstra o excerto seguinte do discurso de Kelton:

> «Eu andei em duas escolas, lá. Da primeira (1ª) classe ao sétimo (7º) ano, andei numa escola que era Amor de Deus, acho que eles tinham instituições aqui também que são escolas das irmãs, das freiras, ligadas à religião. E depois mudei para uma escola mesmo pública» (Kelton).

Embora tenha continuado a frequentar a mesma instituição escolar, Ismael revela que, após concluir o ensino básico, regressou à casa dos pais, pois até então morava com o seu tio numa outra cidade. Esta mudança de cidade teve consequências significativas na sua trajetória escolar, pois inicialmente sentiu-se como um "peixe fora d'água" (Tranter, 2003).

> «E, pronto, quando mudei para a Guiné senti um pouco a diferença, senti a diferença, mas pronto um ano depois adaptei-me porque era só a mudança da cidade, mas era a mesma escola. Era só mudança de cidade porque continuava a mesma escola. Mudou foi a cidade. Não foi tão, tão difícil adaptar-me, mas foi, senti-me diferente» (Ismael).

De assinalar também que a entrada num novo ciclo, neste caso em particular no ensino secundário, pode não ser retratada como um processo pacífico. A este respeito, o estudo de Abrantes (2008) evidencia que

> «a entrada num novo ciclo surge, de facto, como a exclusão de um universo social e o acesso a um outro, distinto, precipitando a transferência entre etapas e, até, modos de

> vida. Constitui, pois, um marcador central dos processos biográficos e um impulsionador de novos projetos e renovadas disposições» (p. 108).

Ressalva-se que as trajetórias escolares dos participantes são, em grande parte, pautadas por múltiplas experiências de sucesso escolar, como é o caso de Kelly e de Ariela. Ambas as participantes alcançaram uma classificação média final do ensino secundário de dezoito (18) valores. Esta classificação constitui um indicador de um percurso escolar marcado por elevados níveis de sucesso e que atesta, claramente, a excelência escolar das participantes.

> «As minhas notas em Cabo Verde eram relativamente altas, terminei com dezassete, oito (17,8) [valores]» (Kelly).

> «Eu, por acaso, fui uma das melhores alunas. Como sou de Cabo Verde somos divididos em ilhas e eu fui uma das melhores alunas da minha ilha. (…) saí de Cabo Verde com uma média de dezoito (18) valores» (Ariela).

As experiências de sucesso escolar destacadas por Kelton e de Abrão não são muito diferentes, como mostram os seus relatos:

> «Ah, eu sempre tive um percurso escolar, qual é a palavra? Bom, não é, posso dizer que sempre tive boas notas desde miúdo» (Kelton).

> «Tinha lá boas notas "quinze" (15), assim, mais ou menos. Boas notas! É isso porque lá também como a minha escola [privada] era uma das melhores e também lá aproveitei mesmo o máximo da escola» (Abrão).

A influência do capital escolar das famílias no sucesso e/ou insucesso escolar tem sido alvo de diversos estudos e investigações (Machado et al., 2003) com o intuito de apreender e compreender em que medida fatores como a trajetória escolar ou o nível de escolaridade dos progenitores influenciam o desempenho escolar dos filhos. Nesta perspetiva, as origens socioeducativas ou melhor os recursos culturais herdados por estes participantes assumem destaque na análise das trajetórias escolares. A maioria dos progenitores são detentores de níveis de escolaridade muito elevados, como ilustram os testemunhos de Sadjo e de Kelton:

> «A minha mãe é licenciada em Gestão e o meu pai é Engenheiro Agrónomo. A minha mãe [estudou em Portugal e] o meu pai estudou na Argélia. Ah, o meu pai, neste momento é Presidente da Assembleia da Guiné-Bissau. E a minha mãe é Diretora Geral de um banco (…), controla não o fundo monetário, mas sim o franco para os países da união africana em Dakar» (Sadjo).

> «A minha mãe é Engenheira Cartografa, o meu pai é Engenheiro Topografo. A minha mãe estudou na Rússia. E o meu pai já tinha estudado cá antes. Tenho só um irmão mais velho que estudou cá em Portugal. E terminou o ano passado e voltou para Cabo Verde» (Kelton).

No entanto, é possível verificar uma diferença no que respeita ao elevado capital escolar das famílias dos participantes. Enquanto alguns estudantes são oriundos de grupos domésticos onde

ambos os progenitores possuem diplomas do ensino superior, noutros casos somente a figura paterna é detentora deste tipo de credencial escolar, como é o caso de Jônatas, Euzébio, Ismael, Abrão, Dilson e Ezidoro. Sendo filho de um Engenheiro Mecânico, Ismael conta-nos com orgulho dos excelentes resultados escolares obtidos, sobretudo na disciplina de Matemática:

> «As minhas notas eram, por exemplo, o Português e [a] Matemática foram disciplinas que eu tive notas mais altas. Biologia quase também foi, tive catorze (14)» (Ismael).

Também Ezidoro exibindo um notório orgulho do seu sucesso escolar, realça que era "*um dos melhores alunos*" da escola:

> «Lá eu era um bom aluno. Bom aluno no sentido de que eu era um dos melhores alunos. Um dos melhores alunos tendo em conta aquilo que nos foi dado» (Ezidoro).

Já Dilson e Jônatas acrescentam a motivação, o empenho e aplicação nas tarefas escolares como atributos cruciais para o sucesso escolar:

> «Bom, de certeza, eu sou um grande, eu sou bom aluno. Estudo desde o início, eu costumo estudar a matéria na totalidade e por isso que enquanto aluno em Guiné-Bissau eu não tinha dificuldades. Eu passei a fazer durante doze (12) anos de escolaridade, até ao décimo segundo (12º) ano com êxito» (Dilson).

> «Podemos começar pelo ensino secundário, ah, tive um bom desempenho, fui um ótimo aluno. (…). Ah, dificuldades em Cabo Verde não sentia muitas dificuldades até porque eu era um ótimo aluno em Cabo Verde. Não sentia muitas dificuldades, ah, tipo, havia disciplinas que eu estudava mais e outras que eu estudava menos» (Jônatas).

Por um lado, podemos sustentar que a maioria dos participantes provém de agregados familiares altamente qualificados em termos académicos, porém a presença daqueles que são oriundos de famílias onde o diploma de ensino superior é inexistente não é, de todo, residual, por outro lado. Oriundos de famílias menos escolarizadas Janilson, Shakila e Aila alcançaram resultados escolares muito positivos. O relato de Aila é exemplificativo dos níveis de escolaridade dos seus progenitores e dos excelentes resultados escolares:

> «A minha mãe estudou até ao quarto (4º) ano. O meu pai até [ao] quinto (5º), não sei. Não [têm] muita coisa (…). Quando eu estava em Cabo Verde, eu pensava que eu era boa aluna. Tinha excelentes notas» (Aila).

Com uma experiência semelhante em termos da escolaridade dos progenitores que completaram o ensino básico, Elsio destaca as excelentes classificações alcançadas ao longo da sua trajetória escolar. O interesse e/ou gosto pela área de estudos assume particular relevância e, naturalmente, influencia as classificações escolares alcançadas, como nos relata Elsio:

> «Enquanto aluno, lá eu não sentia nenhum receio mesmo. Era um bom aluno. (…). Eu tinha excelente a Física. Só excelente mesmo!» (Elsio).

Alguns jovens viram reconhecidos os seus méritos escolares, como é o caso de Jônatas e Euzébio, Aila e Ariela. Porém, nesta questão que, à partida nos parece semelhante, está patente uma irregularidade considerando o capital escolar dos progenitores destes quatro participantes. Enquanto os progenitores de Jônatas e de Euzébio são detentores de cursos superiores, as suas mães têm um nível de escolaridade baixo. A este propósito, o estudo realizado por Ana Bénard da Costa e Eleonora Rocha (2012) evidenciou que o facto de estes estudantes terem, pelo menos, um progenitor com curso superior constitui, efetivamente, um fator de distinção social e cultural em países nos quais a percentagem de população licenciada é ainda muito restringida. Os casos de Jônatas e de Euzébio são disso exemplo. Extremamente orgulhosos dos seus excelentes desempenhos escolares, Jônatas e Euzébio contam que pertenceram aos Quadros de Honra das suas escolas. Esta medida é adotada por algumas escolas sobretudo para reconhecer e homenagear os alunos com elevada excelência escolar. Com efeito, a distinção escolar constitui, quer para os alunos, quer para as suas famílias uma forma de reconhecimento e de prestígio escolar, com ilustram os seguintes discursos:

> «Ah, cheguei a ir a quadros de honras com boas médias e tal. (…) um dia cheguei a receber o prémio de melhor aluno em relação a um concurso que foi lançado por uma operadora de telecomunicações. Então, cheguei a ganhar um computador» (Jônatas).

> «No nono (9º) ano, ah, fui quadro de honra durante o ano todo com média de dezasseis (16), cada semestre. Foi uma coisa que eu não vou esquecer. A cada semestre, tipo, colocam os nomes dos alunos que foram o quadro de honra no quadro da entrada da escola. É um orgulho e é uma motivação para os alunos lá» (Euzébio).

De facto, a pertença ao quadro de honra e excelência enaltece o esforço e/ou empenho dos alunos e, ao mesmo tempo, constitui um forte desígnio escolar.

Por outro lado, provenientes de meios familiares com um reduzido capital escolar e detentores de trajetórias de sucesso, alguns participantes destacam os prémios recebidos em virtude das suas excelentes classificações escolares, como ilustram os discursos de Ariela e Aila:

> «E, por acaso, ganhei um prémio de melhor aluna no ensino [secundário] foi um ano, foi um ano em que eu mudei de turma. Mudei para uma turma diferente. Naquela turma nós fomos três (3) alunos que ganhamos este prémio (risos) porque tínhamos os três a mesma média. Então, tipo, na escola nós tínhamos Quadro de Honra e Quadro de Excelência. Eu fui para o Quadro de Excelência! Nós que tínhamos a mesma média fomos para o Quadro de Excelência e os outros foram para o Quadro de Honra» (Ariela).

> «Eu pertencia ao Quadro de Honra desde o sétimo (7º) ano até ao décimo segundo (12º) ano. Eu era aluna do Quadro de Honra» (Aila).

Porém, é de realçar ainda que os progenitores de Ariela completaram apenas o ensino secundário e os progenitores de Aila concluíram, como referido anteriormente, o ensino básico, o que evidencia que ambas as participantes almejam ir bem mais longe do que os seus pais em

termos de escolaridade. Oriundas de famílias onde o diploma superior rareia, o caso destas participantes contraria totalmente a teoria do capital escolar apresentada por Bourdieu e Passeron (1970) que defendia que "a origem social predetermina[va] o destino escolar" dos indivíduos (p. 111). Neste cenário,

> «a apropriação da cultura escolar pressupõe instrumentos próprios que as classes populares não possuem (ênfase no capital linguístico), o que as condena ao fracasso académico. Apenas os 'herdeiros' (cujos pais são já altamente escolarizados e detêm, em geral, profissões intelectuais) obtêm sucesso absoluto na escola, pois a ela tudo devem e dela esperam tudo» (Abrantes, 2003, p. 13).

Da análise das trajetórias escolares, também se verifica outra regularidade. Vários participantes exprimem uma apreciação bastante positiva das suas trajetórias escolares. A participação nas aulas encontra-se, de igual modo, ancorada no sucesso escolar, como é sublinhada por Salimato:

> «[Acho] que era bom aluno porque tentava destacar na turma, participava muito, participava muito e vá notava mesmo a minha presença na turma. Era, mais ou menos, isso. É pá, [as notas] eram até que boas, não é? Ya, eram boas. Boas, tipo, catorze, quinze, dezasseis e ia até à nota máxima, vinte» (Salimato).

Está ainda patente uma homogeneidade nos discursos dos estudantes quanto ao papel e apoio familiar no seu desempenho escolar. Por exemplo, Inussa destaca o preponderante papel da progenitora ao longo da sua trajetória escolar, assim como o incentivo efetivo para o estudo:

> «Eu nunca tive [dificuldades] graças a Deus porque eu tive uma mãe que me apoiava em tudo. Então, eu reconheço que eu nunca tive aquela dificuldade, mas quando eu tirava uma nota baixa eu sempre tinha o apoio para me levantar» (Inussa).

Descendente de uma família com formação superior, Jair refere o perseverante estímulo recebido dos progenitores para alcançar a excelência escolar com vista a ingressar, mais tarde, numa universidade fora de Cabo Verde:

> «O meu pai é que, por acaso, me alertou que para ter uma certa média que é para poder estudar fora» (Jair).

Todavia, a esta hegemonia de participantes oriundos de famílias muito escolarizadas contrapõe-se aqueles que pertencem a grupos domésticos onde os diplomas rareiam. Neste caso, as trajetórias escolares bem-sucedidas de Aila, de Elsio, de Shakila e de Ariela assumem, também, uma particular importância. Os bons resultados escolares destes participantes são o resultado do seu esforço e empenho, mas também do apoio e incentivo dos progenitores, como nos relata, por exemplo, Ariela:

> «A minha mãe puxa muito por mim porque ela diz que: - "*mesmo a tua professora dizia que é raro um aluno do primeiro ano saber ler como tu lias*". Então, ela puxava muito por mim a dizer-me: - "*tu consegues, porque eu sei as tuas capacidades desde pequena»* (Ariela).

De igual modo, encontramos o testemunho de Euzébio. Apesar da reduzida escolaridade da progenitora, conta-nos que foi bastante incentivado pela sua mãe para a realização de tarefas escolares. Não obstante, Euzébio refere que sempre foi muito curioso e, por isso, detentor de um forte desejo de aprender:

> «Tinha tanta ajuda da minha mãe. Ela me apertava sempre a estudar, não me deixava ficar sem estudar. Apertava-me tanto. Não só por causa da ajuda da minha mãe, mas eu era também um bom aluno e até hoje cheio de vontade. Quando eu quero alguma coisa, procuro. Eu preocupo-me muito a saber» (Euzébio).

A valorização da escola pela família é apresentada, de uma forma bastante explícita e constante, nas narrativas de todos os participantes. Ainda que provenientes de famílias com diferentes condições económicas, o certo é que todos os progenitores incentivavam e motivavam fortemente os estudos. Para eles, a escola significava uma eminente ascensão social.

Todavia, verifica-se uma irregularidade apontada, por alguns participantes, no que respeita ao papel dos pais na escola. A par de Ismael, Djaló dá conta de uma forte pressão e controlo exercido pela figura paterna nos estudos:

> «Na [Escola Primária] Católica não tinha aquela liberdade andava mais controlado. O meu pai controlava-me tanto, tanto mesmo» (Djaló).

Mas, independentemente do controlo parental quanto à escola, Djaló revela não ter sentido dificuldades de aprendizagem por ser um aluno interessado na escola, por um lado e pelo facto de o ritmo de ensino permitir o acompanhamento e a compreensão dos conteúdos escolares determinantes para o sucesso escolar, por outro lado:

> «Eu era muito dedicado mesmo, dedicado nos últimos anos do secundário. Bom, primeiramente, ah, no meu país de origem não, não sentia tanta dificuldade. Não sentia tanto. Bom, só que eu não senti tanta dificuldade e quanto ao tempo que é fator essencial e as matérias estão acompanhadas com o tempo. Quer dizer, não dão a matéria de uma forma mais acelerada. Não dão a matéria de uma forma mais acelerada tínhamos tempo de estudar, de acompanhar as matérias e de compreender. Bom, tirei umas notas, Não posso dizer, excelentes, mas notas normais, suficientes, boas, boas, sim. Boas!» (Djaló).

Para Ismael, o empenho escolar adveio do forte incentivo familiar prestado pelo tio:

> «Quando eu estava no ciclo, eu era empenhado porque o meu tio era professor, ele não me deixava fazer nada se não estudar. O meu tio exigia-me muito» (Ismael).

Se para alguns participantes, o investimento na escola por parte dos familiares foi crucial para o seu sucesso escolar, para outros não teve o mesmo impacto. Qualidades como motivação, determinação, empenho e interesse em aprender assumem, de igual modo, uma especial relevância. Esta questão está patente no discurso de Kelton que, embora não sentisse pressão

por parte dos progenitores para estudar, teve sempre consciência da importância do estudo para atingir os seus objetivos:

> «Nunca tive muita pressão dos meus pais para estudar, sempre estudava por mim mesmo. Sempre vi o estudo como algo necessário, algo que tinha o pôr o meu esforço» (Kelton).

À semelhança dos pais, os professores desempenham um papel de extrema importância no sucesso escolar dos participantes. Os resultados do estudo de Oliveira e colaboradores (2014) dão conta da transmissão de conhecimentos, do diálogo e ainda do apoio prestado pelos professores como fundamentais quer na adaptação dos alunos à instituição escolar, quer no próprio sucesso escolar. E os testemunhos de Nayma e de Kelly comprovam esta questão:

> «Eu ressalvo os meus professores porque tive bons professores que ajudaram-me. Até hoje ainda tenho falado com eles, procuram saber como é que estou, se onde eu estou se estou a gostar, digo sempre: - "*claro, tenho que gostar, mas sempre tem aquela saudade de casa, ah se eu estivesse em casa*» (Nayma).

> «Os professores são muito teus amigos, ajudam-te, ah, consegues ter um debate dentro da sala, consegues participar, tipo, sem aquela timidez, sem aquela coisa, mas, tipo, é uma coisa pessoal (…) nós conhecemos os professores da vida social, da vida fora da escola. Ah, então há uma certa descontração nas aulas, nós conseguimos, somos muito amigos dos professores, há um companheirismo de sala» (Kelly).

Torna-se, assim, evidente a relação amigável e de companheirismo estabelecida com os professores. Esta questão surge muito evidente em Kelly e Jônatas para quem o permanente e positivo relacionamento social com os professores contribuiu para um ambiente favorável à aprendizagem:

> «Os professores gostavam muito de mim, tinha boa relação com os professores até porque quando um aluno é excelente os professores gostam, gostam dos alunos. (…) Ah, os professores gostavam de mim, tinha uma boa relação com os professores, com os colegas, era ótimo, um bom ambiente» (Jônatas).

Em síntese, os participantes destacam-se, em grande parte, pelas trajetórias escolares lineares de sucesso. Todavia, desta regularidade destoa a trajetória escolar de Yonara que experienciou, no sétimo (7º) ano, uma situação de reprovação:

> «Por acaso, sim, reprovei, sim. Ah, na sétima (7ª) classe. Eu repeti o ano, mas depois consegui. Porque era o primeiro ano que eu entrei no liceu. Pois, eu senti muita dificuldade porque eu vi coisas novas, pronto, eu também entrei muito cedo, não sei se é por causa da idade. (…) Eu, primeiramente, acompanhava a matéria, mas é porque eu era mentalmente nova, pronto» (Yonara).

As razões apontadas pela estudante prendem-se, grosso modo, com a entrada numa escola diferente (liceu) e as dificuldades sentidas na compreensão de determinadas disciplinas. Esta retenção pode ser justificada, em boa parte, pela incapacidade de agência da participante face

à entrada de um novo ciclo de estudos (7º ano), num exemplo concreto que ilustra o "efeito transição" (Abrantes, 2005, p. 37). As transições entre ciclos de ensino são, como lembra Abrantes (2008) determinantes para a compreensão dos percursos escolares, especificamente, o sucesso ou o insucesso dos alunos. Paralelamente, as transições escolares podem funcionar como promotoras de *turning points* ou momentos críticos. Outro motivo para esta retenção relaciona-se com o capital escolar da família. Yonara é proveniente de uma família com um reduzido capital escolar, em que ambos os progenitores completaram o ensino básico (o pai concluiu o 1º ciclo e a mãe o 2º ciclo).

Ainda que tenha sido uma experiência algo sombria, a retenção acabou por estimular um forte gosto pela leitura e pela aprendizagem, como nos relata Yonara no seguinte excerto:

> «Ah, isso me deu mais força e vontade de ler, vontade de estudar porque reprovar é uma coisa que dói muito, não é? Perder um ano letivo é como perder um ano de salário» (Yonara).

No que toca às dificuldades sentidas, Yonara refere as disciplinas práticas, nomeadamente a Matemática e a Economia:

> «Ah, por acaso, em Matemática, digamos e também Economia. Eu tinha muitas dificuldades às disciplinas práticas» (Yonara).

De uma forma geral, embora a maioria dos participantes mencione a ausência de dificuldades de aprendizagem durante as suas trajetórias escolares, outros referiram ter manifestado dificuldades particularmente na disciplina de Matemática.

A Matemática consiste num forte obstáculo ao sucesso escolar e essa é uma realidade que não pode ser ignorada. Aliás, o insucesso na matemática reside não só nos "maus resultados dos alunos em testes e exames, mas muito especialmente pela sua generalizada dificuldade na resolução de problemas, no raciocínio matemático, às vezes nas tarefas mais simples e, sobretudo, no seu desinteresse crescente em relação à Matemática" (Ponte, 1994, p. 24). Foi o que aconteceu com Nayma que, ao longo da trajetória escolar, se deparou com dificuldades acentuadas na disciplina:

> «Sempre tive dificuldades, até hoje ainda registo grandes dificuldades na Matemática. Até hoje, eu tento, não é questão de não gostar, porque alguns têm dificuldades por não gostar. No meu caso não é de não gostar, eu gosto de Matemática, mas eu tenho muitas dificuldades em Matemática (…) sempre tive um bom aproveitamento, embora a Matemática tenha sido o meu grande calcanhar» (Nayma).

Com uma experiência semelhante, Djaló testemunha o confronto com dificuldades acrescidas na Matemática do sexto (6º) ano que, não conseguindo superar, acabou por reprovar à disciplina. Na sua perspetiva, dois fatores estiveram na origem deste insucesso: a falta de

motivação escolar, por um lado e a estratégia de ensino utilizada pelo professor, por outro lado, como explica no seu relato:

> «Sempre tinha dificuldades na Matemática, tinha dificuldades na Matemática. O professor que tinha de Matemática, a forma como o professor explicava quase não dava para entender. O professor é uma pessoa que sabe a matéria, mas que não sabe transmitir. É isso, é assim. (…). Depois no sexto (6º) ano foi um pouco complicado a Matemática. A Matemática do sexto (6º) ano é um pouco difícil. A Matemática é um pouco difícil. Até não fiz a Matemática naquele ano. Voltei a fazer no outro ano. Fiquei só com a Matemática para [fazer] no sétimo (7º) ano depois. Foi um problema difícil mesmo. Também na altura não me empenhava tanto como tinha dito, sim. Fazia, brincava muito e mais isso» (Djaló).

Encontrámos, de igual modo, menções de algum modo explícitas à disciplina de Matemática. Noutros casos, os testemunhos sugerem que as dificuldades relacionadas com a Matemática surgiram mais tarde. As experiências de Kelly e de Ariela são exemplo disso. Apesar das excelentes classificações obtidas ao longo da sua trajetória escolar, Kelly conta-nos que no décimo primeiro (11º) ano foi confrontada com um nível muito complexo e, por isso, bastante exigente característico da disciplina de Matemática, pelo que obteve a sua primeira classificação escolar negativa, como exemplifica o seu testemunho:

> «No décimo primeiro (11º) temos uma Matemática muito pesada e eu gosto de números, mas eu não gosto de números nem nada daquela Matemática. Foi o único ano que eu tive muita dificuldade. O problema é que eu sempre fui uma aluna dedicada e tipo, eu cheguei a apanhar nove (9) numa prova. Eu fiquei: - "*oh, meu Deus, o que é que eu vou fazer com esta [nota]»* (Kelly).

De igual modo, Ariela afirma que concluiu o décimo (10º) ano tendo a classificação final de vinte (20) valores na disciplina de Matemática. Todavia, no ano seguinte, devido ao contacto com um professor diferente que, por sua vez, utilizava um novo método de ensino, acabou por ter uma influência pouco positiva nas suas classificações:

> «A primeira nota que tive em Matemática foi dez (10). Fiquei muito assustada, mas por acaso consegui apanhar o ritmo no outro teste. [Tive] um professor diferente porque o meu professor era do tipo, chegava na sala dizia o sumário, dava por exemplo o sumário era polinómios. Dava a definição de polinómios e passava exercícios e desenrasca-te, faz tu!» (Ariela).

Mas, a sua perseverança falou mais alto, pelo que acabou por adotar um novo método de estudo que envolvia pesquisas de informações na internet com a finalidade principal de aprender os conteúdos matemáticos e de obter excelentes classificações, objetivo esse que foi completamente alcançado, como nos relata no seguinte excerto:

> «Eu consegui tirar um vinte (20) no meu teste foi por estar a pesquisar. Eu via muitos tutoriais na internet dos exercícios. E, por acaso, foi por causa disso que eu consegui manter a minha média de dezoito (18) no décimo primeiro (11º) ano foi a estudar, a pesquisar por mim própria para poder aprender» (Ariela).

Por outro lado, no leque das disciplinas apresentadas e entendidas, pelos participantes, como penosas, surge ainda a Físico-Química. É o caso de Salimato que nos conta que as dificuldades na Física derivavam, em grande medida, do facto de não se interessar pela área/disciplina:

> «Física. Ya, era um pouco difícil para mim porque não gostava muito também» (Salimato).

No entanto, ao serem confrontados com algumas dificuldades de aprendizagem, os participantes adotaram algumas estratégias de superação. A este respeito, Kelly e Djaló contam que frequentaram, durante algum tempo, explicações com um professor de outra escola. Explicações essas que se revelaram bastante profícuas quer na aprendizagem, quer nas classificações, conforme ilustram os testemunhos que se apresentam de seguida:

> «Eu tive que estudar, matar-me mesmo, mesmo para explicação, correr para cima e para baixo porque aquilo, senão eu ia reprovar. A minha mãe estava cá em Portugal, foi mesmo: - "*mãe, eu preciso ir para a explicação senão eu vou reprovar a Matemática. Eu preciso, eu preciso!*" [E a explicação ajudou?] Graças a Deus!» (Kelly).

> «Bom, superei a Matemática mais com a explicação porque o meu pai arranjou um explicador, um homem que também é professor de Matemática, mas só que não é da nossa escola. Ele é que me ajudava tanto e aprendi com o senhor, aprendi muito e superei» (Djaló).

Por outro lado, também aqui se encontram evidências do forte envolvimento e a mobilização dos progenitores, em particular das mães nas dificuldades de escolares (Diogo, 2008) dos filhos. A atestar esta afirmação está o relato de Inussa que contou com o apoio da progenitora, tendo este sido fundamental na superação das dificuldades na disciplina de Físico-Química:

> «No começo era Química por incrível que pareça, foi a única disciplina que eu tive melhores notas, mas porque eu vi que era difícil e eu me empenhei mais. Me empenhei mais! E o professor também não ajudou em nada. Por isso, eu me empenhei mais em aquela disciplina e foi uma das disciplinas em que eu tive a melhor nota no oitavo (8º) ano. (…) A minha mãe fez Biologia era mais com a minha mãe. Era tipo tudo com ela. O professor não fazia praticamente nada para ajudar. Eu sempre dizia isto para ele, não sei se porque ele não foi com a minha cara. Não sei! Não sei explicar, mas porque eu tive o apoio da minha mãe é que eu consegui» (Inussa).

Como se depreende do testemunho de Inussa, o elevado nível académico da progenitora (licenciatura em Biologia) foi bastante importante para a sua trajetória escolar. Também Nayma realça que o apoio e o acompanhamento sistemático prestado quer pela progenitora, quer pelos seus irmãos contribuíram fortemente para resultados escolares muito positivos no ensino secundário, como nos conta no seguinte excerto:

> «Para mim, foi simples fazer o décimo segundo ano lá porque eu tinha ajuda d[os] meus irmãos e da minha mãe em particular. Qualquer dificuldade eu aproximava, ela ajudava-me. De resto, as notas do secundário, por acaso, as minhas notas do ensino secundário graças a Deus foram boas notas» (Nayma).

Nestes casos, ambas as progenitoras têm um nível superior de escolaridade e, portanto, uma enraizada relação com o mundo escolar e os saberes académicos. Ainda no âmbito das trajetórias escolares, impõe-se naturalmente a compreensão de experiências académicas no ensino superior.

6.2.1. Experiência no ensino superior

No que concerne à frequência do ensino superior anterior ao ingresso neste tipo de ensino em Portugal, encontrámos duas situações distintas: os que frequentaram a faculdade no país de origem (quatro participantes) e os que frequentaram uma faculdade noutro país (apenas uma participante). Assim, quatro participantes - Ezidoro, Dilson, Nayma e Shakila - após concluírem o ensino secundário, deram continuidade aos estudos no país de origem. Foi esta a experiência de Nayma, como mostra o seu relato:

> «Acabei o secundário e entrei na universidade e concorri, ao mesmo tempo, para cá. Enquanto, logo no início ingressei [na] universidade em Moçambique e, ao mesmo tempo, concorri para cá na perspetiva de: - "*se eu conseguir cá em Portugal, largo Moçambique e venho para cá para não ficar bloqueada, para não ficar parada!"* Lá foi assim, eu concorri para cá, consegui ingressar, anulei matrícula [e] vim para cá» (Nayma).

Com uma experiência semelhante, também o testemunho de Shakila revela que, após concluir o ensino secundário com elevado aproveitamento escolar, ingressou na licenciatura em Direito numa universidade em Moçambique:

> «Eu acabei lá o décimo segundo (12º) [ano] comecei a fazer a faculdade o primeiro (1º) ano lá porque eu não sabia que eu vinha para cá. Então, lá como as aulas iniciam em janeiro» (Shakila).

Outro aspeto importante a reter, a partir do testemunho destas duas participantes, prende-se com o facto de o ano letivo em Moçambique se iniciar em janeiro e terminar em dezembro.

Sadjo que sonhou em prosseguir os estudos superiores fora do seu país, acabou por ingressar numa universidade em Londres. Todavia, contrariamente ao que idealizou, esta experiência revelou-se bastante amarga, dando lugar a uma depressão, como mostra o seu relato:

> «Eu estava em Londres, mas depois eu via que aquilo não me fazia bem. Estava com um início de uma depressão e então depois decidi vir para cá como tenho uma casa cá, os custos são menos, os meus pais podem vir e voltar sem nenhum problema. Então, pronto!» (Sadjo).

À exceção de estes cinco participantes, os restantes entrevistados vieram diretamente dos seus países de origem para Portugal.

6.2.2. Razões da vinda para o ensino superior em Portugal

A chamada "fuga de cérebros" dos países africanos para Portugal não é recente, muito pelo contrário. A mobilidade estudantil deste grupo particular de estudantes é hoje muito do que foi no passado. É, portanto, uma realidade incontestável. Na tentativa de compreender melhor as razões para este fenómeno, têm sido desenvolvidos vários estudos e o nosso não foge à regra. Com efeito, a grande maioria dos nossos participantes elegeu Portugal para continuar a sua formação superior. Subjacente à tomada de decisão de ingressar no Ensino Superior, os estudantes apontam diversas razões que impulsionaram ou contribuíram para a saída dos seus países de origem e optassem por Portugal.

No que toca às razões apontadas, a presença de familiares a residir em Portugal (e.g., António, 2009; Mourato, 2011; Nadă & Araújo, 2018; Semedo, 2012), assume, para mais de metade dos entrevistados, um papel de enorme relevância. Por um lado, os testemunhos sugerem que a vinda para Portugal se configura, assim, numa lógica de reagrupamento familiar, pois alguns vieram juntar-se aos seus progenitores que já residiam em Portugal, como conta Jônatas:

> «A minha mãe está aqui. Ela veio três ou dois anos antes de mim, dois anos e depois eu vim para estudar. Só ela é que está aqui, os outros todos estão lá [em Cabo Verde]» (Jônatas).

Também Euzébio e Salimato relatam que vieram para Portugal com as respetivas mães e irmãos a fim de se juntarem aos seus pais que já se encontravam a trabalhar em Portugal há muito tempo:

> «O meu pai já queria que viéssemos para cá. Agora estamos cá todos, a minha mãe e a minha irmã. Estamos cá todos!» (Euzébio).

> «No meu caso é diferente, eu estou cá com a minha família. Depois que eu terminei o décimo segundo (12º) [ano] eu vim para cá com a minha família, com a minha mãe e os meus irmãos. O meu pai já vivia cá e viemos juntos logo com a minha mãe» (Salimato).

Por outro lado, Inussa, Kelton, Larisse e Dilson referiram ter irmãos a residirem no país, como exemplifica Larisse:

> «O meu irmão vive cá, tenho o meu irmão» (Larisse).

Com efeito, a existência de redes de apoio familiar a residirem em Portugal (Jardim, 2013) como é o caso de avós, tios e primos constitui, da mesma forma, um elemento fundamental na escolha destes estudantes por Portugal, como ilustrado nos testemunhos de Ezidoro e Elsio:

> «E como também tenho a minha avó, a mãe da minha mãe está cá e a minha tia, também, está cá e vi que dava mais facilidade de estar cá que é para depois ter um auxílio, perante uma situação (…) indesejável (…) para eu poder ter auxílio da avó e da minha tia, neste sentido, preferi Portugal» (Ezidoro).

> «Também tinha familiares cá, ia ficar com os meus tios (…) porque tenho tios cá em Lisboa e ficará mais fácil não pagar renda. Só vou contribuir com um pequeno euro em casa. [São] menos encargos para a minha mãe» (Elsio).

Ainda a este propósito, Moira relata-nos ter alguns dos seus familiares a residir em Portugal que, após a independência dos ex-territórios portugueses no continente africano, emigraram para o país:

> «Eu tenho família aqui em Portugal. A família da minha mãe toda vive cá. Vieram no tempo da independência e ficaram cá até hoje. Eu também tenho família no Algarve e [na] Guarda» (Moira).

No fundo, as redes de apoio estabelecidas em Portugal constituem-se como verdadeiras 'âncoras' não só porque transmitem segurança e confiança garantindo, por vezes, importantes auxílios financeiros, mas também porque reduzem significativamente o sentimento de medo de um país desconhecido. A este aspeto acresce a proficiência na língua portuguesa (e.g., António, 2009; Jardim, 2013) que também assume, inegavelmente, um papel determinante no processo da vinda para Portugal ao constituir-se como um dos principais fatores de adaptação a um novo país, aspeto que é referido por quase todos os entrevistados, como retratam Kelly e Ezidoro:

> «Primeiro porque é um país que fala a língua oficial de Cabo Verde que é português, não é? Então, a língua já é uma facilidade. Chegamos cá já não temos que aprender a língua e é mais fácil de aprender» (Kelly).

> «É pá, Portugal como já sabe tenho mais facilidade, acesso à língua, tinha um pouco o domínio da língua. E tenho, aliás, um pouco domínio da língua» (Ezidoro).

Estes discursos revelam, claramente, a influência determinante da língua, neste caso em particular a língua portuguesa, na decisão de virem estudar para Portugal, em sintonia com as conclusões apresentadas na investigação de Veiga e colaboradores (2006) sobre a internacionalização das IES portuguesas. Esta internacionalização depende, segundo os autores, da natureza de dois espaços: o "espaço lusófono" que integra os PALOP, Brasil, Timor-Leste e Macau, por um lado; e a cooperação com outras regiões, com particular incidência na Europa, por outro lado (p. 119). Desta forma, a cooperação com os países, cuja língua oficial é a língua portuguesa facilita, em muito, o ingresso nas IES portuguesas e, por conseguinte, contribui para internacionalização do ensino superior em Portugal. Desta forma, a lusofonia ou melhor a língua portuguesa afigura-se uma estratégia e um recurso para a internacionalização.

A decisão de ingressar no ensino superior não depende única e exclusivamente do estudante, pois é uma decisão partilhada com os seus familiares. Alguns participantes referiram o facto de os progenitores terem frequentado o ensino superior português como elemento determinante para a sua escolha por Portugal:

> «Portugal, tipo, eu vim através do meu pai como ele já estudou aqui. Ele [estudou] Engenharia Informática. Ele já sabe como é Portugal, ele já teve aqui vários anos, uma coisa de doze (12), treze (13) anos cá e ele conhece bem. Ele ach[ou] melhor (…) para mim vir estudar cá. E é, por isso, que vim para cá» (Abrão).

> «A minha mãe sempre estudou cá. Estudou cá, o quê? Quinze (15) anos e então (…) sempre me apoiou, ela sempre quis que eu visse para cá» (Sadjo).

De uma forma geral, o apoio incondicional dos progenitores na decisão de ingressar no ensino superior em Portugal foi, para uma grande maioria dos participantes, muito significativo, como evidenciam Yonara e Jair:

> «(…) falei com os meus pais que queria vir para Portugal estudar para melhorar o meu português. E eles ficaram contentes, não é? Porque vou para Portugal para estudar. Apoiaram-me porque é o desejo deles que é para os seus filhos irem para a Europa estudar» (Yonara).

> «(…) foi por causa do meu pai que ele disse que aqui no estrangeiro, aqui em Portugal tem excelentes universidades e então que eu precisava pensar mesmo em apostar [num] nível de educação fora do país» (Jair).

Também, Nayma e Moira contam-nos que foram bastante incentivadas a virem para Portugal pelas suas progenitoras:

> «Tive um receio, fiquei naquela dúvida se vou ou não vou, mas de um lado eu queria concorrer, do outro lado, a minha mãe incentivava-me: - "*vai, vai*" Apoiaram-me bastante» (Nayma).

> «A minha mãe sempre me apoiou. Ela sempre me disse: - "*tu também se chegares a meio do curso e decidires voltar, eu estou aqui! Não te prendas lá porque a tua mãe não vai deixar, eu sempre vou estar aqui*". Pelo menos, foi essa liberdade que ela deu» (Moira).

No caso de Dilson, a vinda para Portugal adveio de um convite feito pelo seu irmão que, por sua vez, já trabalhava no país:

> «A minha partida d[a] Guiné-Bissau para Portugal foi um convite do meu irmão mais velho que vive cá desde [o ano de] 2000. Já há 20 anos [que está] nesta terra a trabalhar» (Dilson).

À semelhança dos familiares, os professores desempenham, por vezes, um papel central na decisão de ingressar no ensino superior. Desta forma, o encorajamento dos professores dos seus países de origem é, de igual modo, apontado como decisivo no prosseguimento das formações académicas dos entrevistados em Portugal, como refere Jônatas:

> «E os próprios professores, há professores que estudaram no Brasil, outros noutras partes e outros em Portugal, mas os que estudaram em Portugal motivam-nos a vir estudar para Portugal, conscientizam de certos estudos cá e tal. E sempre nos alertam acerca do nível de ensino aqui em Portugal que é bom. É bom, mas temos que dar muito de nós para poder acompanhar isso. Então, sempre eles nos motivaram quando

> terminamos o terceiro (3º) ciclo a prosseguir, se aparecer a oportunidade a prosseguir para o Ensino Superior aqui em Portugal» (Jônatas).

Também a reconhecida qualidade do ensino português (António, 2009; Massunga, 2017) constitui, para mais de um terço dos entrevistados, um fator motivador, impulsor e de destaque para a escolha de Portugal, como expressam, por exemplo, Jônatas e Kelly nos seus relatos:

> «Ah, no final do décimo segundo (12º) ano, mesmo durante o ensino secundário eu defini vir para Portugal ou para os Estados Unidos [da América] ou o Brasil. Mas, pronto, já no final do décimo segundo (12º) ano queria fazer Medicina e estava a ver os países que ofereciam melhores condições e que eu tinha melhor chance de estudar. E, nesses estudos, nessa pesquisa cheguei à conclusão de que Portugal seria um ótimo país para eu conseguir os meus estudos até porque tem um nível de ensino mesmo bom. (…). Acabei por, por vir para Portugal só que vim fazer Engenharia Aeroespacial em vez de Medicina» (Jônatas).

> «Portugal é conhecido como um país rigoroso na Faculdade. (…) E Portugal é muito bem falado em termos de faculdades, de universidade lá fora. É um dos países com, que faz um grande investimento na educação, que leva isto mesmo a sério. (…) escolhi também por causa rigor porque eles [os meus pais] falavam muito que a escola era muito rigorosa» (Kelly).

Para além da escolha racional baseada na qualidade intrínseca do ensino superior português, a entrada na universidade simboliza a possibilidade de exercer, no futuro, uma carreira profissional distinta e, consequente, realização profissional (e.g., Alharbi & Smith, 2019; Almeida & Cruz, 2010; Osborne et al., 2004). Com efeito, a par da escolha do país para investir na formação académica é ainda valorizado, pelos participantes, o prestígio da IES, assim como a credibilidade do diploma português (Alves, 2013; Oliveira, 2013) no mercado de trabalho. Desta forma, o prestígio do diploma português e os saberes que ele sanciona são, da mesma forma, valorizados quer económica, quer socialmente pelos participantes como um atributo ou um 'passaporte' para o mercado de trabalho, como expressa Nayma neste seu relato:

> «Porque é sabido também que o certificado português dá muito, é conhecido em Moçambique. Só de mostrar o Certificado Português em Moçambique tens a facilidade de entrar para o mercado de trabalho, tens a facilidade de entrada para o mercado de trabalho. É diferente de quem se forma lá» (Nayma).

O diploma obtido numa Universidade Portuguesa é, efetivamente, detentor de um maior prestígio quando comparado com um diploma obtido numa Universidade dos PALOP. A par da notoriedade do diploma português, este desempenha um papel determinante não só no acesso a um "estatuto social" privilegiado, mas também às posições mais prestigiadas e remuneradas no mercado de trabalho dos países de origem. O Ensino Superior em Portugal é, desta forma, entendido pelos participantes do estudo como uma futura garantia de entrada no mercado de trabalho, mas também de sucesso profissional. Todos eles esperam converter o capital escolar

e cultural, associado à posse de um diploma do ensino universitário português, em capital económico e social.

Para além das razões elencadas, a vinda para Portugal com o propósito de estudar no ensino superior constitui, para um significativo número de participantes, a realização de um sonho. Sonho este idealizado desde a infância, como referido por Ismael:

> «Eu gostei sempre de Portugal porque sou benfiquista. Então, eu gosto de Portugal desde sempre. Gosto muito de Portugal e disse ao meu pai: - "*se houver uma chance para eu ir para Portugal*" e eu vim» (Ismael).

A este propósito é de assinalar, de igual modo, as ligações históricas existentes entre Portugal e os PALOP (Pires, 2001) como determinantes, sendo a afirmação de Dilson bastante representativa desta forte relação histórica entre os países:

> «Portugal é quase, bom, podemos dizer que é pai da Guiné-Bissau. Somos irmãos, estás a ver?» (Dilson).

Além do sonho de estudar em Portugal, o relato de Moira demonstra uma clara insatisfação e descontentamento com o sistema de ensino do seu país de origem (Moçambique):

> «Ah, eu decidi porque foi um sonho! Eu sempre gostei deste país, sempre, e também eu sempre quis sair de Moçambique. Eu jurei para mim mesma que quando eu acabasse o décimo segundo (12º) [ano] eu havia de sair de Moçambique. Queria fazer formação fora porque eu via muitos amigos lá mais velhos que estudavam e não têm o mínimo de bases» (Moira).

Por outro lado, a afeição tanto por Portugal, como pela cultura portuguesa (Brito, 2009) assumiu, de igual modo, um peso importante na vinda para Portugal. O relato de Nayma deixa bem claro a sua ânsia em conhecer uma cultura diferente da sua:

> «Bom, desde pequena eu posso dizer que foi um sonho meu estudar no exterior. Foi um sonho meu estudar no exterior, mas eu via Portugal como o local para estudar. Eu tenho a minha tia que já está cá há vários anos e eu sempre dizia assim: - "*no meu primeiro salário, eu quero conhecer Portugal*". Sempre tive agarrada de querer ir para o exterior, eu dizia: - "*eu quero me formar no exterior, eu quero ir para lá, eu quero aprender novas coisas*. *Uma coisa diferente daquilo que é a cultura moçambicana*» (Nayma).

Por sua vez, o relato de Kelton exemplifica precisamente o contrário, ao mencionar que a proximidade cultural entre Cabo Verde e Portugal foi decisiva na sua escolha, uma vez que seria, certamente, mais fácil adaptar-se a uma cultura e a um estilo de vida semelhante ao do seu país:

> «Sempre gostei de Portugal porque de certa forma, [a] cultura e o estilo de vida não é diferente, já é muito mais próximo de Cabo Verde, claro. E sempre achei que aqui dá para viver bem» (Kelton).

A proximidade geográfica entre o país de origem e Portugal e sobretudo a qualidade de vida do país, enquanto fatores de atração, são reconhecidos pelos participantes como preponderantes nas suas escolhas, como testemunha Kelly:

> «Ah, depois é mais perto de Cabo Verde. Tipo, quando nós queremos ir passar férias e isso é mais perto do que outro país. Então, nós preferimos vir para cá que é mais perto (…). É um país pobre relativamente com os países da Europa, mas é um país que, tipo, tem mais qualidade de vida, tem um bom clima, já não se passa tanto frio e nós viemos de Cabo Verde» (Kelly).

Mas para além da questão cultural, o facto de conhecerem Portugal foi também uma razão importante para as suas escolhas. Encontram-se neste grupo um terço dos participantes, entre os quais, Kelly, Sadjo, Kelton, Yonara, Moira, Jair e Larisse, sem esquecer que todos eles têm familiares a residir em Portugal, como já tínhamos verificado anteriormente. No caso de Kelly, a proximidade com o país decorre principalmente, do facto de ter nascido e residido em Portugal até aos seis anos de idade:

> «No meu caso, também, porque já conhecia um pouco de Portugal por ter morado cá sentia mais proximidade com Portugal» (Kelly).

Por outro lado, Kelton e Moira referem que já tinham passado férias em Portugal dada a presença de familiares no país:

> «Ah, sempre quis vir estudar cá em Portugal porque é um país que conheço desde pequeno. Já tinha visitado cá muitas vezes nas férias» (Kelton).

> «Ah, eu sempre vim cá de férias, de dois (2) em dois (2) anos eu estou cá de férias. Então, eu já conheço minimamente Portugal e Lisboa» (Moira).

Ainda a este respeito, Yonara conta-nos que, para além do seu sonho em vir para Portugal, o facto de ter vivido três meses em Portugal, na casa do seu padrinho, deu ainda mais alento ao seu sonho de ingressar no ensino superior português:

> «Ah, eu vim aqui de férias antes de, antes de ficar, não é? Eu vim aqui de férias simplesmente por três (3) meses e depois voltei para a Guiné. Voltei para a Guiné e depois decidi vir cá para estudar» (Yonara).

A estes aspetos acrescem ainda outros de natureza burocrática e financeira como a maior facilidade na obtenção de vistos para estudar e de bolsas de estudo. Com efeito, a menor burocracia na atribuição de vistos de estudo aos residentes nos PALOP, assim como a atribuição bolsas de estudo, por parte dos governos dos PALOP, para frequentarem o sistema educativo português afiguram-se como condições bastante favoráveis e detentoras de um peso determinante nas decisões individuais. Neste contexto, a possibilidade de beneficiar de uma bolsa de estudo para estudar para Portugal (Jardim, 2013) constitui uma oportunidade única e, ao mesmo tempo, uma importante razão apontada pelos participantes. As bolsas de estudos para Portugal possibilitam, assim, o acesso ao Ensino Superior de estudantes cujas famílias têm baixos rendimentos, como refere Dilson:

> «É mais fácil conseguir bolsa para vir estudar aqui [em] Portugal porque na Guiné há bolsas do Estado do Ministério da Educação, mas se tu não tens um afilhado, como se diz assim, vai ser difícil. Por isso é que eu escolhi Portugal porque é a única forma de pedir vaga aqui para vir para cá para estudar» (Dilson).

Este excerto chama-nos a atenção para um outro aspeto que, no nosso entender, é crucial na sua tomada de decisão. Uma outra das razões para a vinda destes estudantes para Portugal prende-se com as dificuldades sentidas pela maioria dos estudantes guineenses em conseguir uma bolsa de estudo para frequentarem o ensino superior no seu próprio país de origem.

Além dos vistos de estudo e das bolsas de estudo, os Acordos de Cooperação estabelecidos entre Portugal e os Estados dos PALOP são, igualmente, determinantes na opção pelo país. Estes Acordos de Cooperação na área da educação e da cultura (e.g., Lima, 2018; Mourato, 2011; Oliveira, 2013; Pessoa, 2004) contemplam um regime especial de acesso ao Ensino Superior português. O regime especial constituiu, seguramente, um fator de atração para alguns entrevistados, como nos refere Kelly:

> «E é um dos lugares que nos dão vaga para vir. Nós não podemos ter vaga para todos os lugares, tipo, nós temos para a China, para Marrocos, mas Portugal é o que tem menos burocracia para vir porque é terminas o décimo segundo (12º) e pedes o papel para vaga, já para a China temos que fazer um teste em Mandarim» (Kelly).

Face a estas facilidades burocráticas e conscientes do papel da formação académica nas suas vidas -pessoais, familiares e profissionais -, existem evidências de que os participantes investem fortemente na formação fora dos seus países de origem a fim de alcançar um futuro profissional promissor. A determinação em frequentar um curso superior em Portugal com o principal desígnio de alcançar uma vida melhor, proporcionar uma melhoria das condições de vida das suas famílias e ainda auxiliar no desenvolvimento do país de origem constituem preocupações transversais aos nossos entrevistados. Por exemplo, Nayma e Ezidoro partilham o desejo comum de auxiliar financeiramente e, por conseguinte, melhorar as condições socioeconómicas das suas famílias que ficaram nos países de origem:

> «Um dos grandes motivos foi, digamos que não fiz tanto por mim. Posso dizer que fiz aquilo [entrar no ensino superior] olhando para os outros, olhando para a minha mãe, para o meu irmão mais novo porque se eu vou lá [Portugal], vou-me formar, vou fazer o bem para eles» (Nayma).

> «É pá, não só no sentido de ter uma condição melhor, mas também no sentido de melhorar a situação da minha família e do meu país. Essa é a minha maior motivação, atualmente» (Ezidoro).

6.2.3. Razões para a escolha da ULisboa

Compreender as razões que levam estes sujeitos a ingressar na ULisboa também se apresentou como um desafio para este trabalho. Dos testemunhos analisados, emergem maioritariamente,

as motivações de natureza familiar, nomeadamente a presença de familiares (pais, irmãos, tios e primos) a residirem na zona de Lisboa, o que facilita a adaptação ao novo país permite o acesso a alojamento, reduzindo os encargos financeiros decorrentes da estadia em Portugal:

> «Porque para mim dá mais jeito por causa da minha família que está em Lisboa» (Salimato).

> «A Universidade de Lisboa porque a minha irmã também está aqui a estudar aqui e é por isso» (Abrão).

> «Eu tenho uma tia que já vive aqui há vinte (20) anos. Ela já fez o secundário aqui. (…). Eu queria mesmo vir estudar aqui por causa que eu não teria que pagar alojamento. Então, por isso é que decidi vir para cá» (Ariela).

Por outro lado, o envolvimento dos pais na vida escolar e académica dos filhos (Ferro, 2010; Wartman & Savage, 2008), está patente no testemunho de Jair:

> «Quando eu fui tratar desses assuntos, eu [ia] colocar Coimbra primeiro, mas depois o meu pai disse: - "*é melhor colocar Lisboa primeiro só para ver, não é?*" E aí consegui Lisboa e não voltei atrás na minha decisão» (Jair).

As recomendações de outros familiares parecem também assumir grande relevância na escolha da instituição de ensino superior e o relato de Larisse confirma plenamente esta influência familiar:

> «Eu tenho uma tia que vive cá e ela diz que as filhas diziam também que o [Instituto Superior] Técnico é muito bom. É muito bom e que aconselhavam eu a vir para cá. Então, pronto, eu vim» (Larisse).

Desta forma, a escolha da instituição de ensino é uma decisão compartilhada com a família. A notoriedade da instituição é, à semelhança das investigações de Ribeiro (2005) e de Ferro (2010) determinante na decisão de escolha da universidade, pois como tivemos oportunidade de constatar pelos excertos apresentados, os participantes enfatizam esta notoriedade nas suas narrativas, como mostra o testemunho de Ezidoro que sustenta que a sua escolha foi baseada no prestígio da ULisboa, revelando assim uma escolha distintiva:

> «[Porque] é a melhor faculdade de cá e faz todo o sentido. Preferi a melhor, não é?» (Ezidoro).

Outros participantes, como é o caso de Jônatas, revelam que levaram a cabo pesquisas em torno das formações pretendidas nas Universidades portuguesas, nas quais a ULisboa se destacou, sobretudo pela reputação académica e inerente qualidade de excelência:

> «Fui à Internet, fiz pesquisas acerca das escolas e vi que era uma das melhores da Europa a nível de Engenharia. Tipo, temos uma boa reputação no Técnico. É uma das melhores mesmo!» (Jônatas).

Não obstante o prestígio da ULisboa, o próprio diploma abre portas ao mercado de trabalho, possibilitando o acesso garantido a um emprego e a uma integração no mercado de trabalho (Tremblay, 2002) como fica patente no relato de Larisse:

> «O intuito de vir para cá [Instituto Superior Técnico] mesmo foi tentar obter um diploma e conseguir um emprego muito bom porque eu sei que quem saí do Técnico, tem sempre bom emprego, sempre arranja emprego. Então foi o que me motivou mais» (Larisse).

Embora inicialmente tencionasse ir para a Universidade do Porto por já conhecer a cidade, uma vez que o seu irmão frequentou esta instituição, Kelton refere que a sua escolha pela ULisboa decorreu, em parte, das vagas disponíveis em termos de cursos, mas também pela particularidade da área de estudo pretendida, Engenharia Física e Tecnológica:

> «Quando abriram os concursos de vagas e isso, Engenharia Física só havia cá em Lisboa. Só tínhamos acesso a Engenharia Física cá em Lisboa» (Kelton).

Finalmente, para além das razões já mencionadas, existem ainda outras para a escolha da ULisboa. É o caso do fascínio ou encantamento pela cidade de Lisboa demonstrado por Nayma:

> «Eu escolhi Lisboa porque é o centro, não é? É o centro, é a capital. Eu penso que a cultura em si de Portugal está centralizada aqui em Lisboa. Lisboa eu posso dizer que é a mãe de Portugal, não é? É a mãe de Portugal. O que mais me fez escolher é aquela curiosidade [por] Lisboa. Sempre quis vir para Lisboa, sempre!» (Nayma).

Ressalva-se que todos os entrevistados pretendiam ingressar na ULisboa, com exceção de Sadjo que preferia a Universidade Católica, mas que foi impossibilitada pois a candidatura ao ensino superior através da Embaixada contempla, exclusivamente, as Universidades públicas, como mostra o seu relato:

> «Eu não queria vir para a Universidade de Lisboa, eu queria vir para a [Universidade] Católica mas, como eu cheguei tarde, a minha única opção era a Universidade de Lisboa porque eu entrei através da Embaixada. E então através da Embaixada só existem universidades públicas e não privadas» (Sadjo).

Conhecer e compreender as razões para a escolha das áreas de formação também se apresentou como um desafio para este trabalho, como se desenvolverá de seguida.

6.2.4. Razões para a escolha do curso superior

Também as razões para a escolha do curso superior merecem aqui ser descritas. De uma forma geral, a escolha do curso é, para a maioria dos entrevistados, orientada por interesses vocacionais, evidenciando uma estratégia delineada. Paralelamente, emergem na escolha do curso evidências quanto à influência de progenitores e de professores, assim como o desejo de adquirir competências profissionais numa área de formação específica. Ainda que em menor número, algumas escolhas foram condicionadas por constrangimentos de natureza escolar, ao

passo que outras foram claramente orientadas institucionalmente pelo Governo dos respetivos países.

A escolha do curso ancora-se no gosto pela área de formação ou se preferirmos no interesse vocacional da maioria dos participantes, como testemunham Aila e Larisse:

> «Por que é que eu escolhi Engenharia Aeroespacial? Porque eu gosto. É uma coisa *bué* interessante estudar, estás a ver? Estás a imaginar um avião, tu já viajaste já sabes. Um avião com muitas pessoas lá em cima. É uma coisa *bué* interessante de estudar. É uma coisa que fascina-me muito» (Aila).

> «Não sei, eu não consigo imaginar-me a fazer outra coisa. Não consigo. Eu tentei ver Engenharia civil, não me encaixo. Engenharia Bioquímica, não me encaixo. Informática? Toda a gente pergunta isso, mas eu não sei responder. Por isso, eu digo eu não me vejo a fazer outra coisa a não ser Informática» (Larisse).

Com efeito, podemos constatar que ambas as participantes colocam a tónica das suas escolhas não só no gosto pela área de estudos, mas também, em parte, na eliminação da ideia associada a cursos e/ ou profissões tradicionalmente dominadas pelo género masculino na área das engenharias, em particular Engenharia Aeroespacial e Engenharia Informática e de Computadores, respetivamente.

Dos discursos dos estudantes que decidiram as suas escolhas escolares / cursos superiores com base no interesse vocacional ressalta igualmente a experiência de Euzébio. O interesse pela área de Administração surgiu, no ensino secundário, após uma decisão tomada aparentemente sem um rumo definido. O interesse e o conhecimento da área subjazem à decisão de ingressar no curso de Administração, como nos conta:

> «Na Guiné, na Secundária estudei lá. É como aqui, até à nona (9ª) classe é curso geral e a partir do décimo (10º) ano já é específico. E foi aí que eu escolhi, tipo, escolhi Administração. Era Administração e Gestão. Escolhi só por escolher! E depois no decorrer do tempo fui gostando do curso. Foi assim!» (Euzébio)

A par do interesse, o conhecimento da área de formação constitui-se como preponderante na escolha de um determinado curso, ao permitir uma adaptação favorável ou bem-sucedida ao Ensino Superior e, consequentemente, o sucesso académico.

Além de nutrir um interesse especial pela área, a importância do curso de Direito face ao atual sistema jurídico vigente na Guiné-Bissau foi tida em consideração, como testemunha Dilson:

> «Principalmente, porque eu gosto de Direito. Eu gosto de Direito, eu gosto de ser julgado, eu gosto de julgar também as pessoas. E tendo em conta a situação do meu país também, a justiça não está a funcionar bem. Estas são as coisas que me influenciaram a escolher Direito. De uma forma de ajudar o meu país em termos de justiça» (Dilson).

Contudo, Dilson não constitui um caso singular que almeja 'mudar' a atual realidade do seu país. Aliás, do discurso da maioria dos entrevistados emerge a evidência de que com as suas escolhas

escolares (cursos superiores) ambicionam contribuir, sobretudo, para o desenvolvimento dos seus países. É o caso de Ezidoro e de Inussa para quem, para além do gosto pela área de Direito, a determinação em combater a corrupção gritante dos seus países falou mais alto:

> «Não sei se a senhora tem conhecimento um pouco da situação do meu país. Se a senhora tivesse, talvez, podia perceber como lá, é pá, cada um lá não recebe aquilo que merece. Estás a ver? E eu sempre tive aquela paixão de ir para a política porque gostei mais da política no sentido de influenciar que é para mudar o país. Basicamente é isso. Pensar fazer algo que vai melhorar a vida de muita gente e isso, mais ou menos, foi a minha motivação. E Direito, eu acho que é o curso ideal para tal, por isso, preferi Direito» (Ezidoro).

> «Não sei explicar, mas eu acho que é mais uma questão de querer fazer justiça, de querer ver bem as coisas dentro da corrupção, de querer fazer o bem, é mais essa a ideia de justiça» (Inussa).

Como testemunha o relato de Kelton, a escolha do curso de Engenharia Física Tecnológica teve em conta não só interesse pela área, mas também os planos de estudos e ainda as diversas saídas profissionais:

> «Então, comecei por procurar Engenharias bio, Bioengenharias, Biomédica e coisas assim, mas ao ver os currículos também não era exatamente o que é que eu queria. E também as saídas e coisas assim até encontrar Engenharia Física que pareceu-me ter aquilo que eu queria, as saídas que eu queria, também e acabei por escolher Engenharia Física» (Kelton).

Podemos, então, constatar que a escolha do curso está imbricada quer às facilidades, quer ainda às condições de inserção profissional que o curso permitirá. Não obstante, encontra-se ainda intimamente interligada com a formação e/ou profissão dos progenitores (Machado et al., 2003). Os casos de Euzébio, Ismael e Jair ilustram precisamente esta questão. Sustenta-se, assim, uma forte tendência, por parte dos entrevistados, em seguir as áreas de formação dos progenitores, como testemunha Jair:

> «Direito não é só porque o meu pai também fez Direito, mas não foi mesmo a razão porque no décimo primeiro (11º) ano eu tinha como optativa Direito. Gostei mesmo de Direito mais do que outras disciplinas e decidi apostar mesmo. (…). Às vezes, pronto, o meu pai acaba por contar as experiências dele e me identifiquei um pouco com o que ele faz» (Jair).

Nesta perspetiva, a influência de familiares e amigos foi, também, elencada por alguns participantes. Embora ambicionasse ingressar em Economia, Djaló refere que acabou por "apaixonar-se pelo Direito" por influência quer do progenitor que é juiz, quer de um vizinho que é advogado:

> «De Direito? Bom, só que o meu pai, o meu pai é juiz. E na minha casa, noutra moradia, na casa do meu pai, um senhor que morou aí é advogado. A minha intenção quando fiz o segundo grupo era para fazer Economia, mas depois com a influência do meu pai e do senhor meu vizinho é que levou-me a apaixonar pelo Direito» (Djaló).

No entanto, o discurso de Moira destoa desta regularidade ao afirmar que a escolha do curso não foi, totalmente, ditada por uma orientação vocacional, mas sim fruto de uma forte pressão exercida pela progenitora em prosseguir os estudos:

> «Hum, por que é que eu escolhi Direito? Vou-lhe ser sincera, eu não sei. Foi ao calhas! Se dependesse de mim, eu sempre tive o pensamento de que para mim dezoito anos é muito cedo para escolher um curso porque vai durar a vida, a vida inteira. E, por mim, eu teria parado, teria acabado o décimo segundo e teria conhecido vários países até eu decidir entre esses países decidir o curso que eu quero, o que é que eu gosto de fazer, mas depois a minha mãe: - "*ah, vais ficar esse tempo todo parada e não sei quê*". E eu também tentei juntar dinheiro que era para conseguir pagar essas viagens. E como sabe Moçambique estamos em crise e então a minha mãe disse: - "*eu não tenho dinheiro. Eu se pudesse, eu dava-te*". Então, até que surgiu Marketing, Direito e Ciências Políticas e calhei em Direito» (Moira).

Mas ainda que a escolha do curso tenha sido infundada, está patente a questão da empregabilidade desta área de formação no país de origem:

> «Escolhi Direito porque eu sempre disse que eu queria voltar para Moçambique e eu sei que Direito é curso fixo porque eu sei que se eu chegar em Moçambique vou encontrar emprego. É um curso seguro» (Moira).

Por outro lado, há ainda evidências de participantes que, devido a constrangimentos escolares, tiveram de alterar as áreas das suas futuras formações superiores. Dada a ausência de determinadas disciplinas específicas, Kelly, Abrão, Inussa e Sadjo não puderam candidatar-se às formações pretendidas. Sadjo e Inussa referem que os seus certificados escolares não cumpriam os critérios estipulados para ingressarem em Economia e Gestão, sobretudo devido à ausência da disciplina de Matemática A, como se pode depreender dos excertos seguintes dos seus relatos:

> «A primeira opção foi Economia depois disseram que eu tinha que ter Matemática A, o que na Guiné não temos. Não é que não temos, é uma coisa meio conjugada, não uma coisa específica. Então, seria obrigatório fazer Matemática cá para depois [concorrer ao ensino superior]. E depois escolhi Direito, então foi uma maneira» (Inussa)

> «Então, eu não queria fazer Relações Internacionais, eu não queria estudar Relações Internacionais, eu queria fazer Gestão, mas por a nossa Matemática não se associar com a de Portugal, portanto, tive que ir para Relações Internacionais porque eu só tinha o Português e História também, que eu tinha boas notas lá. E por eu não ter Matemática A, então não houve compatibilidade» (Sadjo).

De igual modo, Kelly sonhava ingressar no curso de Direito, mas foi impossibilitada de se candidatar dada a ausência da disciplina de Português:

> «Eles vêm justificar que nós não tínhamos Português que era … só por causa da mudança do nome. Então, nós tivemos que mudar. Disseram: - "*ah, vocês têm que mudar, têm que mudar!*» (Kelly).

Mas, determinada em não desistir do seu sonho de aprimorar o sistema político de Cabo Verde, Kelly concorreu ao curso de Ciência Política em virtude da forte instigação da progenitora:

> «Eu vim para Ciência Política porque a minha mãe, ela fez licenciatura cá na Faculdade de Direito. Ela disse-me: - *"ah, põe Ciência Política porque há umas cadeiras similares e tu consegues pedir equivalência no ano seguinte, se quiseres*". E eu disse: - "*ok*". Então, acabei por mudar as minhas opções porque chamaram-me a pedir para mudar, eu mudei e foi assim que eu parei no ISCSP. (…) Ciência Política passou a ser a minha primeira opção. A minha mãe é que me disse porque eu não sabia da existência do curso de Ciência Política porque sempre ouvi que todas as pessoas podem ser políticas, não é? E, também, porque a Política de Cabo Verde desmotiva-me um bocado e então, nunca tinha pensado que existisse o curso de Ciência Política, mas logo no início, a minha motivação foi porque a minha mãe me disse que era muito parecido com Direito. Então, eu aceitei a escolha» (Kelly).

Não obstante, os laços de sociabilidade estabelecidos entre alunos e professores assumem particular importância aquando das escolhas escolares ou então, como nos diz Abrantes (2003) na construção de projetos de futuro. A influência dos professores é, também, determinante em muitas das escolhas escolares dos participantes, como revelam os testemunhos de Kelton e de Salimato. Este último candidatou-se ao curso de Direito por já ter algum conhecimento de base, adquirido no ensino secundário e, principalmente por ter sido incentivado pelo professor da disciplina:

> «Porque no meu décimo primeiro (11º) ano tivemos Introdução ao Estudo de Direito, mas é muito básico. Tipo, lá, é só alguns conceitos, um manualzinho. É muita diferença porque, vá, saí como melhor aluno naquela cadeira e vi que pronto, não é? E o meu professor, ele me encorajava: - "*é fixe e vais te sair bem*". Eu com aquela expectativa, disse: - "*então, vou fazer Direito*" e foi isso» (Salimato).

Por fim, constatamos duas situações muito particulares no que se refere às razões de escolha do curso superior. Embora almejasse ingressar no curso de aviação, Janilson viu o sonho 'cair por terra' quando se apercebeu da ausência deste na listagem dos cursos disponíveis no ensino superior em Portugal. Sem um rumo definido, Janilson conta-nos que acabou por candidatar-se ao curso de Matemática:

> «Isso é uma pergunta muito difícil porque lá em Cabo Verde quando eles atribuem bolsa, eles atribuem bolsa para os cursos que não há em Cabo Verde. E normalmente tens que escolher [um] curso que não há lá. E eu, tipo, Matemática foi mesmo à toa. Escolhi mesmo à toa. Eu nunca quis fazer Matemática ou sei lá outro curso. Eu queria fazer Pilotagem. Tenho um vício mesmo pelo avião. E depois entrei em Matemática mesmo ao calhas. Por acaso, eu nem sabia o curso que eu meti. Eu fui para casa e nem sabia o nome do curso que eu meti. Eu fui ver e: - "*ah, meti esta cena*" e depois, pronto! [Não gosta de Matemática?] Eu gosto de matemática até um certo sentido. Eu nunca pensei em fazer o curso de Matemática» (Janilson).

Outra irregularidade que merece uma particular atenção assenta na orientação do curso em função da elevada necessidade de profissionais de uma determinada área no país tratando-se,

por isso, de uma escolha 'obrigatória'. Foi o caso de Nayma que não teve qualquer decisão quanto à escolha do curso, uma vez que essa ficou a cargo do Estado do seu país de origem, como testemunha no seu relato:

> «Bom, para falar a verdade o curso de Administração Pública não foi uma escolha. Não foi uma escolha porque o que realmente eu queria fazer era Sociologia se fosse ingressar para cá. Era Sociologia porque em Moçambique eles dão um índice baixo de sociólogos, tem poucos sociólogos. E o que é que aconteceu? Quando concorri o responsável pelos estudantes moçambicanos, ele foi vendo as notas, ele foi vendo que eu tenho mais enquadração na Administração Pública em relação à Sociologia. E também o que é que funciona para o Estado Moçambicano? Eles vêm qual o curso ou qual é a área que eles precisam de mais pessoal. Por exemplo, se daqui a cinco anos vão formar[se] quinze (15) pessoas, então o Estado Moçambicano tem que meter quinze a formar-se naquela área para poder fechar o défice e não ficar sempre a procurar. Por exemplo, (…) tem várias pessoas a formar-se em Medicina cá em Portugal. Enquanto reformam alguns, os que estão a seguir entram esses, estão a ingressar outros no ensino de modo que aqueles que estão quase a reformar saíam e entram esses. É assim que funciona em Moçambique! Por isso, digamos que não foi uma escolha, por exemplo, em Administração Pública. Não foi uma escolha minha! Foi uma escolha do Estado. O Estado sugeriu-me e eu aceitei, mas não me arrependo» (Nayma).

Esta decisão ainda que orientada pelo Estado de Moçambique para combater a carência de profissionais qualificados em Administração no país, contribuiu para que Nayma concorresse para um curso que não correspondia, de todo, à sua preferência vocacional, não esquecendo o desconhecimento ou até mesmo o desinteresse da participante por esta área de formação.

6.3. Transição para Portugal: relatos biográficos

> Não existem sonhos impossíveis para aqueles que realmente acreditam
> que o poder realizador reside no interior de cada ser humano.
> Sempre que alguém descobre esse poder
> algo antes considerado impossível se torna realidade
> (Albert Einstein)

A transição dos indivíduos para Portugal constitui, por si só, uma verdadeira "rutura biográfica" (Lechner, 2009b, p. 91). A partir dos discursos das vivências relatadas pelos participantes do estudo, procurámos conhecer e compreender o modo como se desenvolveu o processo de transição e de adaptação em Portugal. Para tal, mobilizou-se um conjunto de categorias constituintes, tais como a viagem para o país, o momento da chegada, o papel das redes sociais, as vivências protagonizadas ao nível do alojamento, do meio de subsistência, entre outras, assim como os constrangimentos e problemas encontrados.

Desta forma, a indagação da trajetória para Portugal assumiu, desde logo, uma particular importância. No que toca à viagem para Portugal, a maioria dos participantes viajou sozinha e quase um terço fê-lo acompanhado pelos progenitores. Porém, são de realçar algumas

divergências nesta questão. Como já aflorado anteriormente, Jônatas, Euzébio e Salimato vieram juntar-se aos seus progenitores que já residiam em Portugal.

O apoio de familiares em contexto de transição para um novo país merece um particular destaque. É o caso de Jair e Kelly, cujos progenitores fizeram questão de acompanhá-los com o principal propósito de auxiliar no processo inerente à estadia em Portugal, bem como atenuar possíveis dificuldades. A este propósito, Jair relata-nos o apoio dos progenitores na questão do alojamento:

> «Tivemos ali, eu, o meu pai e a minha mãe e os amigos do meu pai à procura de um lugar. No início ficamos num hotel 3K Europa e eu lembro que eu consegui entrar através de um padre que [nos] disse que tem uma certa residência no largo do Rato. E fomos lá, lá ver e desde então estou nessa residência» (Jair).

No mesmo sentido, Kelly revela ter consciência da importância do facto da sua progenitora ter vindo consigo para Portugal, bem como todo o apoio por ela prestado. Este apoio afigura-se fundamental na adaptação ao país e na superação das dificuldades, sobretudo relativas à gestão financeira em função das despesas quotidianas:

> «A minha mãe trouxe-me, eu tive sorte porque ela veio trazer-me, mas há alunos que vêm sozinhos para um país que é a primeira vez que estão a sair de Cabo Verde, às vezes, para vir adaptar é complicado. Eu vim com a minha mãe, ela passou um mês cá. Ainda bem que ela passou um mês cá porque se ela me desse o dinheiro eu ia era gastar tudo em comida porque nós chegamos cá é *Macdonalds*, nananamm, em Cabo Verde não tem nada disso. (…). Ainda bem que a minha mãe estava cá comigo porque nós quando chegamos cá nós estamos totalmente sem noção do dinheiro que nós gastamos cá». (Kelly).

Em contrapartida, Abrão conta-nos que veio para Portugal juntamente com a irmã, pois ambos tinham a principal finalidade de ingressar na Universidade.

> «Vim com a minha irmã, com a minha irmã. Viemos juntos para Portugal, mas ela conseguiu entrar mais cedo [na Faculdade]» (Abrão).

Já Moira refere que viajou acompanhada por duas amigas que, também, ingressaram na Universidade:

> «Graças a Deus vim com as minhas amigas só que elas não estão na mesma Faculdade que eu. Elas foram para a [Universidade] Nova [de Lisboa]» (Moira).

A chegada a um determinado país, por vezes, totalmente desconhecido é algo que pode desencadear, nos indivíduos, sentimentos de ansiedade e, simultaneamente, de felicidade. Para a generalidade dos entrevistados, a vinda para Portugal é vista como a concretização de um sonho, conforme ilustram os testemunhos que se apresentam de seguida:

> «Eu tinha tanta vontade de vir para cá, tinha muita vontade [que] chegava as noites e nem dormia bem a pensar quando é que eu vinha para aqui. Também com o atraso eu

> ficava *bué, bué* preocupada, com isso, como é que eu ia comportar-me com o novo país. Hum, deixa ver o que eu senti? Felicidade é isso» (Aila).

> «Ah, uma sensação extraordinária, não é? É uma coisa *fixe*, acho que é *fixe* porque sempre tive mesmo aquela ideia de vir para Portugal, de conhecer Portugal e essas coisas assim. Achei muito *fixe*» (Salimato).

Para alguns participantes, Portugal representa, só por si, um autêntico paraíso. O testemunho de Djaló é exemplificativo desta representação ao manifestar um 'mosaico' de sentimentos pautados pela euforia e alegria:

> «Quando cheguei, o que estava a pensar, é pá, que aqui é uma maravilha. (…). Nos primeiros dias sentia alegria, alegria» (Djaló).

A par disso, Nayma, por exemplo, revela que se deparou com uma realidade coincidente com a que foi perspetivada no seu país de origem:

> «Sempre quis vir para Lisboa, sempre! Bom, com base nisso, a chegada a Portugal foi algo surpreendente. Para mim, surpreendeu-me. Bom, nós lá já aprendíamos a História [de Portugal] nos livros e aquilo que eu aprendi foi exatamente aquilo que eu encontrei. Para mim, a chegada foi algo incrível, eu gostei. Logo, à primeira eu gostei de Portugal. Eu gostei de Portugal! E para mim foi algo incrível» (Nayma).

No entanto, o confronto com uma realidade completamente diferente dos seus países pode constituir uma forte dificuldade ora na transição, ora na adaptação a Portugal. A este propósito, Nolasco (2015) refere que a mudança de um país para outro implica que "se deixe um espaço físico e simbólico de referências identitárias e se entre num espaço que é desconhecido e por vezes hostil, obrigando inevitavelmente a uma adaptação a novos contextos, relações, estatutos e práticas" (p. 137), como é ilustrado nas narrativas de participantes como Euzébio e Kelly:

> «A chegada a Portugal foi boa, mas só que quando cheguei ou quando chegamos vimos tudo diferente, como é óbvio, não é? A nossa realidade lá na África é muito diferente [d]a realidade daqui. Ah, para tu veres Portugal é mais desenvolvido como é óbvio do que a Guiné. As estradas [da Guiné] não são boas, há covas nas estradas. Aqui é tudo diferente! Ah, transportes, aqui têm autocarros públicos, lá não temos. Temos aqueles minibus mais precários. O sistema de saúde e muito mais!» (Euzébio).

> «A última vez que eu tive cá, eu tinha doze (12), agora tenho dezoito (18), foram uns aninhos. Cheguei, senti uma sensação de *déjà-vu*, não é? Cheguei e a primeira coisa que veio à cabeça foi: - "*Cabo Verde precisa evoluir! Está muito parado! Está muito parado!"*. Logo, no início, como a minha mãe me disse chegamos cá e pensamos que estamos de férias. É muito diferente! Centro comercial, roupas novas e essas coisas todas. Aqui para conseguir uma roupa é muito mais barato do que em Cabo Verde. Em Cabo Verde levam as roupas de cá e lá um balúrdio. Então, aqui é diferente!» (Kelly).

Aliado ao forte desejo de conhecer o país, Yonara e Elsio realçam ainda uma grande alegria pelo reencontro dos familiares residentes em Portugal:

> «A minha chegada a Portugal, quando eu cheguei senti-me muito bem porque cheguei no país onde é que eu desejei há muito tempo chegar para estudar. Depois encontrei familiares também e não só, encontrei a minha prima» (Yonara).

> «A chegada cá? Era uma curiosidade conhecer Portugal e também ver a família porque já tinha muito tempo que eu não a via. Foi só isso!» (Elsio).

Os sentimentos iniciais decorrentes da chegada a Portugal podem, efetivamente, influenciar o processo de adaptação ao país. Além disso, a presença de familiares a residir no país, bem como o apoio emocional, social e económico por eles prestado assume, nitidamente, um papel importante. Logo no momento da chegada, os familiares residentes em Portugal assumem um protagonismo extremamente importante. Como sustentam Baker e Hawkins (2006), alguns estudantes têm sorte em ter familiares ou amigos à sua espera no aeroporto para os ajudar na adaptação ao país. Este facto parece adequar-se claramente aos casos de Dilson, de Ezidoro e de Djaló que foram recebidos por familiares no aeroporto. Os familiares constituem-se, para os participantes, como verdadeiras âncoras quer no momento da chegada a Portugal, quer na posterior adaptação ao país:

> «O meu irmão foi procurar-me às seis [horas da manhã], eu não dormi e vim diretamente para a escola, só peguei o pequeno-almoço e vim diretamente para a escola e só à noite é que eu consegui dormir um pouco. Foi cansativa esta parte!» (Dilson).

> «Como eu era novo demais, foi a minha tia que me foi buscar no aeroporto. Levou-me para casa porque não conhecia ninguém ali em casa e durante aquele tempo eu andava a estudar e a ler para tentar enquadrar» (Ezidoro).

No entanto, a chegada a Portugal foi, para alguns entrevistados, uma experiência solitária. Por exemplo, Janilson refere que se sentiu totalmente desamparado e desprotegido por não ter nenhum familiar ou amigo à sua espera no aeroporto de Lisboa, como exemplificado no seu discurso:

> «No primeiro dia que eu cheguei em Lisboa, no aeroporto, eu não tinha lá nem uma pessoa para encontrar comigo. (…). Não tinha nenhum familiar cá e [senti-me] mesmo sozinho! Então, tive que ir para a casa da senhora que eu ia que era uma amiga da minha mãe. Eu tive que ir [para] lá sozinho» (Janilson).

O apoio familiar apresenta-se como fundamental quer na fase de pré-transição, quer pós-transição (Schlosberg, 1991) ou ainda no processo de adaptação (Costa & Leal, 2004; Teixeira et al., 2012), como mostra o relato de Abrão:

> «Por acaso, a minha irmã também está cá a estudar e me ajudou bastante. (…). É diferente e um país diferente também. E gerir a vida como aqui estamos agora só nós os dois, eu e a minha irmã, eu sou o pai dela e ela é a minha mãe também. É mais ou menos, isto assim! Temos um ano de diferença de idade porque somos também de diferentes mães» (Abrão).

É certo que as redes de apoio estabelecidas em Portugal parecem amenizar as dificuldades de adaptação destes jovens não só por transmitirem segurança, mas também, por garantirem, por vezes, alojamento. Num estudo sobre a comunidade brasileira em Portugal, Padilla (2007) enfatiza claramente o papel determinante das redes sociais, sobretudo de familiares junto dos indivíduos recém-chegados ao país. Este papel também está patente nas palavras de Dilson quando enfatiza o apoio prestado pelo seu irmão na sua adaptação:

> «Desde que cheguei aqui tenho vivido com o meu irmão mais velho, que está cá a trabalhar desde 2000. Em termos de residência, a nível pessoal não tenho problemas. (…) Ele me ajudou muito transmitiu a experiência que ele tinha desde o momento que veio para cá. Como é que na rua se comporta? Como é que as coisas deviam ser feitas? Também aprendi com ele ao longo do tempo» (Dilson).

Os familiares também desempenham, igualmente, um papel determinante na questão do alojamento. Neste sentido, um terço dos participantes estão alojados em casa de familiares (pais, irmãos, tios e primos). Euzébio, Salimato e Jônatas, por exemplo, residem com os progenitores. Esta situação é percecionada como favorável em termos de alojamento no país, como mostram os discursos de Jônatas e Euzébio:

> «A minha mãe já estava aqui e então não tive muitas dificuldades» (Jônatas).

> «O meu pai morava sozinho em Sacavém e quando chegamos ou antes de chegarmos ele alugou outra casa com três quartos para podermos caber todos, não é?» (Euzébio).

No que respeita ao alojamento em Portugal, também se verifica outra regularidade relativamente à partilha de casa com irmãos. Por exemplo, Dilson e Abrão partilham casa com os seus irmãos, como exemplificado no excerto do discurso deste último:

> «Como o meu pai anda sempre de lá para cá já arranjamos uma casa e eu moro com a minha irmã» (Abrão).

Os familiares em Portugal representam, assim um 'porto seguro' ao providenciarem acolhimento e alojamento, como evidenciam Djaló e Ezidoro que vivem, desde a chegada ao país, na casa das suas tias:

> «Tenho a minha tia. Estou na casa dela e ela é que foi me esperar no aeroporto» (Djaló).

> «[Resido] com a minha tia, a irmã mais velha da minha mãe. Também é um T3, graças a Deus. A casa t[em] boas condições e continuo lá até agora» (Ezidoro).

No fundo, o apoio prestado pelos familiares residentes em Portugal assume uma elevada importância na adaptação quer pessoal, quer social ou quer ainda financeira (Costa & Leal, 2004). O discurso de Elsio é exemplificativo desta questão, com especial incidência no apoio financeiro:

> «Por acaso eu moro com [os meus] tios cá em Lisboa e fica mais fácil não pagar renda. [São] menos encargos para a minha mãe» (Elsio).

Não obstante, a partilha de alojamento com outros estudantes em residências universitárias influencia positivamente a adaptação, não esquecendo que o convívio com colegas de outras nacionalidades obriga, naturalmente, a uma capacidade de adaptação e de integração social (Tavares et al., 2018). Esta questão surge muito evidente no discurso de alguns entrevistados que estão a viver em residências universitárias, como é o caso de Jair, Kelton e Janilson. A este respeito, Jair conta-nos que, desde que chegou, reside na residência Associação Nacional para a Acção Familiar (ANJAF), pois teve conhecimento da sua existência através de um padre amigo do seu progenitor. O seu relato manifesta um elevado sentimento de satisfação e de contentamento com a decisão tomada:

> «[E está a gostar da experiência de morar numa residência universitária?] Gosto, é como uma família mesmo» (Jair).

Muito embora tivesse familiares, nomeadamente tios e uma prima em Lisboa, Kelton retrata, no seu testemunho, a opção por residir numa república de estudantes, a qual teve conhecimento por meio de um amigo:

> «Estou a morar numa república de estudantes. Soube da república através de um amigo meu que já tinha vindo no ano anterior. Ele avisou-me da república e quando houve vagas, há sempre vagas no início do ano, eu candidatei-me e consegui entrar» (Kelton).

Desta forma, o regime de alojamento partilhado afigura-se fundamental para o desenvolvimento pessoal e social. A par disso, são ainda evidenciadas as múltiplas aprendizagens associadas à partilha do alojamento, tais como a gestão de tarefas domésticas e os inúmeros momentos de interação social, como nos expressam Jair e Kelton nos seus relatos:

> «Cozinhar, cozinho pouco e fazer compras, limpar o quarto, um pouco mais de higiene e também tenho mais liberdade até para ler outras coisas que não são da escola» (Jair).

> «Somos uma república de estudantes, mas que é gerida pelo próprio pessoal da casa. Ah, e somos quinze (15), somos quinze (15) naquela casa e funciona muito bem (risos). Há um presidente, um tesoureiro, há uma divisão entre repúblicos e plebeus. Eu, neste caso, sou plebeu porque cheguei este ano. E nós plebeus temos tarefas domésticas, tipo levar o lixo, buscar o pão e o correio e coisas assim. E também isso influenciou-me um bocado, teve alguma influência sobre mim, estou a ter aprendizagens lá e isso ajuda-me muito, também como fazer amigos, porque eu já pensei muitas vezes, eu se tivesse vindo para cá e arranjado um quarto, certo? Para mim e para outro colega dividir uma casa, para pagar a renda e coisas assim. Ah, se calhar, ia-me sentir-me, se calhar, muito sozinho, muito mais isolado, mas lá na república não. Estou em casa, mas estão lá *bué* pessoas é como se estivesse a viver com um grupo de catorze (14) amigos e são todos estudantes» (Kelton).

Estas dinâmicas de sociabilidade criadas com os colegas de residência, com especial incidência na prática de atividades desportivas e lúdicas, tais como o basquetebol, o futebol e ainda o ping-pong, são claramente evidentes no relato de Jair:

> «Às vezes, jogo basquete, às vezes, futebol, às vezes, até ping-pong na residência» (Jair).

Por outro lado, também aqui se encontram referências à solidariedade de pessoas conhecidas, em particular ao nível do alojamento. Esta questão foi-nos relatada por Aila que reside no apartamento de uma amiga da sua tia:

> «Ah, isso foi a minha tia [que] encontrou uma senhora e eu consegui ficar lá [no Barreiro] e agora ainda estou lá» (Aila).

Já Kelly conta-nos que vive sozinha, no Cacém, num apartamento que foi adquirido pelos progenitores quando estes moravam em Portugal. Todavia, a adaptação a Portugal revelou-se uma penosa e solitária experiência, tendo sido, como nos diz "*obrigada a crescer":*

> «Os meus pais adquiram uma casa eu moro lá sozinha [n]o Cacém» (Kelly).

Porém, é de realçar ainda que o alojamento não foi, de todo, uma questão fácil para todos os participantes. Há ainda evidências de experiências e/ou dinâmicas de mobilidade residencial. Quase um terço dos entrevistados referiram que, desde a chegada ao país, mudaram de habitação. Quando chegaram a Portugal, Larisse, Moira, Nayma e Yonara estiveram a viver por algum tempo na casa de familiares, mas por motivos pessoais e familiares optaram por procurar uma outra habitação. Por exemplo, Nayma e Yonara estiveram, inicialmente, a residir em casa de familiares e, neste momento, vivem em quartos arrendados. Associada à mudança de habitação está implícita, em grande medida, a procura de uma determinada independência e de crescimento pessoal, como nos diz Nayma:

> «No início eu, por acaso, morava com uma tia minha, depois eu mudei. Estou a morar sozinha, aluguei um quarto em Lisboa. Agora em termos de estar a viver sozinha tem sido uma experiência não muito fácil. Acredito que para todos não é fácil, mas, por um lado, tem sido algo divertido. Para nós os jovens acredito que ninguém gosta de ter ninguém à cola. É mesmo independência e é uma forma de ganhar maturidade porque nós temos que aprender a gerir as situações. Temos que aprender a ter prioridades. Então, é uma forma para mim de ganhar maturidade, de ganhar responsabilidade e certas coisas e não podemos viver para sempre a depender dos pais» (Nayma).

Já Moira conta que viveu por um curto espaço de tempo na casa dos tios e das primas, na Margem Sul. Todavia, por problemas familiares teve de sair da casa dos tios e, neste momento, partilha um apartamento com uma amiga em Corroios:

> «Eu inicialmente [estive] na casa dos meus tios, ia ficar o primeiro (1º) ano com eles na fase de adaptação porque eu tenho uma prima que estuda na [Universidade] Católica. Então, tínhamos mais ou menos o mesmo horário. Então, vínhamos juntas para Lisboa porque eu vivia na Margem e ela tinha carro e então eu vinha com ela e, às vezes, íamos

> de comboio, mas era uma companhia. Mas, só que ela tem uma irmã mais nova que começou a ter ataques de ciúmes e eles não foram capazes de falar, conversar com ela, não. Simplesmente, no dia mesmo que aconteceu isso pediram para sair de lá. E eu nesse dia só chorava, chorava e eles nem foram capazes de me levar para a casa da minha amiga. [E atualmente] estou a morar com uma amiga em Corroios» (Moira).

Há, assim, evidências de mudanças nos locais de residência. Mudanças essas também expressas por Janilson e Shakila que enfrentaram algumas adversidades em termos de alojamento. Após a chegada ao país, Janilson residiu em casa de uma senhora (amiga da sua mãe), durante o primeiro semestre, posteriormente partilhou um quarto com um amigo e, neste momento, vive na Residência Universitária do Técnico:

> «Então, tive que ir para a casa da senhora que eu ia que era uma amiga da minha mãe. E então fiquei na casa daquela senhora por um tempo. (…) mas a meio do segundo (2º) semestre eu tive que mudar porque a senhora já não tinha condições lá em casa para eu ficar lá tinha que procurar outro sítio para morar. E aí, eu consegui ajuda de um amigo que era da minha igreja. Ele me ajudou a encontrar um quarto até que nós moramos juntos depois algum tempo. Tivemos juntos algum tempo. Mas eu depois fui morar na residência do Técnico» (Janilson).

Já Ismael conta-nos que viveu durante algum tempo numa residência universitária, mas atualmente reside com a progenitora e dois irmãos mais novos que, entretanto, vieram morar para Portugal.

> «Já não estou na residência [pois] como a minha mãe já veio para cá já estamos a viver juntos. No momento vivo com os meus dois (2) irmãos e a minha mãe» (Ismael).

A este propósito, a família assume-se, inegavelmente, como um pilar fundamental para a estabilidade emocional e socialização (Fonseca et al., 2015), permitindo ora um suporte afetivo, ora uma melhor adaptação ao país de acolhimento, como relatado por Ismael:

> «Sinto que tenho sorte em ter cá minha mãe por tudo. (…) Ah, sempre deram-me força e isso foi bastante bom!» (Ismael).

Não obstante, a adaptação a um novo contexto/país (Alavi & Mansor, 2011) constitui um processo para o qual convergem múltiplas variáveis, entre elas o meio de subsistência. A indagação da forma de sustento dos participantes do estudo em Portugal assume, de igual modo, uma dimensão importante. Cabe realçar algumas diferenças entre os participantes relativamente a esta questão. Metade dos participantes recebe apoio financeiro da família, evidenciando que dependem fortemente deste apoio para fazer face às despesas inerentes à estadia em Portugal. Por exemplo, Kelly conta-nos que são os seus pais que asseguram totalmente as suas despesas em Portugal, o que implica uma gestão financeira da sua parte:

> «Os meus pais mandam-me mil euros (1000€) por mês, [mas] tens que saber gerir bem. Os meus amigos, tipo, às vezes, estamos a falar, nós trocamos estas informações. E eles dizem: - "*Ah, quanto é que os teus pais te mandam de dinheiro?* Ah, mil euros (1000€).

> *Ah, então, estás rica!"* Mentira, eu começo a fazer as minhas contas, cá em Lisboa é muito custoso para estudantes que vêm de Cabo Verde principalmente de África, onde o rendimento, o salário mínimo é muito mais baixo, é muito mais baixo do que de cá. Então, é muito complicado para os pais sustentarem os filhos cá» (Kelly).

Quer no momento da chegada a Portugal, quer numa fase posterior, as redes de apoio são determinantes ao garantirem apoio ao nível de alojamento e subsistência. É o que testemunha Inussa que, para além do apoio financeiro da progenitora, recebe ainda auxílio financeiro da sua irmã com quem vive:

> «Com o apoio da minha mãe e da minha irmã porque ela também trabalha» (Inussa).

Da análise desta questão, também se verifica outra regularidade. Quase um terço dos participantes, devido à situação socioeconómica carenciada, aufere de bolsas de estudo concedidas pelo Governo dos seus países de origem, como documenta a afirmação de Aila a quem foi atribuída uma bolsa para estudar em Portugal:

> «Eu concorri para a bolsa porque não tinha condições de estudar lá em Cabo Verde. Então, concorri para a bolsa para vir estudar aqui, ganhei bolsa para vir estudar aqui» (Aila).

Com uma experiência semelhante, Yonara afirma que aufere uma bolsa do Estado Guineense que consiste na redução de propina, por um lado e ainda conta com o apoio financeiro prestado pelo namorado, por outro:

> «Recebo bolsa. É bolsa do Estado Guineense em que a pessoa contribui com 50% por aí para frequentar o ensino superior. Com a bolsa, eu pago normalmente 50%. Por exemplo, eu pago janeiro 150€, fevereiro 100€, março 150€, abril 100€ e sucessivamente. [Recebe mais algum apoio?] É só do meu namorado. Ele é tudo para mim (risos). Encontrei um namorado que está a me apoiar, dá-me todo apoio, ajuda[-me] bastante» (Yonara).

A par disso, Yonara confidencia que se esforça para enviar algum dinheiro para os progenitores, pois a sua mãe não está, neste momento, a trabalhar:

> «Eu faço esforço que é para poder enviar-lhes [família] alguma coisa porque a minha mãe agora não está a trabalhar lá» (Yonara).

Desta regularidade destoa o caso de Ismael que recebe uma bolsa do Instituto Camões. Bolsa essa que se afigura crucial para custear as suas despesas em Portugal:

> «Vim de uma bolsa do Instituto Camões» (Ismael).

Já o caso de Elsio é singular por auferir de duas bolsas de estudos, em que uma é proporcionada pelo Estado de Cabo Verde e a outra pela DGES que consiste na redução do valor das propinas:

> «[Bolsa]do Governo de Cabo Verde e da DGES. Ah, eles vão pagar propina» (Elsio).

No que toca à bolsa de estudos financiada pela DGES, Ariela diz-nos que lhe foi atribuída em virtude das excelentes classificações obtidas ao longo da sua trajetória escolar:

> «A senhora na Embaixada me disse que quando nós viemos com a DGES que é a Direção do Ensino Superior nós viemos com redução de propina. Não temos uma bolsa completa, mas temos uma redução de propina. (…). Eu só tenho redução de propina pelas boas notas» (Ariela).

No entanto, o valor destas bolsas de estudo revela-se, frequentemente, insuficiente para custear as inúmeras despesas quotidianas. Esta situação leva a que os estudantes procurem trabalhos não especializados e temporários (Ferro, 2010) para ultrapassarem as dificuldades económicas sentidas em Portugal. É o caso de Ariela que, sempre que pode, trabalha como *baby-sitter*. Refere que é um trabalho que gosta e que, ao mesmo tempo, consegue conciliar com a faculdade:

> «Eu ando a fazer *babysitting* estes dias. É fácil consigo pôr as crianças a dormir e estudar até porque este semestre terminou no dia 19 de junho já estou de férias quase há um mês» (Ariela).

Em paralelo, Ezidoro trabalha numa fábrica em Castanheira do Ribatejo, concelho de Vila Franca de Xira para pagar a faculdade e todas as outras despesas inerentes. A experiência de Janilson não é muito diferente pois trabalha num restaurante como empregado de mesa:

> «Estava a trabalhar na restauração, num restaurante, mas agora já estou parado. Já estou a pensar se vou começar a trabalhar. Agora por causa do coronavírus muita gente está desempregada. É complicado!» (Janilson).

Se a transição para Portugal constitui, para muitos dos participantes do estudo, a concretização de um sonho, a verdade é que ela pode revelar-se um 'sonho frustrado' ou um verdadeiro remoinho de experiências positivas ou menos positivas (Almeida, 2013). Nesta dimensão, os relatos dos entrevistados são diferenciados. Para alguns, esta transição é tida, de uma forma geral, como uma experiência agradável pautada por conotações muito positivas. O encanto por Portugal associado ao forte ânimo sentido por Euzébio assumiu um papel determinante na transição e adaptação ao país, conforme se observa no seu discurso:

> «[Senti] entusiasmo. Portugal, eu gostei, até agora estou a adorar. Eu é que desenrascava sozinho. Perguntava: - "*ah, eu queria não sei o quê...*" e dentro disto tudo consegui adaptar-me e conhecer os sítios. E foi assim!» (Euzébio).

Há ainda evidências de uma certa familiaridade subjacente a um significativo grau de identificação com Portugal. Vários participantes exprimem uma apreciação bastante positiva de Portugal. O gosto pelo país e pelo próprio clima e ainda as amizades estabelecidas em Portugal são sublinhados por Jônatas:

> «Tipo, a nível do país, aqui é *fixe*, eu gosto daqui. Estou a gostar de Portugal. Portugal é *fixe*, é *fixe* e tem um clima calmo. Gosto da temperatura porque sempre gostei mais do

> frio do que do calor. Eu prefiro o frio, o frio é *fixe*! Em relação às pessoas, as pessoas são ótimas até agora as amizades que fiz até porque a maioria são aqui na escola, mas fora da escola também fiz amizades. É *fixe*!» (Jônatas).

A curiosidade e o interesse pela realidade portuguesa, sobretudo pelos monumentos históricos são, também apontados, como retrata Ismael:

> «[Em] 100% Portugal já está lá em 30% e ainda só estou na fase da adaptação, imagina se eu me adaptar totalmente. Ainda estou na fase de me adaptar, não me abri muito a Portugal até agora, por exemplo, não conheço alguns sítios. (…) eu não posso vir cá só estudar, só estudar e voltar para a Guiné sem conhecer Portugal muito bem. É conhecer o país e as pessoas e conhecer a realidade de Portugal. Como é que as coisas acontecem porque, pronto, isso é importante também. E o que irei dizer do país? Agora se eu tiver tempo, um tempinho eu saio, por exemplo, na semana passada fui até aos Jerónimos, fui aos Jerónimos, fui a Belém. Gostei da história, gostei do clima como é que está e da estrutura. Gostei! Eu tenho curiosidade [por Portugal] desde que eu estava na Guiné. Eu tenho, tenho! Eu antes de vir para cá eu já tinha gostado de Portugal, eu acompanhava tudo o que acontecia aqui. Eu pesquisava e eu gostava muito de assistir a RTP!» (Ismael).

Apesar das saudades dos familiares que se encontram nos seus países de origem, o sentimento positivo relativo à estadia em Portugal é transversal aos nossos entrevistados. No fundo, esta experiência significa 'ganhar asas e voar', como nos retrata Yonara:

> «Hum, por acaso, eu gosto mais de estar em Portugal. Apesar dos meus pais estar[em] na Guiné, tenho saudades, mas tenho que sair debaixo deles que é para ter outra responsabilidade, não é? E não depender deles» (Yonara).

O relato de Larisse revela que a questão temporal parece influenciar, de forma positiva, o sentimento de bem-estar:

> «Sinto-me, sinto-me muito bem. Estou muito bem em Portugal. No início eu já estava desesperada. Eu pensava que eu não ia conseguir adaptar cá, mas depois vi que não era bem assim. Então, pronto! (…), [identifico-me mais com] Portugal e é, por isso mesmo, que eu não quero voltar!» (Larisse).

Estes relatos são momentos magníficos, pois sair da sua terra natal e ir para outro país não é apenas uma "simples transposição de fronteiras" (Nolasco, 2015, p. 138), na medida em que acarreta uma rutura pessoal. Esta rutura tem, naturalmente, implicações na vida dos protagonistas. Ainda que se configure numa transição solitária, a experiência de viver num país diferente acaba por se revelar positiva, como testemunha Jair:

> «Os familiares estão longe. É uma experiência boa e um pouco assustadora porque está-se sozinho, tem que ter um determinado controlo com o que se faz. Então, até agora tem sido, tem sido bom para mim» (Jair).

A par disso, a qualidade de vida vinculada ao sentimento de segurança manifesta a sensação de que, em Portugal, não existe o mesmo nível de criminalidade quando comparado com os seus países de origem. Está ainda patente uma homogeneidade nos discursos dos estudantes quanto

à calma e à segurança existente no país como aspetos muito positivos da sociedade portuguesa. Por exemplo, Kelly, Jair e Larisse valorizam o nível de segurança de Portugal ea qualidade de vida do país:

> «Ao nível de pessoas até acho que aqui é menos violento do que eu estou acostumado em Cabo Verde. Não tem assim muito, nunca fui assaltado. Pelo menos, aqui nunca fui assaltado. É um país mesmo, bastante pacífico, não tem guerra, não tem bombas, não tem terrorismo nem nada. Está de parabéns, superou até as minhas expetativas. É um lugar bastante calmo» (Jair).

> «A principal diferença é segurança. Segurança, aqui há muita segurança e é a coisa que eu mais gosto cá. Eu não me importo com os lugares, é mesmo segurança, é segurança. É mesmo segurança! Em Moçambique eu já fui assaltada tantas vezes em Moçambique, tantas e tantas vezes que acho que foi a principal causa de ter vindo para cá. E aquilo está, está mesmo muito mau e eu sinto-me muito melhor aqui, muito melhor mesmo» (Larisse).

Também os parques da cidade de Lisboa, bem como a "vida turística" são enfatizados, por Moira, como aspetos positivos de Portugal:

> «Cá os parques, a vida turística aqui. Conhecer os parques e isso tudo é maravilhoso» (Moira).

Todavia, verifica-se uma irregularidade nesta questão. Kelly aponta como aspeto menos positivo a dimensão da cidade de Lisboa, uma vez que requer a utilização de diversos transportes públicos:

> «Lisboa é uma cidade maior para encontrar os teus amigos. Aqui é um bocado complicado, cada um tem o seu horário, tipo, moramos sozinhos, praticamente, saímos do seio dos pais. Nós saímos de uma realidade que é um país pequeno onde praticamente vamos a todos os lugares a pé [e] deparamo-nos com uma realidade com comboios, metros, autocarros para chegar a um lugar. Fico desmotivada para ir ter com os meus amigos, acabamos por ficar em casa totalmente sem motivação. Então, isso eu acho que é a parte mais difícil» (Kelly).

Tão relevante como compreender o processo de transição para Portugal em si é a análise das vivências que os entrevistados protagonizam na cidade de Lisboa. De uma forma global, as opiniões dos entrevistados são unânimes no que se refere às vivências ocorridas em Portugal. Nesta questão, a rede de amigos assume um protagonismo particular ao constituir um elemento muito favorável na transição dos participantes em Portugal (Costa & Leal, 2004), sendo a afirmação de Janilson bastante elucidativa do apoio recebido pelos amigos:

> «Tive amigos cabo-verdianos que também me ajudaram. Pessoas da minha igreja, também, ajudaram. Nesse ponto, tive muita ajuda. Não tenho nada que reclamar. Eu nunca fui rejeitado em nenhum apoio aqui» (Janilson).

Nesta dimensão, Nayma, Larisse e Jônatas ressaltam os diversos momentos sociais proporcionados quer pelos familiares, quer pelos amigos, como exemplificado nos excertos do discurso de Nayma e de Larisse:

> «A minha vida social é boa, é boa. Bom, eu posso dizer que, como ainda sou nova cá, que ainda estou a conhecer as pessoas, as culturas, mas durante o fim de semana sempre que tenho oportunidade saio com a minha tia, tenho alguns primos meus que estão cá [e] saio com eles» (Nayma).

> «[A vida em Portugal] é, boa. É, mesmo boa. Às vezes, saio com umas primas que estão cá. Às vezes, saio com eles [amigos africanos] também. E, pronto, a vida vai andando assim» (Larisse).

As interações sociais destacadas por Elsio e Ismael não são muto diferentes, como nos mostra o relato de Ismael:

> «Às vezes, saio com os meus amigos. E digo-lhe que se houver a oportunidade de eu sair, eu saio, mas, para mim, é muito mais importante me adaptar bem» (Ismael).

Por outro lado, também os passeios pela cidade são evidenciados, por alguns participantes, como é o caso de Jair:

> «Às vezes, nos tempos livres eu costumo passear também para esfriar a cabeça. Já conheço um bocadinho de Lisboa. Ainda não tive oportunidade de ir para o Algarve, Coimbra e assim» (Jair).

A participação em atividades de índole desportiva é, de igual modo, um indicador elucidativo de uma adaptação bem-sucedida. Janilson, Abrão e Jair referem que praticam, nos seus tempos livres, futebol com os amigos, como ilustram os seus relatos:

> «Costumo jogar, sempre que é sábado costumo jogar, jogar à bola. Jogar futebol sempre e depois vou a casa de um amigo jogar *play,* mas sempre no sábado é mais ou menos assim ou no feriado como ontem também» (Abrão)

> «Hum, eu gosto de futebol, eu pratico futebol nos tempos livres, se tiver tempo livre, mas gosto mais de ver filmes, ler outros livros por exemplo, de histórias sem ser Direito. Por acaso, eu até tenho esses livros» (Ismael).

Se as vivências dos entrevistados em Portugal podem desempenhar um papel preponderante na transição, as representações socioculturais em torno dos portugueses assumem, de igual modo, uma particular relevância. De uma forma geral, os entrevistados revelam uma imagem bastante positiva dos portugueses. Características como a hospitalidade, a amabilidade e a disponibilidade para ajudar o próximo são evocadas, como ilustram os discursos de Nayma e de Jair:

> «As pessoas cá são muito acolhedoras, são muito acolhedoras, são simpáticas, são simpáticas. Falo também dos meus colegas que, em alguns momentos, quando eu tive dificuldades logo nos primeiros dias que ingressei, eles ajudaram-me. Eu tinha algumas dificuldades e eles explicaram-me o que é que era preciso, como é que funcionavam as

> coisas, explicaram como é que funcionavam as coisas, o que devia fazer e como devia fazer» (Nayma).

> «Eu acho que as pessoas aqui são pessoas abertas, ajudam. Por exemplo, se tiver alguma dúvida num lugar eu pergunto e a pessoa responde se sabe, diz que sabe, responde e até tenta acompanhar» (Jair).

Também o relato de Inussa é exemplificativo desta representação positiva ao revelar uma afeição pelos portugueses:

> «Eu gosto das pessoas daqui são carinhosas» (Inussa).

Todavia, esta opinião não é partilhada por todos os entrevistados. A falta de entreajuda e de convivialidade da comunidade portuguesa (Faria & Liberato, 2012) é, referida por alguns participantes, como mostra o testemunho de Moira que retrata uma profunda desilusão com os portugueses, especialmente pelo facto de serem pouco humildes e pouco sociáveis:

> «As pessoas se calhar foi da minha experiência, pelo menos, do que eu vejo no comboio as pessoas são muito arrogantes. As pessoas não são companheiras, não há aquele espírito de integrar, de ajudar as pessoas, mas em Moçambique talvez foi porque eu sempre cresci lá e lá eu conheço todo o mundo. Mas em Moçambique cada vez que chega alguém não interessa de onde vem o importante para eles é deixar a pessoa confortável. Aqui não há, aqui é cada um por si! E é pá, chegaste, vive a tua vida, vive com quem tu quiseres, vive com o que tens e etc. Agora em Moçambique não. Em Moçambique já há companheirismo, há um como é que eu posso dizer? Há um calor diferente» (Moira).

Para alguns entrevistados, a maneira de ser dos portugueses é totalmente antagónica da dos africanos. Aos portugueses são apontadas características como "fechados" e "frios". Características estas que se opõem, claramente, à simpatia e alegria dos entrevistados. Neste sentido, também o estudo levado a cabo por Ferro (2010) cujo foco incidiu, entre outros assuntos, sobre a representação dos estudantes dos PALOP no que diz respeito à comunidade portuguesa concluiu que os portugueses são, maioritariamente, "rostos fechados" (p. 166). Esta descrição coaduna-se com o discurso de Ariela que evidencia um choque cultural ou uma 'descoberta' de comportamentos sociais diferentes dos seus países de origem:

> «Primeiro foi um choque porque, as pessoas mesmo são frias. Eu acho a minha ilha aconchegante, está a ver? Não é por causa do clima, as pessoas são quentes, são calorosas, aqui é tudo muito afastado. Aqui dá-se um bom dia e ficas com medo de que as pessoas não te respondam. Eu, por exemplo, uma coisa que eu adotei foi que, às vezes, dar bom dia é uma coisa que ofende as pessoas aqui porque eu já cheguei a dar bom dia num lugar. Por exemplo, estava a entrar no autocarro e disse: - "*bom dia!*" e o motorista veio com uma cara e eu fiquei, tipo, ofendi o homem porque, tipo, eu fico a ver e eu não estou a dizer nada de mal. Eu acho é que as pessoas não estão acostumadas porque eu tenho esse hábito sempre que chego num lugar eu dou o "bom dia", quando estou a entrar no autocarro dou "*bom dia*", "*boa tarde*", dou "*boa noite*". Eu acho que é isso que afasta as pessoas. (…) o facto de as pessoas serem frias e nós sermos mais aconchegantes» (Ariela).

De igual modo, Elsio dá-nos conta do contraste cultural entre os africanos e os portugueses em termos de sociabilidade, o que cria uma barreira nas relações ou nas interações com os portugueses:

> «Os portugueses são assim, eles passam e não te cumprimentam, não sei porquê. Não te dizem, nada, nada, nada. Por exemplo, somos eu e você agora vai chegar cá o nosso amigo e vai cumprimentar somente a ti e não me vai me cumprimentar. Às vezes, eu fico assim: - *"Espantoso!".* Não sei porquê, eles são assim» (Elsio).

Analisada a relação com Portugal e com os portugueses, a questão da nacionalidade portuguesa assume, igualmente, um papel de destaque. Porém, esta questão da nacionalidade enquanto aspeto identitário ou de identificação cultural dos indivíduos não assume a mesma centralidade para todos os participantes. De uma forma geral, a obtenção da nacionalidade portuguesa é, para a maioria dos participantes, um objetivo a alcançar. São mencionadas diversas razões, principalmente facilidade burocrática devido à não obrigatoriedade de visto a consequente 'entrada livre' não só em Portugal, como também noutros países da Europa, conforme ilustram os testemunhos de Shakila e de Kelton:

> «Acho que com a nacionalidade portuguesa já fica mais fácil para mim. Por exemplo, eu viajar para Moçambique e voltar já não preciso de visto. Já fica muito mais fácil ter cartão de cidadão aqui» (Shakila).

> «Eu acho que, certamente, algum dia eu vou tratar disso. O meu curso é cinco anos, portanto, vou estar aqui cinco anos de certeza. E ter nacionalidade portuguesa eu digo que ajuda porque o passaporte cabo-verdiano não dá entrada livre a muitos países, temos sempre que estar a pedir vistos» (Kelton).

A identificação com Portugal é, igualmente, apontada como um dos motivos para a obtenção da nacionalidade portuguesa, como demonstrado por Ismael:

> «Eu acho que se me derem a oportunidade de eu ter [nacionalidade portuguesa], eu vou adquirir porque eu gosto de Portugal! Eu, para mim, agora é a minha segunda casa. Eu gosto de Portugal!» (Ismael).

Não obstante, há ainda evidências de uma certa incerteza quanto à intenção de obter a nacionalidade portuguesa, como fica patente nos relatos de Jair e de Inussa:

> «Ah, o meu pai por acaso mencionou o facto a nacionalidade por naturalização tem que ter cinco, seis anos cá que é para conseguir, mas para falar a verdade não sei se eu vou adquirir nacionalidade portuguesa mesmo. Não é porque, não é mau, por acaso é bastante bom e vantajoso ainda mais Cabo Verde e Portugal, não sei bem se vou ou não. Ainda está por decidir!» (Jair).

> «Se isso vai-me ajudar, eu não vou mentir, mas, ainda não pensei bem nisto. Só a residência já é uma questão de legalidade e tudo mais. Então, ainda não me decidi» (Inussa).

Para Salimato, Ezidoro e Ariela, a obtenção da nacionalidade portuguesa não se afigura uma opção a considerar. Por exemplo, Ezidoro e Ariela referiram que não tencionam obter a nacionalidade, justificando que pretendem trabalhar nos seus países de origem:

> «Não quero, também tenho este motivo, estás a ver? Porquê? Vou explicar à senhora porque não faz mal nenhum. Porque tendo dupla nacionalidade implica e, como já disse à senhora, tenho uma paixão pela política, estás a ver? E é isso, não sei se a senhora sabe, ser Presidente implica não ter dupla nacionalidade. E essa é a razão pela qual eu não quero. Não quero exatamente por causa disso» (Ezidoro).

> «Não porque, por acaso, eu já tive contacto com o Presidente da República de Cabo Verde e ele deu-me a minha primeira Constituição e eu tenho o sonho de ser a primeira mulher a ser Presidente da República de Cabo Verde. Então, para ser elegida eu não posso ter outra nacionalidade a ser de Cabo Verde. Então, esse é um dos motivos pelos quais eu não ter» (Ariela).

Para além disso, o processo de transição para Portugal não é, de todo, um 'mar de rosas' dado que a maioria dos participantes experimentou constrangimentos significativos. Após a chegada a Portugal, alguns sentem, naturalmente, a ausência dos seus familiares, dos seus amigos e do próprio país de origem acabando por manifestar sentimentos de tristeza e de solidão/isolamento. As investigações levadas a cabo por Pacheco (1996) e por Duque (2012) evidenciaram que os estudantes africanos a estudar em Portugal apresentam frequentemente sentimentos de nostalgia e, até, de desconforto. A atestar esta afirmação está o relato de Ezidoro que, pelo facto de estar distante da família e dos amigos, manifesta claros sentimentos de melancolia, o que revela ainda uma transição "sofrida":

> «É pá, entrei em estado de solidão mesmo e essa foi a parte mais triste, não é? Fiquei por pouco tempo sozinho, é pá, senti saudades da Guiné!» (Ezidoro).

Ezidoro não constitui um caso singular e são vários os testemunhos que sugerem que a saída do país de origem e, pior ainda, o afastamento dos familiares e amigos configuram-se, por si só, como fortes desafios. No fundo, a transição para Portugal acaba por revelar-se uma experiência muito intensa em termos de construção identitária (Faria & Liberato, 2012), pois pode criar múltiplas referências entre o país de origem e a nova sociedade conduzindo a um "sentimento de estranheza numa terra estranha e ainda a um sentimento de não pertença" (Sardinha, 2009, p. 51). Kelly, por exemplo, vivenciou aquilo que Lechner (2016, p. 57) designa de "vivência da estranheza" subjacente ao facto de passar a morar sozinha, sentindo naturalmente imensas saudades quer dos seus familiares, quer do seu país de origem:

> «A única coisa é o tempo que tu passas cá, ficas com saudades da tua terra, começas a fazer comparações do que é que ali tem, do que é que aqui não tem, essas coisas. Tipo - "*quero voltar para casa, quero ver os meus pais, quero ver o meu irmão e ver o mar, essas coisas todas*". Foi uma adaptação forçada, tive que ficar na minha casa, de uma hora para a outra, sozinha. Sempre morei numa casa cheia de gente. Então, logo no

> início foi um bocado complicado. Chegava a casa e não tinha ninguém. Aqueles momentos que começas a chorar e a fazer aquelas coisas todas» (Kelly).

A ausência de familiares em Portugal pode suscitar, como sustentam vários autores, sentimentos de nostalgia, solidão e ansiedade (e.g., Soares et al., 2007; Stroebe et al., 2015; Teixeira et al., 2012). Neste contexto, os relatos de Nayma e de Elsio ilustram que a transição para Portugal é, claramente, uma experiência emocional intensa e perturbadora desencadeada, em boa parte, pelo afastamento da família, como mostram os relatos seguintes:

> «Para mim é um pouco difícil porque eu ainda estou apegada a casa, ainda estou muito apegada a casa» (Nayma).

> «Muitas [saudades], mas eu vou lá no próximo ano» (Elsio).

Por outro lado, as condições climatéricas de Portugal, sobretudo o frio sentido no Inverno constitui um forte entrave à adaptação dos indivíduos (e.g., Brito, 2009; Pacheco, 1996; Rocha, 2012). Mais de um terço dos participantes referiram este constrangimento. De facto, o clima constitui, logo desde a chegada ao país, um elemento bastante perturbador, como sublinham Inussa e Ismael:

> «Eu acho que o clima é muito frio para nós [que] sairmos assim de um país assim, porque saí [da Guiné-Bissau] era bué calor, fazia 45º graus na Guiné. Era *bué* calor. Então, cheguei foi uma coisa assim, foi um "*baque*". Quando cheguei aqui, entrei já com frio com a mudança do clima» (Inussa).

> «É pá, eu senti frio, eu nunca, nunca senti frio como eu senti aqui quando cheguei. Ali [Guiné-Bissau] faz calor, a temperatura é húmida só que a temperatura daqui é seca. (…). Eu estava só de fato e só quando saí do aeroporto, eu senti frio, frio, frio até fiquei doente por causa do frio. Fiquei doente! Doente com febre, frio e tudo. Senti-me sozinho. E, pronto, eu acho que não vou esquecer isso. Foi marcante! Tiveram que chamar a ambulância para vir cá [Faculdade de Direito]. Depois fui para este hospital, o hospital de Santa Maria, fui para lá e fiquei lá três dias. Fiquei internado três dias!» (Ismael).

O estudo de Fátima Castro (2008) sobre os imigrantes da Europa de Leste no concelho de Vila Viçosa refere as diferenças climatéricas apontadas pelos inquiridos no momento da chegada a Portugal. Também aos participantes do estudo lhes acresce a adaptação a um país com um clima diferente, como nos retrata Dilson, Yonara e Euzébio:

> «Frio! Cá é frio, frio, frio. No aeroporto, senti um frio que eu não acreditava. Até agora ainda sinto este frio. Era cinco (5) de dezembro, cheguei cá, frio, frio, frio porque cheguei cá eram quase quatro (4) [horas] da manhã» (Dilson).

De modo semelhante, o testemunho de Djaló evidencia o clima como um dos principais desafios com o qual se deparou logo quando chegou a Portugal e que, por seu turno condicionou, em muito, a sua adaptação ao país:

> «Quando cheguei aqui [há] vários fatores que estão até agora a dificultar mesmo. O tempo, o tempo, o clima muito frio e não dá mesmo para levantar da cama, é pá, é um caso sério mesmo. É um caso muito sério. (…) o clima é muito, muito difícil. O dia a dia é muito difícil, isso vem do hábito porque imagina sair da Guiné com um clima quente e a sua integração, a integração sobretudo no meu caso cheguei no momento de inverno mesmo. Muito frio! É muito difícil! Não conseguia estudar, não conseguia estudar» (Djaló).

Ainda no que toca aos constrangimentos identificados pelos participantes na transição para Portugal, aquele que é mais explícito e consensualmente apontado é, sem dúvida, a dificuldade linguística. Enquanto instrumento de comunicação e de conhecimento (Nogueira & Iorio, 2020), a língua assume, no nosso entender, uma particular relevância. Mais de metade dos entrevistados manifesta debater-se com sérias dificuldades linguísticas. Esta dificuldade linguística dos estudantes dos PALOP constitui um tema que, longe de ser novo, adquire inegavelmente uma particular atenção. Diversos estudos (e.g., Brito, 2009; Brunton & Jeffrey, 2014; Ferro, 2010; Mourato, 2011; Motta et al., 2005; Pacheco, 1996; Semedo, 2010) evidenciaram que os estudantes provenientes dos PALOP usam as suas línguas maternas, como o crioulo no dia a dia, contribuindo para que o domínio da língua portuguesa seja entendido como um forte entrave à adaptação e à socialização (Lucas et al., 2014). Os testemunhos apresentados por Inussa e Yonara são disso exemplo ao evidenciarem graves dificuldades no entendimento da língua portuguesa:

> «É nós falamos a língua portuguesa, mas é uma coisa bem mais lenta. Eu acho! Eu cheguei e eu acha que eles [os portugueses] estavam a cantar porque foi *bué* rápido. Eu tive esta dificuldade de "*ah, tu tens que prestar mais atenção*". Agora já estou a me habituar, mas era uma coisa, era uma dificuldade de detetar as palavras porque era uma coisa *bué* rápida. Falavam *bué* rápido!» (Inussa).

> «É difícil porque os portugueses falam rápido e se a pessoa não prestar bem atenção, não vai perceber nada. Paciência, nós somos africanos, não é? Na Guiné falamos [português], às vezes, mas aqui é tudo rápido. Temos que esforçar muito para que possamos integrar, ou seja, perceber o que vocês estão a dizer» (Yonara).

Se a proficiência linguística contribui significativamente para a adaptação ao país, a ausência desta competência constitui, sem dúvida, uma forte barreira. Aliás, conhecer a língua de um determinado país não é, como sustentam Grosso e colaboradores (2008),

> «apenas uma condição necessária e indispensável para se ser autónomo, é também e sobretudo, [uma] condição de desenvolvimento pessoal, familiar, cultural e profissional. [Logo,] o seu desconhecimento constitui [certamente] uma desigualdade que fragiliza as pessoas, tornando-as dependentes e, por consequência, mais vulneráveis» (p. 5).

Foi o que aconteceu com Ismael e Ezidoro que nos seus testemunhos revelam a dificuldade em exprimirem-se em português:

> «Então, surgiu o problema, problema não só da língua que não foi ensinada corretamente que estou a tentar complementar agora que é corrigir (…) Desconfortável com o português e tudo mais (…) O domínio da língua, os que estão cá já têm aquela grande habilidade de, da língua permite expressar mais rapidamente, expõem as suas ideias. E nós que chegamos, que viemos de África quando chegamos cá sentimos aquelas complexidades de expressar e tudo mais. E sentir aquele preconceito de errar na língua, mas que é muito normal, estás a ver? Que eu percebi agora, mas isso passa com o tempo (…) mas expressar complica-me, parece que eu tenho mais domínio em escrever do que expressar português. Parece-me que sim, mas eu sinto mais isso, falar com as pessoas e principalmente com as pessoas que não me conhecem, até com a senhora estou a me expressar português um pouco complicado, mas com as pessoas que eu já conheço expresso-me melhor português, estás a ver? Mas isso tem a ver com as minhas próprias complexidades, estás a ver? Falar com outras pessoas, nos primeiros momentos, é assim» (Ezidoro).

> «[O português] era difícil e eu deparei-me com isso logo no começo porque imagina quando eu cheguei, senti muita dificuldade de língua porque eu não percebi o vosso sotaque, o sotaque português. E eu tinha que parar para estar atento para ouvir a pessoa falar para eu perceber. Eu tinha que prestar mesmo atenção para ouvir a pessoa falar. E depois para falar também era difícil, eu tinha que compor as palavras na mente para depois [falar]» (Ismael).

Além disso, a miragem de Portugal como um paraíso rapidamente se desvanece quando os participantes do estudo são confrontados com um elevado custo de vida no país e, portanto, sujeitos a constrangimentos significativos de ordem económica. De facto, quase um terço dos participantes deparam-se com dificuldades financeiras, como testemunham Ariela, Nayma e Kelly:

> «Nós quando chegamos cá, toda aquela garra é estudar para, tipo, porque o salário em Cabo Verde. Ok, ali podes ter, por exemplo, o salário mínimo agora subiram para centro e treze euros (113€), agora. Era cem euros (100€) que era o salário mínimo, mas ali consegue-se viver com cem euros (100€). Consegue-se! Aqui, por exemplo, eu gasto cinquenta e três euros (53€) de transporte, ali nós não temos custos. Tu andas para onde queres. Andas onde queres, como queres. Podes sair para passear sem dinheiro, então nós quando chegamos cá há aquela necessidade, tipo, Cabo Verde tem um padrão de vida muito mais baixo do que Portugal. Então, o dinheiro que os nossos pais mandam nós… hoje em dia como é que se consegue viver com quinhentos euros cá em Lisboa? Não há, não há chance! Então, isso é muito pesado para estar cá em Lisboa. Então, para estar cá em Lisboa é muito custoso. Então, temos que estar sempre em cima, tudo integrado, mesmo com um dinheiro» (Kelly).

A par de Kelly, Djaló e Yonara realçam o elevado custo de vida em Portugal quando comparado com o custo de vida da Guiné-Bissau:

> «Bom, o que está a dificultar mais também que eu quero salientar é sobre [as] condições financeiras aqui. Não há bolsas, não há condições e é muito difícil um guineense estar cá [em Portugal] tendo em conta o nível do país, o nível da economia do país, o salário que as pessoas recebem. É muito difícil estar cá a estudar. É muito difícil mesmo! Aqui a vida é mais cara do que na Guiné. Imagina a pessoa manda, hum, trezentos euros

> (300€) para aqui. Na Guiné é muito dinheiro! Na Guiné é muito dinheiro! Muito dinheiro, muito dinheiro» (Djaló).

> «Ah, pois, é muito diferente porque aqui é difícil encontrar uma pessoa que te vai dizer: - "*Oh Yonara passa na minha casa que depois vou-te dar dinheiro que é para pegar e essa coisa toda*". Na Guiné fazem isso porque a renda não é cara. São coisas assim, depois, a água também não é cara, a luz também não é cara, tudo! Na Guiné vive-se de graça!» (Yonara).

Por seu turno, Janilson conta-nos que, devido ao atraso na chegada ao país e, consequentemente, ao Ensino Superior acabou por não obter sucesso académico. A falta de aproveitamento conduziu, inevitavelmente, à perda da condição de bolseiro, pelo que Janilson enfrentou várias situações dramáticas originadas por diversas dificuldades económicas:

> «Eu perdi, mais ou menos, um mês e tal de aulas e aí eu perdi a bolsa porque não tive aproveitamento que era exigido pela Embaixada de Cabo Verde, pelo FICASE que é tipo uma Fundação lá em Cabo Verde que atribui as bolsas para estudantes tanto para nacionais como para internacionais. E, pronto, tive muita dificuldade no início [pois] quando perdi a bolsa a situação ainda ficou mais complicada porque sem a bolsa e o meu pai também não tinha lá muitas condições para me ajudar. [Felizmente], recebi algumas ajudas cá e continuei a estudar. (…). Quando se perde a bolsa, a melhor solução é trabalhar para não ir embora sem fazer o curso» (Janilson).

Mas os obstáculos não ficam por aqui! Ainda nos entraves e/ou adversidades reportadas na transição para Portugal predominam as diversas formas de discriminação e de preconceito. Porém, esta situação não se afigura, de modo algum, inédita. Diversos estudos (e.g., Faria, 2011; Kilomba, 2019; Machado, 2001; Marques, 2012) evidenciam que a comunidade africana ainda é hoje protagonista de uma multiplicidade de dinâmicas de discriminação e preconceito na sociedade portuguesa. Cerca de metade dos nossos entrevistados experimentou situações explícitas de discriminação e/ou preconceito no nosso país. Os testemunhos de Sadjo e de Ariela, por exemplo, ilustram algumas situações de discriminação vivenciadas nos transportes públicos. Situações estas que estão, frequentemente, associadas à cultura africana ou, então, à "cor da pele", como nos relatam nos seguintes excertos:

> «E também tem a nível o racismo cá. Isso já não é novidade para ninguém ainda há muito racismo. Sinto sempre, sempre! Eu já me acostumei. Por exemplo, a pessoa entra no comboio e tem certas pessoas que fazem isto, tipo, estou com a mala ao peito, vou esconder a minha bolsa. Isto é chato! Racista!» (Sadjo).

> «Por exemplo, estou no autocarro [e] estão duas (2) pessoas a falar atrás, duas (2) pessoas a falar à frente e há aquela cara das pessoas, tipo, porque eu já tive uma situação em que duas pessoas estão a falar crioulo. É a língua delas. Há esse estereótipo das pessoas de que os africanos gostam de falar alto por causa que nós não sabemos falar baixo. Dizem, por exemplo, os cabo-verdianos há aquele estereótipo da *black home* que são um escândalo, dizem que o africano gosta de falar alto, mas tipo, às vezes, no autocarro duas pessoas estão a falar crioulo, estão a falar crioulo normal. É como se estão duas pessoas num banco e estão a falar francês e tu não entendes. Há aquilo de

> uma pessoa estar-se a sentir incomodada porque elas estão a falar crioulo e quando a pessoa saiu, ele voltou e disse: - "*esses aqui ficam a falar alto e uma pessoa não percebe nada*". Eu fiquei, tipo: "*What?"»* (Ariela).

As diversas formas de discriminação com as quais os participantes são confrontados são, sem dúvida alguma, gritantes tendo em conta os testemunhos de alguns entrevistados. Desta forma, a cor da pele afigura-se como um traço determinante para que os preconceitos e situações discriminatórias se materializem. Neste sentido, os discursos daqueles que passaram por estas experiências colocam em evidência, os comentários de índole discriminatória, como mostram Djaló e Moira:

> «Preconceito? Discriminação? Ah, já fui várias vezes, só que como eu disse na primeira (1ª) palavra agora estou a ver a vida de uma outra forma, de uma outra forma diferente das outras pessoas. Ah, isso fez com que não levei em conta as atitudes estranhas, os maus comportamentos que, às vezes, ando a ouvir pelas ruas» (Djaló).

> «E aqui eu vejo que há muito racismo. Há muito racismo porque eu, às vezes, vejo e para eles [os portugueses] os africanos são seres baixos. Estão a um estatuto abaixo dos portugueses. E eles olham para nós, se eles virem uma pessoa, desculpa a expressão, branca e for africana, eles não vão saber que é africana. Eles vão dizer que não, porque ela até pode vir de África, mas não é como estes pretos. Desculpe a expressão. Eu já ouvi várias coisas. Eu aqui já ouvi mil e uma coisas» (Moira).

Estes sentimentos não são comuns a todos os entrevistados. Apesar de reconhecerem a existência de discriminação, Kelton e Ismael consideram que não se sentem discriminados pelos portugueses:

> «Por acaso, não. Aqui na República sempre foi tranquilo. Ah, então acho que não, acho que nunca senti, nunca senti isso. Sei que, certamente, tenho colegas que já devem ter passado por isso, mas eu tenho a sorte de nunca ter sentido isso» (Kelton).

> «Ah, bom, eu até agora não senti isso no fundo, no fundo. A sociedade portuguesa é uma sociedade comum porque África já é muito expandido a Portugal. Então, cheguei cá e como era também bastante fechado só tentei fazer amizades com o pessoal da Faculdade, agora é que tenho mais amigos de fora. Mas, mas não me senti nunca, nunca assim, ah, discriminado» (Ismael).

Retomando ainda os constrangimentos com os quais os entrevistados se depararam acrescem, por último, as dificuldades de natureza legal junto do SEF, em particular as autorizações de residência. Após a chegada a Portugal, os estudantes provenientes dos PALOP devem agendar uma marcação no SEF de forma a regularizar a sua permanência no país através da concessão de autorização de residência para estudo no ensino superior[36] . E é, precisamente, na obtenção da autorização de residência junto do SEF que reside o problema. Neste contexto, as questões burocráticas constituem, para um terço dos entrevistados, fortes entraves à adaptação e

[36] Artigo 91º da Lei nº 23/2007, de 4 de julho.

integração em Portugal. Nayma e Ariela revelam que apenas tomaram conhecimento da obrigatoriedade da residência em Portugal quando chegaram ao país, como nos conta Nayma:

> «Por acaso, não sabia [que era necessário ir ao SEF]. Chegado aqui uma das primeiras coisas que fiz, a minha tia ela disse que tínhamos que fazer marcação para o SEF. E eu perguntei: - "*como marcação para o SEF se o Consulado português deu-me visto para estar em Portugal? Eu posso estar em Portugal!*" Ela disse: - "*não, tens que fazer marcação para ter autorização*." E eu fiquei com cara de espanto e ela disse: - "*sim, tem que ser assim. Eles somente deram-te visto, não te deram a residência. Tu tens que conseguir a residência*". Fiz lá marcação para ter autorização de residência e fui aguardando até ao momento em que fui até lá, disseram que os documentos que eu reunia não estavam completos e tinha que, e que eles tinham que fazer um outro reagendamento. (…). Até hoje eu ainda não tenho a residência junto do SEF. Já fiz lá uma marcação. Ah, fui para lá, disseram-me que alguns documentos estão em falta, mas durante a marcação eles não mencionaram os documentos que chegado lá pediram. Eu somente levei os documentos que o SEF pediu, chegado lá eles pediram documentos que durante a marcação não haviam mencionado. Contudo, remarcaram, reagendaram para um outro dia» (Nayma).

Os constrangimentos burocráticos na transição para Portugal têm vindo a ser invocados por diversos estudos (e.g., Ferro, 2010; Rocha, 20212), principalmente a dificuldade em satisfazer todas as exigências necessárias quer em termos de marcação, quer a entrega de toda a documentação levando, por vezes, a situações de ilegalidade, como nos contam Jair e Larisse:

> «O único problema foi na parte para obter a residência no SEF. Eu fiz a marcação em novembro, ou seja, eu cheguei em outubro, eu fiz a marcação em novembro e só deram-me lugar para julho e o meu visto expirou em fevereiro. Eu acho que isso é demasiado injusto porque eles deveriam ter uma ala só para estudantes. Uma ala só para estudantes porque nós temos mais prioridade que o resto de todos. Ou seja, obrigatoriamente vão-me obrigar a pagar uma multa e a culpa não foi minha porque eu fiz dentro do prazo, mas acho demasiado injusto porque eles deviam ter uma ala só para estudantes. É complicado!» (Larisse).

Ressaltam ainda da análise dos constrangimentos burocráticos algumas semelhanças que importa destacar. Dilson e Kelton, a par de Larisse, vivenciam alguns constrangimentos no seu processo de adaptação e integração, pois ainda não têm autorização de residência, como retratam os seus discursos:

> «Anda não consegui, ele [o SEF] me marcou só para o mês de junho. Cheg[uei] também a estar menos de uma hora e meia, assim, para conseguir fazer o agendamento. E passa[do] dois (2), três (3) dias e respondeu para o meu email. Eu tenho marcação só no mês de junho» (Dilson).

> «O problema com o SEF é que nós quando chegamos, são-nos disponibilizados um visto de três (3) meses. E quando chegamos cá, temos logo que fazer uma marcação com o SEF. E o visto expira em janeiro, mas o SEF ao que parece aqui está sempre cheio. Portanto, eu quando fiz a marcação só me marcaram para março. Mesmo assim, foi cedo. Um amigo meu que até fez a marcação antes só lhe marcaram para abril. Eu nem sei como é que consegui para março» (Kelton).

Esses relatos não são unânimes, já que Elsio e Euzébio, por exemplo, não sentiram quaisquer dificuldades junto do SEF, sobretudo para tratar da autorização de residência. A este respeito, Elsio conta que teve apoio do seu tio neste processo burocrático e que, talvez por isso, a emissão da sua autorização de residência tenha sido resolvida de uma forma muito célere:

> «[Tratar da autorização do SEF] isso não foi um problema. Logo que cheguei o meu tio é tão apressado que queria tirar todos os papéis porque eu cheguei dia 28, mas tive cá na escola somente dia 6. Ele me disse: - "*não vai à escola antes de tratares de todos os papéis*". O meu tio tomou conta de todos esses papéis. E quinze (15) dias depois, eles me marcaram o SEF e cinco (5) dias depois mandaram-me a residência. O meu foi muito rápido, não sei porquê, mas o meu foi muito rápido. Enquanto que o meu veterano demorou muito. Eu não sei porquê, mas o meu foi muito rápido» (Elsio).

Já Euzébio contou com o apoio quer do progenitor, quer do CEPAC sobretudo ao nível da documentação. Este apoio institucional afigura-se crucial na medida em que reduz, claramente, a ansiedade ao fornecer informações e prestar auxílio na resolução de questões burocráticas e, sobretudo, apoio emocional (Scheyvens et al., 2003), como ilustrado por Euzébio:

> «O meu pai resolveu quase tudo porque ele já tem, ele já é português. Ele meteu pedido de residência e agora já temos todos. Quanto a documentação, fui inscrever-me num centro, no centro de Padre Alves Correia – CEPAC- no Rato e lá dão apoio aos imigrantes com falta de condições e com falta de documentos ainda cá e até apoiam, ajudam muito na documentação do SEF. Dão-nos muito apoio» (Euzébio).

Em síntese, a transição para Portugal consiste, para a maioria dos participantes, numa experiência muito prazerosa no que toca às vivências ocorridas no país entrelaçadas com apreciação positiva do país e dos portugueses. Porém, esta experiência é, também, repleta de diversos entraves e adversidades em termos linguísticos, discriminatórios e burocráticos.

6.4. Transição para o Ensino Superior: trajetórias académicas

Não sei se é sonho, se realidade,
Se uma mistura de sonho e vida
(Fernando Pessoa)

A transição para o ensino superior consiste, para muitos indivíduos, um verdadeiro "momento crítico" (Almeida et al., 2000; Almeida, 2013) nas suas vidas. Sustentando-nos nas vivências relatadas pelos participantes do estudo, procurámos conhecer e compreender o modo como se desenvolveu o processo de transição para o ensino superior em Portugal, em particular a adaptação e a integração na ULisboa. Face a este propósito, foram mobilizadas as seguintes categorias, a saber: o momento da chegada à universidade, as vivências protagonizadas no ensino superior ao nível do acolhimento, da adaptação à universidade, a satisfação académica, entre outras. Os desafios e problemas encontrados, a par das estratégias mobilizadas para a sua

superação são, de igual modo, aflorados nesta dimensão de análise. Por último, mas não menos importante é ainda explorado o processo de integração social, com especial incidência nas relações de sociabilidade e na participação das atividades académicas.

Assumindo que a entrada no ensino superior é um "*turning point*" (Josso, 2002) na vida dos indivíduos, a indagação da chegada à universidade assume, desde logo, uma particular relevância. A entrada no ensino superior constitui um processo de transição (Holmegaard et al., 2014), uma vez que se traduz, de uma forma geral, na concretização de um sonho que acalenta uma perspetiva de uma vida nova. É, portanto, pautada por conotações muito positivas, como a emoção e a alegria (Christie et al., 2008). Apesar do forte sentimento de entusiasmo e/ou felicidade sentida por alcançar o desígnio de ingressar na universidade, Yonara e Salimato têm plena consciência do peso da responsabilidade inerente à vida académica:

> «Senti que vou entrar numa vida nova com mais responsabilidade, pois é a Universidade, uma escola com outra cultura e a língua portuguesa não é fácil. Não é fácil tenho que encarar bastante. Senti-me feliz!» (Yonara).

> «Foi diferente, não é? Aqui já é a Faculdade, o que eu senti mesmo foi que ia ser uma coisa diferente, não é? Tem que ser encarado de forma diferente» (Salimato).

Em paralelo, Abrão revela que os primeiros dias na faculdade foram momentos verdadeiramente alegres, sobretudo pelos laços de sociabilidade estabelecidos durante as praxes académicas:

> «Os primeiros dias, também, foram muito por causa das praxes que temos já fiz vários amigos. Gostei, gostei! Participei nas praxes, gostei. [A adaptação] foi boa. Gostava de dizer que foi boa por causa das praxes que nós temos aqui. Quando chegamos cá, eles, tipo, como é que eu posso dizer? Tipo, cá saímos sempre com as pessoas que já estão cá, elas sempre me apresentaram na Faculdade: - "*Esta aqui é a Secretaria, esta aqui é não sei o quê e mais não sei o quê, quê*". E já com isso, não tenho tanta dificuldade na integração, posso dizer assim» (Abrão).

A este propósito, alguns estudos têm vindo a enfatizar o papel das praxes académicas não só no processo de transição dos estudantes ao ensino superior (Pimentel et al., 2012) mas, sobretudo, ao nível da socialização e da integração académica e social (Martins et al., 2015). As experiências de Abrão, Kelly e Euzébio elucidam claramente esta questão. Estes participantes exprimem uma apreciação bastante positiva da praxe, destacando que se revelou uma experiência agradável e prazerosa, principalmente pelo acolhimento académico proporcionado, assim como pelas relações sociais e amizades estabelecidas, como sublinham Kelly e Euzébio:

> «Queria muito participar na praxe que era para ver como é que era porque em Cabo Verde me disseram que era uma cultura nas universidades. Ah, estava cheia de vergonha, mas, tipo, é diferente não sei explicar, é um aglomerado de coisas. Ah, momentos bons? Quando eu fui para a praxe suja é quando eles ficam a contar umas histórias, estás sentado com os olhos vendados, ficam a deitar-te comida e essas coisas.

> Eu achei bastante interessante porque foi diferente, gostei muito daquela praxe» (Kelly).

> «Participei na praxe, a semana inteira! Depois na semana seguinte é que começamos as aulas. Gostei, gostei. Mas, só que no primeiro dia eu não sabia nada disso e nem tinha noção do que é isso era. Na Guiné não fazem praxes, não fazem (…). Bom, o que eu posso dizer é que a forma como eu comecei novas amizades com os colegas que eu nunca tinha conhecido. E conheço mais colegas, mais portugueses por causa da praxe. Na praxe divertíamo-nos, brincávamos e isso também é uma componente fundamental na integração» (Euzébio).

No entanto, Larisse e Kelton referem que não participaram nas praxes porque não sentiram qualquer interesse, como ilustra o testemunho de Kelton:

> «Há muitas atividades que eu não participo, mas por causa, por uma falta de interesse no fundo. Ah, as praxes eu cheguei logo na primeira semana, eu não liguei muito à praxe. É assim não tive muito aquele interesse» (Kelton).

A justificação dada por Larisse para a não participação nesta prática de sociabilidade académica prende-se, essencialmente, com a ausência de qualquer relacionamento com os colegas da sua turma:

> «Eu nem cheguei a entrar [nas praxes] porque eu não conhecia ninguém. E eu não vejo sentido estar a entrar porque são pessoas que já mostraram que não querem ter nada a ver, por isso, não vale a pena» (Larisse).

Por outro lado, há ainda evidências de que a maioria dos participantes não participou nas praxes académicas porque chegou ao ensino superior após a realização desta prática académica. É o caso de Ismael que lamenta ter chegado tarde à faculdade e não ter participado nas praxes:

> «Eu fiquei surpreso porque eu não conhecia o sítio e já se passaram as épocas das praxes e isso tudo já tinha terminado. Então, não tive ninguém para me orientar» (Ismael).

Ainda no que toca ao acolhimento e à adaptação, vários estudantes referiram que tiveram uma positiva e calorosa receção quando chegaram à instituição de ensino. Por exemplo, Kelly foi muito bem acolhida pelos colegas de turma, acolhimento este fundamental na adaptação ao ensino superior:

> «Eu acho que fui bem-recebida, mesmo pelos praxantes que têm aquela coisa toda deles estarem a praxar, mas eu fui muito bem-recebida. Eles trataram-me sempre bem. (…). Então, eles ficaram sempre a falar comigo. Eles mostram muito interesse por Cabo Verde, ficaram a perguntar como é que era e essas coisas todas» (Kelly).

A este propósito, Wilcox e colaboradores (2005) e Maeorg (2014) referem que no ensino superior os colegas / pares proporcionam, por vezes, um forte apoio emocional em situações de ansiedade e de *stress*. A este respeito, Abrão e Kelton destacam a favorável receção levada a cabo pelos seus colegas após a chegada ao Ensino Superior:

> «Fui recebido, tive uma boa receção. Eles são todos simpáticos. Todos vieram de zonas diferentes de Lisboa também e de outros lugares e recebemo-nos todos uns aos outros de uma boa forma» (Kelton).

Mais de um terço dos participantes realça o acolhimento e o auxílio prestado pelos colegas africanos, como sublinham Ismael e Elsio:

> «Quando eu cheguei aqui encontrei também com os guineenses que já estavam cá. Foram eles que me receberam aqui na faculdade. Então, tive com eles, comecei as aulas, comecei a ter amigos também portugueses. Eu me integrei rápido com os guineenses, porque com os guineenses falamos crioulo» (Ismael).

> «Foi extraordinário! A receção, a receção talvez extraordinária. Como eu já tinha dito, o meu amigo e colega Kelton, ele me ajudou muito. Também o meu veterano me ajudou muito» (Elsio).

Por outro lado, o apoio prestado pelos funcionários da instituição de ensino é, também, importante para a adaptação e integração na vida académica (Tinto, 2002), como mostra o testemunho de Jônatas:

> «Cheguei um dia e no outro dia vim para a escola fazer a inscrição e gostei muito da receção porque me receberam muito bem. Até tive na secretaria, eu estava meio perdido porque, eu estava meio perdido, não sabia o que se estava a passar, como é que funcionava a escola. (…), ao chegar aqui, eles me receberam muito bem. Eu até gosto de ir para a secretaria porque há certos funcionários que te fazem sentir bem ao teu chegar. E isso é animador, certo? Imagina, tu estás perdido e uma pessoa está a dar o melhor de si para te fazer sentir melhor e te fazer adaptar à escola. Embora não s[ejam] todos os funcionários, mas aqui é a maioria. Sempre são muito, tipo, vocês são muito gentis. Eu gosto, eu gosto dos portugueses» (Jônatas).

Porém, são de realçar algumas divergências nesta questão. Por exemplo, Ariela, Shakila e Djaló contam que a entrada e consequente adaptação à faculdade foi extremamente penosa e solitária, sobretudo pela falta de acolhimento e pela ausência de qualquer relacionamento com os colegas:

> «Cheguei na sala e [os colegas] continuaram a vida deles. Não tive ajuda de ninguém, viram que eu era nova nem os docentes, nem nada e nem chegaram a dizer ou a perguntar se eu era nova ou quê. Nem os docentes, eles não vêm para mim e conversam, tipo, perguntam se tenho alguma dificuldade nisto, nada, os colegas também não. E foi assim desde o primeiro dia até hoje» (Shakila).

> «O primeiro dia foi um pouco complicado porque quando cheguei pensei porque as pessoas na Guiné são mais hospitaleiras. Imagina, tu chegas na Guiné, por exemplo, na escola tu és estrangeiro há pessoas que te pegam mesmo, mostram, mas só que quando cheguei aqui foi mais difícil pensei que ia ver a mesma coisa, mas só que a realidade, a realidade já estou a reparar que a realidade é diferente. A realidade é diferente! Pensei que ia ver as pessoas a falar, a falar, sim, mas é muito difícil» (Djaló).

Neste contexto, a transição para o ensino superior não é, de todo, experienciada da mesma forma pelos participantes do estudo. A chegada ao ensino superior constituiu, para a maioria

dos participantes, um momento crítico nas suas vidas desencadeando, por vezes, sentimentos de desorientação. São vários os estudos que indicam a desorientação e o *stress* enquanto sentimentos frequentes dos estudantes nas Instituições de Ensino Superior (e.g., Dias & Sá, 2014; Jenkins, 2011; Jorge & Ferreira, 2007). Os relatos de Salimato e de Ismael ilustram como a transição para o ensino superior é, claramente, uma experiência intensa e perturbadora:

> «Bom, nos primeiros tempos, era muito frustrante mesmo. Eu estava aqui totalmente perdido. Não sabia para onde ir mesmo» (Salimato).

> «Eu tinha o horário na mão, mas só que não percebia onde é que eu ia ter aulas. Aconteceu-me logo no primeiro dia, quando eu vim para ter aulas, quando entrei cheguei na porta e não sabia onde é que eu ia ter aulas. Tive que perguntar a uma pessoa e ela me indicou onde é que, que eu ia ter aula no Anfiteatro 1, pronto» (Ismael).

Desta forma, são diversas as experiências de desorientação, de frustração, de confusão e de ansiedade vivenciadas pelos estudantes quando ingressam em instituições de ensino (Nunes & Almeida, 2009; Toyokawa & Toyokawa, 2002; entre outros). A experiência de Inussa evidencia uma certa confusão inicial sobretudo pelo desconhecimento do espaço académico e das regras de funcionamento da instituição, conforme se observa no seu discurso:

> «Cheguei a seis (6) de novembro de madrugada, então vim direto para a escola porque cheguei atrasada porque já era praticamente no final do primeiro semestre. Então, foi uma coisa assim surreal. Chegas à escola e eu tive que entrar em três (3) turmas diferentes para conseguir saber qual era a minha sub-turma específica. Então foi uma coisa meio louca, meio bagunçada. Só depois de duas (2) semanas ou três (3) [semanas] é que eu comecei a saber esta é a tua sub-turma, esta é a tua turma, estes são os teus professores. (…) eu não sabia qual era a minha turma específica, qual era a minha turma que eu devia estar. Então, eu andava meio desorientada porque eu não tive, não tive uma pessoa que me dissesse: - "*ah, tu chegaste agora, então vais ali no gabinete de apoio de aluno que fica ali, ali e ali para eles te indicares que esta é a tua turma*". Bem, eu me senti atrapalhada, atrapalhada no sentido de eu não saber onde é que eu ia entrar, onde é que eu vou sair, quem vai me orientar. Então, estava desorientada!» (Inussa).

Acresce ainda a dimensão das IES em Portugal como um elemento perturbador quando comparado com as universidades africanas, como sublinham Kelly e Inussa:

> «As universidades aqui são totalmente diferentes, são maiores, nas mínimas coisas tu consegues notar uma diferença. Por exemplo, em Cabo Verde, nas escolas tens o quadro preto com giz, aqui não, aqui não» (Kelly).

> «Nós não temos aquelas grandes Infraestruturas, não temos aquelas grandes universidades. O que temos ali são escolas técnicas umas coisas assim bem menores não temos a noção de que é uma coisa bem grande com milhares de pessoas. Então quando chegamos aqui deparamo-nos com estas…» (Inussa).

O ingresso no ensino superior é, desta forma, uma etapa marcada por sentimentos positivos e simultaneamente por emoções negativas, como a ansiedade, o medo, o receio, a vergonha e a

insegurança por não corresponder às exigências do contexto académico (Casanova & Almeida, 2016; Christie et al., 2008). Esta questão encontra-se muito evidente no discurso de Euzébio, já que os seus primeiros dias na faculdade foram marcados por um certo receio do mundo académico:

> «Entrei cá, na primeira semana, fiquei assim: - "*não conheço ninguém, não sei como fazer aquilo, mas tenho na minha cabeça que o meu objetivo é conseguir algo aqui"*. E foi assim! (…) eu não percebia nada, tudo para mim era estranho. Eu ficava a ver a Faculdade como uma coisa de outro mundo!» (Euzébio).

Para alguns participantes, o primeiro contacto com a faculdade não foi, de forma alguma, uma 'lua de mel'. Neste contexto, os relatos de Larisse, Djaló e de Ezidoro revelam uma transição ancorada em escassas informações sobre a faculdade e sobre o próprio curso. Informações essas fundamentais para uma adaptação bem-sucedida:

> «[Senti] falta de acompanhamento porque quando cheguei não havia ninguém, só via as pessoas a passar, a passar, ninguém tinha tempo. Ninguém tinha tempo!» (Djaló).

> «É pá, os primeiros momentos, olha não foram muito bons. Cheguei cá não tive orientação de, estás a ver, de ninguém e isso aí, falta de informação, formas e modos de organizar as matérias, a forma de responder às questões. Estás a ver? Tudo isso, nos primeiros momentos não foi muito feliz. Desde que cheguei cá, precisei de orientações, mas não tive, não tive ninguém, não teve cá ninguém» (Ezidoro).

Não obstante, a adaptação ao ensino superior pode constituir, para alguns entrevistados, uma árdua tarefa em termos de sociabilidade. O estudo de Sakurai e seus colaboradores (2010) concluiu que os estudantes vivenciam, frequentemente, inúmeros momentos de solidão e de isolamento nos primeiros meses das suas estadias no ensino superior. Foi esta a experiência vivida por Moira e Ariela. O ingresso na ULisboa correspondeu a uma penosa e solitária experiência, visto que não sentiram qualquer apoio por parte dos docentes nem por parte dos colegas de turma, como mostram os seus relatos:

> «Nunca vivi essa emoção da universidade e tudo mais, mas, vou-lhe ser sincera que eu, no início, eu estava a odiar isto. Estava a odiar por completo! Eu chorava todos os dias porque aqui, pelo menos, na turma onde eu fui me integrar, aqui é cada um por si. E eu, eu vim pelo regime dos PALOP, então, eu já cheguei mais tarde. Só cheguei em outubro e o meu primeiro semestre foi horrível. O meu primeiro semestre foi horrível!» (Moira).

> «Os primeiros dias, por acaso, foram muito tristes porque eu não conhecia ninguém só tinha as minhas colegas [africanas] e nós não eramos da mesma turma. Nós não tínhamos disciplinas iguais. Então, eu chegava na sala e eu ficava muito isolada e foi difícil nas duas primeiras semanas. Foi muito difícil!» (Ariela).

Por outro lado, a transição para o contexto académico envolve, conforme sustentam Azevedo e Faria (2001), novos conteúdos programáticos, métodos de ensino e ritmos de estudo. A atestar esta afirmação está o relato de Aila e de Janilson ao referirem que a adaptação quer à faculdade,

quer ao curso revelou-se uma autêntica adversidade, sobretudo pelos novos conteúdos programáticos, como nos retrata Aila:

> «A primeira vez que eu cheguei cá [ao Instituto Superior Técnico] fui para a aula de DMG [Desenho e Modelação Geométrica] e foi a pior aula que eu tive. A aula de DMG a professora lá à frente a falar e eu: - "*O que é isso?*". Não sabia nada! E os outros meus colegas sabiam tudo, mesmo. Eu ficava de boca aberta. Assim! Não percebia nada da matéria mesmo e também o português. O português também é rápido, estás a ver?» (Aila).

No entanto, é normal que ocorra uma certa disparidade entre as aspirações dos estudantes e a realidade encontrada, sobretudo no primeiro ano neste nível de ensino (Tranter, 2003), o que pode originar dificuldades inerentes ao processo de adaptação ao contexto académico. Neste sentido, Elsio e Salimato referem que a adaptação ao ensino superior não está a ser, de todo, tão fácil como idealizavam que iria ser, principalmente porque se depararam com um nível de ensino totalmente diferente, abrangente e complexo que até então desconheciam:

> «Em Cabo Verde pensamos que viver cá é fácil, mas não é fácil. É uma outra realidade!» (Elsio).

> «Mas, quando cheguei aqui vi que é muito diferente das coisas que eu estudei. São matérias de um dia, praticamente!" (Salimato).

Também Djaló e Yonara tinham a expetativa de que iriam ter uma vida muito melhor. Contudo, o primeiro semestre foi, na perspetiva de Djaló, extremamente fatigante:

> «A realidade é diferente porque pensava que ia chegar cá e ter uma vida muito melhor e eu não sabia que a vida de estudante é mais difícil. Não tinha essa noção!» (Djaló).

Em contrapartida, Jair, Nayma e Kelton referem que ingressaram no ensino superior conscientes de que este nível de ensino iria acarretar, naturalmente, um esforço acrescido no estudo:

> «Ah, eu tinha uma ligeira ideia do que seria o ensino superior aqui, pronto, um outro nível, um outro patamar que seria mais difícil» (Jair).

> «Bom, eu quando concorri para cá, eu já sabia que teria dificuldades, já sabia. Eu vim preparada que teria grandes dificuldades porque o ensino lá funciona diferente. O ensino lá é diferente. É assim eu achei que para mim seria, teria uma grande dificuldade em ingressar no ensino superior, sim, porque eu sabia que as coisas aqui são diferentes, o ensino está mais avançado em relação a Moçambique. (…), por isso, eu vim já mentalizada que a coisa não seria nada fácil» (Nayma).

O nível de exigência e de rigor do ensino superior em Portugal é transmitido, por vezes, quer por familiares, quer por amigos que frequentaram as universidades do país, como ilustram Aila, Kelly e Ismael:

> «A minha mãe falava-me um bocado [que] a Faculdade aqui é muito mais rigorosa do que lá em Cabo Verde. Ah, já estava à espera do ensino rigoroso. Já estava mesmo a preparar-me para isso» (Kelly).

> «Eu não tinha, mas só que ouvia dizer que era difícil. Ouvia dizer que era difícil. Pronto! Disseram que: - "*se saíres daqui vais ser um bom aluno, mas que daqui para sair é que é difícil!*". Ouvi isso bem cedo! Que era bom, era bom vir cá estudar, mas: - "*Vais ter sempre uma barreira e essas coisas porque ainda tens que adaptar o português, tens que adaptar com o país porque é só estudar e ainda vais estar cá sozinho sem famílias"*. E isso é difícil e, principalmente, com os estudos pela dimensão, pelo conteúdo» (Ismael).

Elsio revela que tinha uma ideia do nível de exigência do ensino superior em Portugal. Ideia essa que lhe foi transmitida pelos professores do seu percurso escolar:

> «Ah, já tinha essa realidade. Os professores em Cabo Verde falavam connosco porque estudaram cá e conseguiam transmitir a oportunidade» (Elsio).

No fundo, o confronto com um diferente e complexo nível de ensino constitui uma experiência transversal a todos os participantes. A este propósito, a grande maioria dos entrevistados refere que experienciou um 'choque' relativamente a um novo nível de ensino. Choque este que deu azo a sentimentos de desmotivação, como relatam Kelton e Jônatas:

> «O meu primeiro semestre todo foi, foi, sempre digo a mesma palavra, foi brutal. Foi tipo um bocado choque, mas foi um choque no sentido, como é que eu digo? Não quero dizer académico, mas acho que é a palavra porque chegava aqui e não percebia nada. Em contexto de sala de aula, mas isso é normal. Isso foi, creio que é para todos. Chegávamos cá e porque é novas disciplinas para todos. (…). No primeiro semestre, no primeiro semestre foi muito difícil, (…), ao início, desmotivou-me muito porque eu pensava que eu era o único que não estava a perceber. Eu estava ali no meio dos meus colegas, via que alguns percebiam algumas coisas e eu pensava que estava ali perdido» (Kelton).

> «A minha primeira aula, a primeira aula que eu fui, se calhar, foi uma aula de Cálculo. Imagina, Cálculo, já no primeiro semestre lá para o final do semestre, certo? Então eu cheguei à sala e estava: - "*O que é que está a passar? O que é isso?*" Eu não entendi nada! E isso foi desanimador, foi desanimador mesmo para mim» (Jônatas).

Ora, a complexidade do ensino superior suscita, inevitavelmente, enormes preocupações nos estudantes relativamente em saber "o que estudar", "como estudar" e "por onde começar" (Vieira et al., 2013) e o caso de Dilson ilustra esta questão. De facto, o confronto não só com um gigantesco volume, mas também com um elevado nível de exigência e de complexidade dos conteúdos programáticos que são lecionados no ensino superior desencadeia-lhe sérias inquietações:

> «Cheguei cá e provei que eu estava na Guiné-Bissau a brincar não [era] estudar, mas aqui vi que há ensino aqui em Portugal. Cheguei cá e eu vi vários livros de mil páginas só para três (3) meses não é possível... Como é que é possível uma pessoa conseguir estudar?» (Dilson).

De facto, os participantes ingressam num universo estranho, pois "o ritmo das aulas não é mais o mesmo, as regras mudaram, as exigências dos professores também mudaram" (Coulon, 2017, p. 1246).

Antes do estabelecimento de novas amizades na instituição de ensino, o apoio recebido por familiares afigura-se como fundamental ao amenizar as dificuldades intrínsecas ao processo de adaptação ao ensino superior (e.g., Costa & Leal, 2004; Mounts et al., 2006: Teixeira et al., 2012). No seu relato, Dilson realça o apoio prestado pelo irmão para o processo de transição e adaptação à universidade:

> «[N]o primeiro dia [de aulas] fiquei lá atrás e não estava a ouvir o que o professor estava a dizer. Não estava a perceber. Você entra e não sabe, não está a perceber nada do que o professor estava [a] dize[r]. Depois de sair, fui [par]a casa falei com o meu irmão. Ele não pôde me explicar nada porque eu não percebi nada e ele me disse: - "*É assim, é o primeiro dia!*", mas sempre tentando me encorajar» (Dilson).

A par da família, os colegas desempenham um papel preponderante na adaptação e, por conseguinte, no sucesso académico (Christie, 2014). Neste sentido, o apoio recebido pelos colegas revelou-se fundamental para a adaptação à faculdade. Apoio este que acabou por influenciar, de uma forma bastante positiva, o desempenho e sucesso académico, como ilustram os relatos de Elsio e de Dilson:

> «Quando cá cheguei, não tinha nenhuma informação, só que o meu colega de curso [Kelton] ele estava cá desde o início, enviou-me um pedido de amizade [no Facebook] e explicou-me o ritmo. Somos amigos, ele me acompanhou e isso aí. (…). Eu no início quando cheguei cá, os alunos que eu encontrei aqui cabo-verdianos começaram a dizer para não desanimar com as notas e essas coisas, para não apelar e que o primeiro ano era difícil. O primeiro ano é difícil porque eles disseram, mas só que no segundo vamos adaptando e ficará mais melhor» (Elsio).

> «Primeiro eu cheguei cá e o meu amigo XXX (nome do colega de turma português) ele me recebeu, ele me trouxe aqui, cumprimentamo-nos e tentamos interagir. Ele estava a perguntar-me muita coisa, mas independentemente do XXX (nome do colega de turma português), os meus colegas da turma, na altura, me receberam muito bem e disseram: - "*Precisas de ajuda? Vê lá qualquer coisa que precisas de ajuda, estamos cá para te ajudar*". Bom, os meus amigos aqui são na faculdade. (…). Eles próprios, os meus colegas [de turma] fizeram aqueles laços de amizade fortes para que haja uma integração forte e até agora estamos a sentir confiança uns nos outros e sempre interagimos» (Dilson).

Em paralelo, Nayma realça a disponibilidade e o apoio prestado pelos colegas no estudo, em particular na compreensão dos conteúdos programáticos:

> «Por acaso, um colega meu aproximou-se mais [de] mim e teve aquela tendência de querer ajudar, explicar-me as coisas como é que são. O que é que deve ser feito, o que não deve ser feito. Alguns perguntaram-me se eu tinha dificuldade na matéria, ajudava[m]-me. E com aquilo acabamos por adotar o sistema de modo que se ter uma dificuldade de aproximar ao colega não precisa de um grande método de estudo. Não se limitar naquilo que o professor deu ou aquilo que os livros têm porque onde duas

> pessoas falam, outras pessoas estão [a ouvir]. Por vezes, uma pessoa pensa melhor assim. A partilha de dúvidas acaba despoletando outros conhecimentos» (Nayma).

Salimato e Inussa reconhecem, de igual modo, o apoio recebido pelos colegas africanos na adaptação ao ensino superior:

> «Os meus primeiros dias não foram muito difíceis porque (…) um amigo o XXX (nome do amigo africano) e outros também, tipo, o XXX (nome do amigo africano) ele entrou o ano passado aqui. E não foi muito difícil, eles me ajudaram muito, ajudaram nessas coisas» (Salimato).

> «Se não fosse o XXX (nome do colega africano), eu acho que eu já não estaria aqui. Ele disse: - "*Não, tu consegues. Tu vais conseguir!*"» (Inussa).

Por outro lado, os docentes desempenham, de igual modo, um papel extremamente importante na adaptação ao contexto universitário. Aliás, as interações com os docentes auxiliam a adaptação e integração dos estudantes à universidade (Capovilla & Santos, 2001; Tinto, 2010), como elucidam os discursos de Nayma, Yonara e Elsio:

> «Quando ingressei tive várias dificuldades e os meus professores eles diziam para os meus colegas: - "*Ajudem a vossa colega*" e disseram-me também: - "*Peça ajuda que eles te ajudarão*" ou "*qualquer coisa também aproxima a nós, nós também te ajudamos*"; "*não tenha medo, não se sinta tímida*"» (Nayma).

No que toca à instituição de ensino, a maioria dos participantes apresenta perceções muito positivas, o que evidencia elevados níveis de satisfação académica. O estudo levado a cabo por Alves e colaboradores (2018) conclui que a satisfação académica dos estudantes contempla a qualidade do ensino, entre outros aspetos. Os testemunhos apresentados por Janilson, Djaló e Nayma são disso exemplo. Neste sentido, está patente no relato de Nayma um notório sentimento de orgulho por pertencer a uma faculdade a qual designa de 'excelência':

> «Bom, com o Instituto [ISCSP] a minha satisfação posso dizer que é excelente. É excelente, eu considero excelente, excelente. Primeiro uma das coisas que me chama a atenção que é o *slogan* da faculdade, não é? "*Valorizamos pessoas!*" E realmente a faculdade, o instituto valoriza mesmo as pessoas, valoriza as pessoas não tem aquele receio ou digamos não tem aquela coisa de níveis, não é? De ah, este vem de um patamar mais alto, este vem de um nível médio como se estivesse a classificar o colega como o clero, a nobreza e o povo. E a faculdade não tem isso, são todos iguais desde o momento em que a pessoa está aqui dentro é igual à outra. Todos são iguais! E uma das coisas que me chamou muito à atenção, eu gostei muito porque aqui nunca me senti excluída pelo instituto em nenhum momento, pelo contrário, sempre me senti acolhida» (Nayma).

No mesmo sentido, Larisse e Kelly destacam as aprendizagens e os conhecimentos transmitidos pela instituição de ensino como uma mais-valia em termos profissionais:

> «Estou muito satisfeita. Ah, não tenho razão de queixa, dos amigos, dos professores e, principalmente, gosto muito da minha Faculdade. Acho que é bastante organizada, moderna e que vou sair de lá com uma boa base» (Kelly).

Apesar das dificuldades sentidas quer na adaptação, quer no processo de ensino-aprendizagem, Larisse manifesta-se muito satisfeita quer com a instituição de ensino, quer com o curso, realçando que o acesso facilitado ao mercado de trabalho constituiu uma forte motivação para superar as barreiras:

> «Eu não me arrependo de estar cá no [Instituto Superior] Técnico, não penso em mudar, apesar dos apesares, não penso em mudar porque sei que vou sair daqui uma pessoa muito melhor do que sou hoje e os frutos que eu vou colher no futuro [serão] muito bons, muito bons mesmo. Por isso, não me arrependo de estar cá e nem pretendo sair de cá» (Larisse).

À semelhança de Larisse, também Jair revela sentir-se muito contente quer com a Faculdade de Direito, quer com os conhecimentos adquiridos sentindo-se, assim, preparado e acreditando que irá ser bem-sucedido a nível profissional:

> «(…) correspondeu às minhas expetativas, principalmente a Faculdade de Direito na Universidade de Lisboa está de parabéns mesmo, ensina mesmo os alunos (…). Sendo a melhor do país, tinha que ser difícil e até foi um pouco mais difícil do que eu esperava, mas sim vê-se que o aluno saí daqui mesmo preparado para a vida profissional» (Jair).

Já Euzébio realça a importância da formação académica no acesso ao mercado de trabalho e, sobretudo o conhecimento adquirido em virtude da experiência académica:

> «A formação não é [apenas importante] para garantir emprego, o conhecimento também é muito importante!» (Euzébio).

A verdade é que a entrada no ensino superior constitui, para muitos participantes, uma garantia de um futuro promissor e, simultaneamente, de múltiplas aprendizagens. Aliás, a este respeito Soares (2003) acrescenta ainda que um processo de adaptação académica promove o desenvolvimento de aprendizagens e de competências cognitivas, conforme ilustra o testemunho de Abrão:

> «Ah, várias coisas. SPSS [Statistical Package for the Social Sciences] e várias coisas mesmo. Ah, aprendi muita coisa em Ciência Política. Ciência Política, é uma das disciplinas que aprendi muitas coisas e em Economia também» (Abrão).

A par disso, o relato de Sadjo mostra que a aprendizagem influencia nitidamente os níveis de autoestima e a confiança nas suas capacidades e competências intelectuais e académicas:

> «Hum, não sei, talvez o conhecimento. Sei lá! Ah, a nível de conhecimentos, olha, eu aprendi tanta coisa, mas tanta coisa, muita coisa. Eu estou sempre a aprender. Vou sempre à Faculdade, estou sempre a aprender. Aprendo, compreendo até a nível intelectual» (Sadjo).

Neste quadro, a satisfação dos estudantes está fortemente associada ao prestígio da instituição de ensino, como nos relatam Djaló e Elsio nos seguintes excertos:

> «Estou mesmo [satisfeito], mesmo sendo difícil sinto-me satisfeito porque uma coisa boa não é fácil. Uma coisa boa não é fácil! É preciso um certo sacrifício para ter uma coisa boa» (Djaló).

> «Eu gosto de estudar no Técnico apesar que é complexo, mas eu gosto. Porque é que é complexo? É diferente, muito complicado. É exigente, exige muito. (…) há muitos momentos de trabalhos. Estou a gostar muito, mesmo cansado e com as dificuldades que estou a passar, mas estou a gostar muito» (Elsio).

A par da qualidade e do prestígio institucional, os docentes são destacados por, mais de um terço dos participantes, como detentores de uma elevada competência profissional. As práticas pedagógicas dinamizadas pelos docentes constituem, efetivamente, fatores fundamentais para o sucesso académico dos estudantes (Almeida et al., 2016). Esta questão surge muito evidente nos discursos de Dilson e Larisse que relatam o estímulo ao estudo levado a cabo pelos docentes:

> «Estou, estou satisfeito com a faculdade, ah, porque o meu desejo [era] tirar um curso superior e independentemente disto [n]uma faculdade de qualidade porque cheguei cá e vi e provei que é uma faculdade de qualidade. É porque que o professor vai-me explicar as coisas de uma forma, de uma forma explícita, estás a ver? Estou cá a ouvir o que o professor estava a dizer e estou mesmo satisfeito e também estou a esforçar-me a estudar e porque é que eu quero. Eu quero estudar aqui!» (Dilson).

> «Na parte do ensino então, é muito, muito satisfeita, muito mesmo. Instalações, professores, tudo, tudo. Há docentes cá que são muito engraçados, muito, eu não sei se é por tamanha sabedoria que têm, não sei, eles têm uma forma de ensinar que eu gosto muito. Por exemplo, a cadeira nova que eu tenho agora este semestre é uma cadeira que tu não tens como dizer que não gostas porque ele explica de tal maneira que tu vais querer ter, assistir e, é pá, é muito bom, é muito bom» (Larisse).

Neste contexto, as competências científicas e pedagógicas dos docentes do ensino superior podem ser determinantes no sucesso académico (Tavares & Huet, 2001). Os relatos de Kelton, Jônatas, Yonara e de Salimato ilustram bem a preparação científica e a competência dos docentes como aspetos valorizados:

> «Estou muito satisfeita porque os professores explicam bem, os professores explicam bem. Eles incentivam os estudantes que é para estudar muito» (Yonara).

> «Acho que é muito bom aqui. Tem bons professores que dão mesmo vontade de assistir à aula de ouvi-los a falar! (…). Eu gosto das aulas, gosto de como dão a aula, tipo, inspira-me confiança em mim, eles afirmam mesmo sabem que estão a falar a coisa certa. Sabem a matéria, conhecem muito bem a matéria, são muito bem informados» (Salimato).

Conforme Tinto (1993, 2006), a satisfação com os aspetos pedagógicos e relacionais da experiência académica influenciam, nitidamente, o desempenho académico. É o caso de Nayma e de Elsio que manifestam claramente uma opinião muito positiva quanto aos docentes,

realçando o apoio pedagógico e a disponibilidade dos mesmos, como nos relatam nos seguintes excertos:

> «Um professor que realmente destaco posso dizer que que destaco todos. Destaco todos, não tem aquele que eu diga: - "*ah, este foi diferente, foi diferente comigo*". Todos nos tratam da mesma forma. E é uma relação que eu gosto, tentam esclarecer as minhas dúvidas, nem fico com pontos de interrogação. Sempre esclarecem a minha dúvida de uma forma, de uma forma mais clara possível que eu possa perceber. Portanto, para mim não tem aquele que eu diga: - "*ah, o professor da cadeira é fixe. Ele destaca-se mais de todos para mim*". Destacam-se de igual maneira!» (Nayma).

> «Aqui também [são] excelentes professores, companheiros mesmo. Muitos! Todos os professores são extraordinários (…) o professor X (nome do docente) como eu já tinha dito ele me ajudou. O professor de programação, não me lembro do nome dele agora também e o meu tutor é *bué* fixe. Eu acho que os nossos professores são muito extraordinários mesmo, são abertos, falam com você, falam e mostram a realidade» (Elsio).

Da mesma forma, Kelly enfatiza o papel do corpo docente, bem como o apoio pedagógico (Alves et al., 2013; Ferreira, 2011) na sua adaptação ao ensino superior, evidenciando um agradável relacionamento estabelecido com os mesmos:

> «Eles [os docentes] são rigorosos, mas dão uma aula com uma certa descontração. Pensei que houvesse um distanciamento maior entre os professores e os alunos, mas eu não senti isso até porque sou participativa. Então, consigo participar, ponho as minhas questões. Então, gostei muito, estou a gostar muito dos meus professores, por acaso (…). Os docentes, ah, nós temos uma relação boa (…), mas sempre que eu preciso de alguma coisa, eles estão sempre lá. Há professores que ajudam, por exemplo, o meu professor de Economia do semestre passado, ele queria que eu fosse para o Núcleo de Estudantes Africanos. Então, ele fica sempre falar comigo, a convidar-me para conferências e aquelas coisas do tipo. Ele era professor do semestre passado, mas ainda continua presente. Eles estão sempre lá presentes para o que é que precisas. Então, é uma relação boa, é boa, não me posso queixar» (Kelly).

Com exceção de Moira e de Shakila, todos os restantes participantes se encontram muito contentes com as faculdades. De facto, os relatos de Moira e de Shakila evidenciam que estão, claramente, a contragosto na Faculdade de Direito, pois não se identificam nem com a faculdade nem com os colegas de turma mostrando, assim, sentimentos de frustração. Sentimentos estes que afetam, de forma negativa, a integração, a satisfação e o sucesso académico dos estudantes (Araújo & Almeida, 2015; Costa et al., 2014). Ambas as entrevistadas alimentam a esperança de "*mudar*" para a Universidade Nova de Lisboa:

> «Mas, tenho o objetivo de mudar de Faculdade e ir para a [Universidade] Nova, (…). Então, eu não estou satisfeita com a Universidade, por isso, é que tenho planos de sair daqui. Apesar de que esta é a melhor Faculdade de Direito, mas eu também penso, mas a [Universidade] Nova também. A Nova é uma versão da Clássica e eu, ou eu estou aqui, mas não estou a gostar do que eu estou a fazer porque é a melhor. E eu quero ser a melhor, mas o que é que me custa eu ser a melhor na segunda melhor? Se o que eu vou aprender aqui, também vou aprender lá, mas de uma forma melhor, as minhas colegas

> sabem tudo. Elas estão nas cinco (5) estrelas, elas estão super contentes e eu olho para elas e eu vejo. (…) a única vez que eu tive a certeza que era este o curso que eu queria não foi nesta Faculdade foi na Nova e eu sinto-me frustrada por isso!» (Moira).

> «Por mim, eu mudaria para a [Universidade] Nova. Eu detesto esta faculdade, mesmo! Eu tenho uma amiga de Moçambique, ela está a estudar na [Universidade] Nova está a fazer Direito e eu vejo como a vida dela é fácil. Ela até tem gosto de ir à faculdade porque é diferente e é da mesma cor que a minha e tudo só que ela está a dar-se muito bem lá. Gostaria de mudar!» (Shakila).

Na perspetiva de Moira, tanto o elevado nível de exigência académico, como a falta de competência pedagógica dos docentes constituem aspetos menos positivos:

> «Eles [os docentes] exigem um nível de exigência totalmente absurdo, na minha opinião, na minha opinião. Eu acho que eles exigem muito dos alunos que, simplesmente, são alunos que saíram agora do secundário e que estão a começar, pelo menos, no primeiro (1º) ano para a frente, eu não posso falar, mas eu acho que eles porque eu vejo, muitas vezes, a minha Faculdade. Eu vejo esta Faculdade e vejo a Faculdade [de Direito da Universidade] Nova. Aqui os professores estão na sala eles estão preocupados em dar a matéria e eles estão a falar, se os alunos estão a acompanhar ou não. Eu tenho um professor que ele não aceita repetir o que ele diz. Ele não aceita repetir o que ele diz. Ele está a dar, as pessoas estão ali a escrever, a tirar apontamentos e diz: - "*desculpe, professor*" e ele diz: - "*tivesses ouvido*". E uma das vezes eu disse logo no início eu pedi a ele para repetir e ele disse: - "*eu desde o primeiro dia, já a exaltar-se, eu desde o primeiro dia disse que eu não, eu não repito as minhas frases porque eu perco o fio do meu pensamento*". E eu disse: - "*desculpe, professor, eu não, eu cheguei agora*." Acho que era a terceira (3ª) ou a quarta (4ª) aula e ele aí já foi capaz, no final da aula, de pedir-me desculpas. Pelo menos, ele fez isso (…) não estou a dizer que têm que nos mimar porque nós saímos do secundário, então nós temos que ser tratados como menininhos, mas que tivessem um bocadinho mais de paciência» (Moira).

A satisfação dos participantes com o curso frequentado assume, de igual modo, uma relevância no processo de transição e adaptação ao ensino superior. Metade dos entrevistados revela que ingressou no curso pretendido[37] . Por exemplo, Euzébio está muito contente com a sua formação pois simboliza a concretização de um sonho:

> «Eu felizmente pus Administração Pública na primeira opção e consegui! (…). Como o meu pai me disse e outras pessoas também eu estava a pensar que: - "*Se calhar quando eu terminar o meu curso vou sair assim com aquela qualidade, como administrador*. São as expetativas [e] o que estou a viver corresponde exatamente às minhas expetativas. Por isso, é que eu digo que estou muito satisfeito» (Euzébio).

[37] Importa aqui relembrar que quatro participantes – Kelly, Abrão, Inussa e Sadjo - não ingressaram na formação desejada por constrangimentos de natureza escolar, especificamente a ausência das disciplinas específicas de Português, Matemática e Geografia nos seus certificados escolares.

Porém, quatro participantes frequentam a segunda opção vocacional, o que elucida um claro desajuste entre o curso desejado e aquele em que, efetivamente, conseguiram entrar, como nos testemunha Moira:

> «Marketing tinha sido a primeira, mas calhei na segunda» (Moira).

De todos os participantes, Ariela e Ismael foram relegados para outras áreas de formação. Ariela revela que, embora a sua área almejada fosse a licenciatura em Direito, acabou por ingressar na sua terceira opção, isto é, Relações Internacionais:

> «Na primeira (1ª) opção eu pus Direito, na segunda (2ª) eu, por acaso, pus Psicologia e na terceira (3ª) eu pus Relações Internacionais. E a que me calhou foi Relações Internacionais. Infelizmente!» (Ariela).

Ismael conta-nos que almejava ingressar em Gestão, todavia ingressou na licenciatura em Direito, que corresponde à sua terceira opção:

> «Direito, bem, bem, não era o que queria. O meu curso preferido era Gestão porque eu era bom aluno a Matemática. Era Gestão, mas pronto, depois que enviamos porque tinha três opções, tinha três opções estava lá Gestão, Engenharia Civil e o último estava Direito. (…) disseram que não encontraram vaga para os dois cursos» (Ismael).

No que toca ao curso frequentado, a maioria dos participantes está muito contente principalmente pela área de formação, como contam Kelton, Elsio, Jair e Yonara:

> «O curso é muito interessante. Física é a realidade, conseguimos ver é muito interessante! A relatividade e mecânica e oscilações [são] muito importante[s]!» (Elsio).

> «Estou a gostar, estou a gostar, estou a gostar. Acho também interessante, não é? É um curso bom que vai ter relações com as comunidades internacionais» (Yonara).

Ainda que muito contentes, Djaló, Jônatas e Larisse não têm dúvidas de que um curso superior é extremamente árduo e exigente, o que implica naturalmente uma notável dedicação:

> «Estou, estou satisfeito com [Engenharia] Aeroespacial. Embora ainda estamos no primeiro (1º) ano, a base é comum para todas as Engenharias, mas eu já falei com muitos colegas do segundo (2º) e do terceiro (3) ano e eles disseram que é fixe, que já aprenderam muito. E mesmo eu através das minhas pesquisas acabei por gostar de Aeroespacial e de Aeronáutica (…) Tipo, estou a gostar, estou a gostar de Aeroespacial. Embora é puxado, tive de fazer Aeroespacial até porque foi o [curso] que eu consegui vaga, mas não estou arrependido de estar aqui, de fazer Aeroespacial e mesmo aqui no Técnico» (Jônatas).

> «Estou satisfeita porque não é assim tão difícil como parece. Tudo o que a gente precisa é de dedicação e esforço. Só e mais nada! Nada é difícil!» (Larisse).

Tanto Kelly como Ariela tinham a ideia inicial de mudar de curso e concorrer para a Licenciatura em Direito, todavia acabaram por desistir desse desígnio, uma vez que adquiriam um gosto muito grande pelas suas áreas de formação:

> «Eu, no início, não estava a gostar nada do meu curso porque era Direito que eu queria fazer. Tipo, eu vim com a ideia de vou fazer o primeiro (1º) ano e o próximo ano eu vou para Direito, agora eu acho que já não vou mudar mesmo. Então, agora estou a gostar, estou a ver em outras perspetivas. Estou a gostar do meu curso, é um curso bastante interessante e, principalmente, eu vejo que eu consigo ajudar o meu país - Cabo Verde - a evoluir nesse aspeto. Então, isso também é uma motivação. Há mais lugar para cientistas políticos em Cabo Verde» (Kelly).

> «Não cheguei a mudar de curso fiquei, fiquei em RI [Relações Internacionais] até porque comecei a gostar do curso no segundo (2º) ano. Ah e o primeiro (1º) ano por causa, como te tinha dito, eu cheguei tarde e então resolvi fazer o primeiro (1) ano todo outra vez e depois passar para o segundo (2) [ano]» (Ariela).

Por vezes, o contacto com uma nova área de formação pode despoletar interesse e curiosidade. Foi o que aconteceu a Ismael. Ainda que Direito não fosse inicialmente a sua paixão, Ismael alterou completamente a sua opinião, pois desconhecia que era uma área muito "*interessante*":

> «Bem, antes eu não gostava, nunca gostei de Direito. Eu nunca gostei de Direito (…). Não é o que eu queria, mas como eu vim a gostar do curso. Pronto! Mudou, mudou, mudou completamente porque comecei a ter aulas de Direito. Apercebi-me agora do que é que é Direito e como é que funciona. Agora acho interessante, acho interessante porque a cadeira que eu disse aqui que é uma das mais difíceis é também uma das cadeiras que eu mais gosto que é Direito Constitucional» (Ismael).

Para além disso, as aulas são, essencialmente, vistas pelos participantes como intensos momentos de aprendizagem. A este respeito, Salimato enfatiza as aulas como experiências positivas e gratificantes ao incitarem motivação e, ao mesmo tempo, entusiasmo pela aprendizagem:

> «Eu digo sempre aos meus amigos: - "*Olha em cada aula tem uma coisa a aprender, mesmo não sendo da matéria alguma coisa com a língua, algumas palavras*". Estou sempre a aprender, sempre, sempre» (Salimato).

Por outro lado, o facto de não ser colocado no curso pretendido no Ensino Superior acarreta, naturalmente, implicações não só na motivação, mas também na adaptação e no sucesso académico (e.g., Batista & Almeida, 2002; Casanova et al., 2020). É o caso de Nayma que diz sentir-se extremamente desmotivada para a aprendizagem, sendo que inicialmente pretendia ingressar na licenciatura em Sociologia, mas foi aconselhada pelo responsável da Embaixada a colocar Administração Pública como primeira opção de escolha dada a elevada necessidade destes profissionais no país. Para além disso, o curso não corresponde ao idealizado, como mostra o seu discurso:

> «Bom, ao longo do tempo algumas coisas foram evoluindo em especial em algumas disciplinas, mas em termos de outras disciplinas nem por isso. Esperava que fosse uma coisa mais diferente, uma coisa que fosse abraçar mais com vontade. Não houve nenhuma evolução, não houve gosto em querer aprender (risos). Parece mentira, mas é verdade. Não houve aquela motivação, aquele foco de que é isso que eu quero, que é

> aquilo. Sempre deu aquela vontade, ah, será que desisto? Será que começo outra coisa diferente? Mas, sempre vinha aquele porém, mas se já comecei aqui vou terminar e depois alinho noutra coisa. É mais ou menos isso!» (Nayma).

6.4.1. Desafios e problemas encontrados

A entrada no ensino superior configura-se, por si só, como uma etapa pautada por múltiplos problemas e desafios para os estudantes e neste caso os estudantes provenientes dos PALOP não são exceção. Longe dos seus países de origem, os entrevistados encontram um "*habitus*" ou um contexto académico desconhecido que pode desencadear um 'choque de aprendizagem' tornando, assim, a transição numa experiência muito penosa.

O atraso na emissão dos vistos junto da Embaixada Portuguesa condiciona, desde logo, a chegada de muitos estudantes provenientes dos PALOP às instituições de ensino superior e, por conseguinte, a integração académica e social e ainda o sucesso académico. Mais de metade dos participantes chegou, efetivamente, mais tarde ao ensino superior sobretudo devido à morosidade deste processo burocrático. Esta dificuldade burocrática com a qual a grande maioria dos estudantes dos PALOP se depara é um tema que, longe de ser novo, adquire inegavelmente uma particular atenção. Diversos estudos (Brito, 2009; Ferro, 2010; Lima, 2018; Mourato, 2011; Motta et al., 2005; Pacheco, 1996; Rocha, 2012; Semedo, 2010; Vinagre, 2017; entre outros) evidenciaram que estes estudantes ingressam, muitas vezes, no ensino superior quase no final do primeiro (1º) semestre, o que acaba por comprometer seriamente o sucesso académico, como nos relata Larisse, Jônatas e Inussa:

> «A Embaixada teve problemas na emissão de visto, isso também é um dos problemas grave. Grave porque imagina até há pouco estava a falar com uma senhora 'tuga' aqui da escola e ela disse que isso é uma violência contra os estudantes que estão a vir para Portugal. Porque imagina um estudante ainda por cima a fazer Engenharia a chegar três (3) meses depois das aulas terem começado já perdeu o semestre! Foi o que aconteceu comigo, eu perdi o primeiro (1º) semestre! Eu cheguei atrasado, cheguei muito atrasado e isso está a dificultar agora no segundo (2º) semestre, de certa forma, está a me dificultar» (Jônatas).

> «Para vir aqui, a única dificuldade que eu tive mesmo foi por causa da Embaixada que dificultou o processo para visto. A dificuldade foi mais na Guiné porque eles atrasam em conceder visto. Eu acho que é muita burocracia, muita burocracia que nem vale a pena nós nem somos assim tantas pessoas assim a quererem vir para aqui, mas é uma questão de burocracia mesmo... desde julho, agosto, setembro, outubro, quatro meses praticamente à espera. E estar ali de madrugada, bater à porta todos os dias estar a chatear embaixadores. É estar a chatear a secretária, os advogados que nós conhecemos ali e: - "*Por favor, fala com este para desbloquear aquilo*". Então, foi uma espera que eu achei que ia durar uma eternidade, mas eu acho que é por causa da burocracia mesmo porque se não fosse os papéis iam ser despachados rapidamente. (…) eu cheguei praticamente já estava no fim [do semestre] e quando eu integrei na turma eles [os colegas de turma] disseram: - "*Chegaste agora?*" e eu: - "*Sim, cheguei*". E eles: - "*Tu não vais conseguir*"» (Inussa).

Neste sentido, as questões burocráticas relativas ao atraso da emissão dos vistos[38] são, nitidamente, fortes entraves à adaptação e integração. Jônatas realça ainda que o atraso da sua chegada ao ensino superior condicionou, em muito, a socialização com os colegas de turma e, naturalmente, a integração social e académica:

> «[Como cheguei] no final do primeiro semestre os colegas estavam a pensar que eu era aluno de outra turma e que estava a assistir aula na turma. Mas, depois acabei por me familiarizar com os meus colegas e tal e eles são fixes, eles são fixes. A princípio não é fácil com o curto tempo, certo? Demora mais um bocadinho, mas, tipo, a minha personalidade de fazer amizades rapidamente e, por isso, não foi muito difícil integrar-me com os meus colegas» (Jônatas).

Para muitos entrevistados, o atraso na obtenção do visto teve repercussões adversas quer no desempenho, quer no sucesso académico. O relato de Djaló ilustra que devido ao facto de chegar a Portugal e, especialmente ao ensino superior somente em novembro contribuiu, em boa parte, para o seu insucesso académico:

> «Cheguei quase em dezembro, cheguei a 17 de novembro é que cheguei aqui. E dois (2) meses também do atraso, o atraso também é muito, é muito mais difícil e tornou muito mais difícil. E é pá, o primeiro (1º) semestre correu mal, correu mal, correu mal. Tirei só duas cadeiras. (…) O pessoal sempre andava a me dizer para tentar estudar mais, mas não tinha tempo suficiente para estudar» (Djaló).

No entanto, ressalve-se que nem todos os participantes sentiram dificuldades na obtenção do visto, como ilustram os relatos de Abrão e Ariela:

> «Em relação aos vistos não tive tanto problema porque o meu pai já tem nacionalidade portuguesa, [tem] dupla nacionalidade. E aqui já não tenho tanta dificuldade para conseguir visto» (Abrão).

> «Por acaso, não tive [dificuldades] fui das primeiras a ter visto. Por acaso, dos trinta (30) alunos que foram os primeiros a pedir visto, nós fomos seis (6) e eu fui uma das seis. Eu acho que é por causa das notas. Foi rápido!» (Ariela).

Outro dos entraves graves com que a maioria dos participantes do estudo se depara prende-se com o escasso domínio da língua portuguesa. Esta dificuldade não é, aliás, uma novidade já que diversas investigações evidenciaram que os estudantes provenientes dos PALOP enfrentam sérios desafios no entendimento da língua portuguesa, o que compromete drasticamente a adaptação ao ensino superior e, por conseguinte, o sucesso académico (Brito, 2009; Cá, 2015; Casa-Nova, 2005; Pacheco, 1996; entre outros). Os testemunhos apresentados por Aila, Kelly e

[38] No processo de candidatura ao ensino superior em Portugal, os estudantes provenientes dos PALOP devem requerer um visto para estudo junto da embaixada portuguesa (Artº 10 do Decreto Regulamentar n.º 84/2007, de 5 de novembro). Este pedido deve ser acompanhado de um documento emitido pelo estabelecimento de ensino, o qual comprova a admissão do estudante no ensino superior. Somente após a emissão do visto de estudante é que os estudantes dos PALOP podem viajar para Portugal, entrando legalmente em território nacional.

Djaló são disso exemplo, pois evidenciam graves dificuldades no entendimento do discurso dos docentes e dos próprios colegas devido ao próprio tipo de linguagem utilizado:

> «Eu tenho *bué* problemas com o português, estás a ver? Tem umas linguagens que é mesmo difícil de compreender. Tive que passar algum tempo para poder compreender o que o professor queria dizer. O professor fala rápido e não consigo perceber, estás a ver? É a linguagem aqui é diferente do português que aprendemos em Cabo Verde. O português de Cabo Verde não é totalmente o português de aqui, estás a ver?» (Aila).

> «Chegamos cá, nós temos contacto com umas palavras diferentes, umas palavras que nós que somos de Ciências Sociais, principalmente Política, nós temos que dominar bem a linguagem. Então, nós temos que, há palavras "difíceis" que, às vezes, os professores usam e nós tipo que viemos de fora ficamos a perguntar: - "*O que é que é isso? O que é que é aquilo?*" E logo, no início, é um bocado complicado prestar atenção nas aulas porque é um bocado diferente [e] difícil de acompanhar» (Kelly).

De igual modo, Salimato e Inussa referem que os portugueses falam de uma forma muito rápida o que dificulta, em muito, a compreensão da língua portuguesa:

> «É muito difícil porque eu quando eu estava na Guiné eu achava que compreendia português, mas quando cheguei aqui os primeiros tempos, eu tinha medo [de] falar porque eu via como os portugueses falam, não é? Falam rápido e eu não percebia nada até parece mesmo que eu nunca ouvi português! Mas agora até que compreendo mais ou menos» (Salimato).

A experiência de Djaló não é muito diferente. Embora consciente de que iria deparar-se com fortes constrangimentos académicos, Djaló refere que a adaptação ao curso está a ser bastante penosa sobretudo pela exigência e complexidade inerente aos conteúdos programáticos e pela compreensão da língua portuguesa, conforme ilustra o seu relato:

> «E foi muito difícil, primeiramente, mesmo quando estava na aula não ouvia nada mesmo. Não ouvia nada, mesmo! Ah, é mais por causa da língua. Como os portugueses falam, estás a ver? Falam de uma forma mais rápida. Não ouvia nada! Mais que duas (2) semanas e não ouvia nada sentava na turma só assim a ver, só a ver o professor, não ouvia nada mesmo. A língua, como o professor fala, eu luto, luto, luto mesmo para ouvir o professor e até a cabeça fica muito cansada mesmo porque estou a tentar concentrar-me, a lutar para perceber, perceber» (Djaló).

A fraca proficiência linguística representa, desta forma, um forte constrangimento na adaptação não só a Portugal, mas também ao ensino superior, como ilustram os relatos de Ismael e de Ezidoro:

> «Quando eu cheguei, senti muita dificuldade de língua porque eu não percebia o vosso sotaque, o sotaque português e eu tinha que parar para estar atento para ouvir a pessoa falar para eu perceber. Eu tinha que prestar mesmo atenção para ouvir a pessoa falar. E depois para falar também era difícil, eu tinha que compor as palavras na mente para depois [falar]» (Ismael).

> «Então, daí surgiu o problema, problema não só da língua que não foi ensinada corretamente que estou a tentar complementar agora que é corrigir. E nós que viemos

> de África quando chegamos cá sentimos aquelas complexidades de expressar e tudo mais. E sentir aquele preconceito de errar na língua, mas que é muito normal, mas isso passa com o tempo (…), mas expressar complica-me, parece que eu tenho mais domínio em escrever do que expressar português» (Ezidoro).

A par disso, os desafios linguísticos têm implicações quer na aprendizagem, quer no desempenho dos entrevistados, como nos relata Djaló:

> «E essa dificuldade na língua, dificuldade na língua repercute na minha aprendizagem, na minha aprendizagem mesmo. É muito difícil! É muito difícil! Eu tenho que ler, hum, doze horas, é muito tempo quase meio dia, metade do dia para recuperar em parte. E mesmo assim tenho cadeiras que ainda não li desde quando iniciamos o segundo (2º) semestre» (Djaló).

A este respeito, o estudo de O'Reilly e colaboradores (2010) sobre a adaptação e o bem-estar psicológico e sociocultural dos estudantes internacionais na Irlanda concluiu que a ausência de proficiência linguística aumenta, de forma considerável, os níveis de ansiedade e de *stress* nos estudantes. O caso de Salimato evidencia-nos claramente, uma certa ansiedade inicial em comunicar com os docentes principalmente devido ao receio linguístico:

> «No primeiro semestre não participei nenhuma vez, assim, agora isso está a mudar. Estou a participar mais e a coragem não falta muito, às vezes, falta, não é? Uma vez quase engasguei na turma quando eu ia participar, perdi tipo a voz. Ya, estava muito nervoso. É sempre aquela dúvida: - "*será que vou errar?*" Não é por não saber a matéria, mas vá, vou falar português: - "*será que vou errar? Será que vou falar certo?*" É isso que me vem sempre à cabeça» (Salimato).

Por outro lado, os participantes deparam-se com números desafios em lidar com um nível de ensino extremamente exigente e complexo travando, assim, verdadeiras batalhas sobretudo para acompanhar e compreender os conteúdos programáticos do ensino superior. Ora, o confronto e a adaptação a um sistema de ensino exigente (Pinheiro, 2003; Vieira et al., 2013) e diferente dos países de origem dos participantes é, na perspetiva de Ezidoro e de Jônatas, apontado como um grande desafio:

> «Eu tinha uma ideia [do Ensino Superior], mas quando cheguei aqui mudei completamente de ideia. (…), eu na minha cabeça eu pensava assim: - "*Eu sou um ótimo aluno aqui no secundário, então ao ir para o Ensino Superior com bons estudos também, eu vou, eu vou manter-me no topo*!" Era a minha noção, estás a ver? Achava que estava preparado, que tinha uma base muito sólida, mas não foi isso bem que aconteceu. (…). Então, a pressão é muito forte. Para além de eu estar num curso que é complexo, aqui no Técnico eles, eles exigem muito até porque é uma boa universidade. Eles exigem muito de nós, sugam muito de nós o que é bom, mas se eu não estou a nível de lidar com essas pressões, com tudo isso, acabo por ficar para trás» (Jônatas).

> «O meu secundário foi muito simples, eu não fazia quase, eu não fazia nada, mas depois chega-se cá e aquela ideia que se tem de si mesmo, tipo: - "*ah eu consigo passar a tudo com o mínimo de esforço ou algo assim*" aquilo já não existe» (Kelton).

Aliás, os estudos conduzidos por Brito (2009) e por Ferro (2010) evidenciaram que a desarticulação entre o sistema de ensino secundário dos PALOP e o sistema de ensino superior em Portugal constitui, também, um fator que parece desencadear dificuldades de adaptação por parte dos estudantes provenientes dos PALOP, como é o caso de Jônatas e de Aila:

> «(…) ao comparar com o nível de ensino em Cabo Verde com o daqui é uma diferença meio brusca da forma como eu vejo, mas não é porque eu estou a querer diminuir os meus professores de lá. Eu tive ótimos professores, bons professores, mas isso é problema do sistema educacional mesmo de Cabo Verde do sistema, porque aqui, tipo, os meus colegas são como eu vieram do ensino secundário. Então, deveríamos estar ao mesmo nível de ensino, de conhecimento, mas não. É muita, é muita diferença! É muita diferença! Não porque nós somos menos inteligentes, eles são mais ou nós somos menos, não é nada disso. São os programas, são os sistemas educacionais que fomos submetidos a sistemas diferentes. Aqui são muito melhores preparados [do] que nós em Cabo Verde» (Jônatas).

> «É assim, o ensino em Cabo Verde não tem nenhuma base para vir estudar aqui, estás a ver? Quando chegamos aqui ficamos *bué*, não sabemos as coisas. Em Cabo Verde pensamos que sabemos tudo, mas quando chegamos aqui não. É *bué* diferente! E é assim, o ensino em Cabo Verde não vale, não presta!» (Aila)

De igual modo, Kelton realça que os conteúdos programáticos lecionados no ensino secundário em Cabo Verde podem não coincidir totalmente com os que são lecionados em Portugal, o que evidencia as acrescidas dificuldades de adaptação ao ensino superior português:

> «Eu tenho um caso concreto que eu um dia estava com um colega já no primeiro (1º) semestre, nos primeiros dias e ele estava a tentar explicar-me uma coisa e ele mencionou uma matéria. Ele mencionou uma matéria que eu já tinha visto assim nas aulas de cá e perguntei-lhe: - "*Vocês dão essa matéria no secundário*?" Ele disse-me: - "*Sim, vocês não?*". E eu: - "*Não*". E, naquele dia fui estudar aquela matéria. Não era uma coisa muito difícil, mas pronto é um exemplo, é um exemplo claro» (Kelton).

A par disso, alguns estudantes podem experienciar dificuldades de adaptação face ao elevado nível de exigência e à extensão dos programas no ensino superior (Freitas et al., 2007; Harnett, 2016). Os relatos de Ezidoro e de Salimato ilustram, de uma forma bastante clara, que a adaptação e integração ao contexto académico implica novos e extensos/amplos conteúdos programáticos e métodos de ensino:

> «É pá, eu vi cá um nível [de ensino] três vezes superior mais avançado do que aquilo que me foi dado. E também o nível de ensino, aquele tamanho de estudo, tempo de estudo e matérias que é para estudar» (Ezidoro).

> «Difícil por causa das matérias. Aqui as matérias são muito mais difíceis, mais sofisticadas para explicar. Na Guiné era muito mais restrito, mas aqui é muito amplo» (Salimato).

O elevado volume dos conteúdos programáticos lecionados no ensino superior é, de igual modo, apontada por Aila e Yonara, como um forte entrave ao sucesso académico:

> «Olha, estás a ver, em Cabo Verde, no liceu as matérias eu tinha para aí dez (10) folhas para estudar para um teste, um teste. Agora eu estou com teste de Gestão e queres ver o que eu tenho que estudar para fazer o teste de Gestão? Uma sebenta. Uma sebenta para fazer um teste de Gestão» (Aila).

> «Eu vim cá e encontrei coisa muito dura, muito dura. A escola cá não é tão fácil. A pessoa tem que estudar muito, muito, muito. É totalmente diferente [d]o ensino de África. Muito diferente, muito duro, muita matéria e depois é muito difícil» (Yonara).

Com perspetivas semelhantes, Djaló e Salimato realçam a ausência de tempo para conseguir estudar o longo e extenso volume da matéria lecionada na faculdade:

> «O volume de matéria que recebemos é incompatível com o tempo. (…) O tempo é incompatível com a matéria. É insuficiente para aprender todas as cadeiras, para estudar todas as cadeiras, para perceber todas as matérias, todas as matérias mesmo. E, tipo, para aprender todas, para aprender. Como é que eu posso dizer? Para me dedicar a 100% a todas as matérias. Não há tempo, não há tempo! A matéria é muito vasta! A matéria é muito vasta e o tempo não chega para tudo. E é muito difícil assim!» (Djaló).

> «Dão muita matéria num dia, muita matéria. (…). Estudo as matérias anteriores porque não dá, eu não consigo estudar toda a matéria num dia. É muita coisa! Não consigo. Fica sempre alguma parte porque é muita matéria» (Salimato).

Por outro lado, as dificuldades em compreender determinados conteúdos programáticos é algo que tem vindo a afetar, em muito, a confiança académica (Turner, 2006) e, por vezes, a autoestima (Wigfield et al., 1991), levando a que muitos estudantes experimentem momentos de angústia, de solidão e até de depressão (Wintre & Yaffe, 2000), como nos elucidam os discursos de Aila e de Kelton:

> «Às vezes, sinto-me que eu não sei, não dou conta das aulas, são tipo, pequenas depressões, percebes? Oh pá, o meu namorado, ele está no segundo (2º) ano e ele já passou por isso também. Todos os cabo-verdianos, praticamente, já passaram por isso» (Aila).

> «Inicialmente, senti-me desmotivado. Claro que tive aqueles pensamentos: - *"Será que este curso é para mim? E coisas assim*", mas isso é normal até aquele choque acho que foi para todos que vêm para o ensino superior. E ainda mais um curso como Física também, nós também começamos logo a dar coisas. Nós já damos coisas que só se aprende em cadeiras de Matemática de 2º ano logo numa cadeira de Física» (Kelton).

Outro dos principais desafios académicos com os quais os participantes se deparam prende-se com o desconhecimento da forma como se organizam as atividades letivas, com uma tipologia de aulas diferente do ensino secundário, como se avaliam os conhecimentos, entre outros (Casanova & Almeida, 2013; Alves et al., 2013). Os testemunhos de Jair, Kelly, Jônatas e Ismael ilustram claramente a dificuldade em pesquisar as matérias, de completar os trabalhos académicos e ainda de organizar as atividades de estudo:

> «A parte mais difícil foi em relação a adaptar em relação ao ensino. Tipo, como é que eu vou estudar? Como é que eu me vou preparar para o exame? Então, essa foi a parte mais difícil porque é um ritmo totalmente diferente do secundário. No secundário podias estudar na véspera do teste e tirar boas notas, mas aqui isso não acontece de forma nenhuma. É muito diferente!» (Jônatas).

> «Até agora estou a ter essa dificuldade, mas estou-me a adaptar um pouco, mas ainda estou a ter. Ainda não sei, bem, bem qual é o meu método de estudo, mas estou a tentar, só porque agora estou a tentar fazer, uma a cada semana. Tipo, mudo um método de estudo a cada semana para tentar ver qual é que é mais viável para mim» (Ismael).

Além disso, Ezidoro e Dilson lamentam ainda a falta de orientação institucional nesta questão. De facto, a falta de informações académicas (Bento & Mendes, 2007), em particular sobre os métodos de estudo conduz, inevitavelmente, a sentimentos de desorientação (Biasin, 2014). Sentimentos esses que se encontram evidentes nos discursos de Ezidoro e de Dilson:

> «Desde que cheguei cá, precisei de orientações, mas não tive, não tive ninguém. Não tive orientação de ninguém e isso desorientou-me um pouco não só na forma de pesquisar as matérias, de organizar também, por aí, de responder e tudo mais porque é completamente diferente» (Ezidoro).

> «Cheguei cá e estou mesmo desorientado porque não sei nada disto e só a única coisa que eu sei é que eu estou cá a estudar. Mas eu não sei como é que eu posso estudar? Não sei, porque eu cheguei cá meio assim, mesmo stressado e estou correndo o risco de perder o ano porque eu não quero perder o ano. Estou a correr o risco, é uma preocupação» (Dilson).

Não obstante, a maioria dos participantes sente que a preparação escolar obtida nos seus países de origem pode não ser suficiente para o sistema de ensino em Portugal, especificamente a falta de bases em determinadas áreas. Deste modo, o ingresso no ensino superior com lacunas na sua formação anterior (Casanova & Almeida, 2016) dificulta o aproveitamento escolar e compromete o sucesso académico, como nos contam Moira, Sadjo e Aila:

> «Por exemplo, eu tenho uma cadeira que são as Relações Internacionais e eu vejo que os meus colegas que saíram do secundário estão bem mais preparados do que eu. (…) então eu tenho que estar a sempre a estudar o dobro para estar a par porque eles já têm uma certa base do secundário» (Sadjo).

> «Por exemplo, em Cálculo, o professor fica dizendo sobre as projeções, aquelas coisas e fazer aqueles desenhos, projeções eu não consigo perceber bem. (…) no primeiro (1º) teste de cálculo tínhamos que fazer gráficos para poder entender os integrais, mas eu não sabia fazer. Eu não sabia fazer! E os meus colegas todos sabiam» (Aila).

A este respeito, Larisse e Nayma apontam que a carência de conhecimentos prévios sobre os conteúdos programáticos, designados "de base" constituiu um '*handicap*' ao sucesso académico:

> «Pensava que estava preparada e afinal de contas não estava. Cheguei cá e deparei-me com muitos problemas e o principal foi mesmo falta de bases de lá. As matemáticas por falta de bases praticamente. Moçambique, pronto, ali a falta de bases foi o principal problema» (Larisse).

> «Foi um pouco difícil e está a ser um pouco difícil porque dá aquela vontade durante as aulas o professor pergunta e eu quero responder porque eu sei o que é, mas tu acabas por não responder porque tu não sabes. Tu estás limitada!» (Nayma).

Além disso, a falta de conhecimentos consistentes de base, com especial incidência no desconhecimento da História de Portugal condiciona, em muito, o aproveitamento académico, como nos relatam Ezidoro, Kelly e Ariela:

> «As principais dificuldades são, principalmente, História Portuguesa. O meu único problema foi é porque nós não conhecemos a História de Portugal. Não conheço toda a História Portuguesa então é um bocado complicado, como o meu curso sempre vai remeter-se à História. Eles fazem referências, a Revolução de 1820 e eu não sei nada destas revoluções, nem destas coisas. Então, é um acréscimo na minha licenciatura porque eu tenho que estudar, estudar que é para entender outras coisas porque eu é que escolhi vir para Portugal, eu é que tenho que correr atrás, não são eles [docentes] é que têm que ficar a dizer-me aquelas coisas, tipo: - "*Ah, eu não sei a História de Portugal! Ah, então, vem que eu vou-te ensinar*"» (Kelly).

> «Então, às vezes, eu fico muito perdida nas aulas porque, para além de não ter assistido o primeiro (1º) semestre onde poderiam ter dado algumas indicações eu fico perdida nas questões de Política, nas questões da História Portuguesa (…). Tenho mesmo que pesquisar porque há muitas datas que eu não sei. A professora pergunta e os alunos respondem e eu fico, tipo: - "*Onde é que isso apareceu?*"» (Ariela).

Consoante os cursos, os participantes apresentam dificuldades em determinadas áreas científicas. A complexidade de algumas unidades curriculares representa, desta forma, um desafio relevante a ser superado ao longo da trajetória académica, como ilustram os discursos de Dilson e Abrão:

> «A única dificuldade é a cadeira que é Teoria Geral do Direito Civil, é um pouco complexo. Até agora eu tenho dificuldade em termos de perceber, de perceção em Teoria Geral. É uma dificuldade que não consigo ultrapassar» (Dilson).

> «Lá [na] Guiné como fiz o primeiro (1º) grupo não tive Inglês. Inglês, também, é umas das dificuldades que eu senti também. Uma dificuldade porque eu não tive inglês. Aqui tenho Inglês I e II, mas como já é tão avançado que eu quase não tenho uma base» (Abrão).

Yonara, por exemplo, aponta a unidade curricular de Introdução a Análise de Dados como um verdadeiro desafio sobretudo pelo desconhecimento da área de Informática:

> «Hum, as aulas de IAD [que] é Introdução à Análise de Dados. É aulas que, prontos, normalmente eu nunca tive Informática na Guiné e nunca tive computador nem sei mexer num computador» (Yonara).

De igual modo, Abrão conta-nos que se deparou com alguns contratempos na unidade curricular de Informática:

> «Dificuldades tive a Informática. É da Informática posso dizer assim, uma das dificuldades que eu senti cá, que eu tenho cá. (…) em Excel e PowerPoint não tenho tanto domínio assim e essa é que é uma das dificuldades que eu» (Abrão).

Por outro lado, Kelton identifica os exercícios práticos das unidades curriculares de Álgebra Linear e de cálculo diferencial e integral como autênticos problemas ao seu sucesso académico, pelo que estes requerem uma maior dedicação ao estudo:

> «Nas disciplinas tipo [de] Álgebra e [de] Cálculo, os exercícios mais difíceis são as demonstrações. Tipo um exercício é: - "*Demonstra que o teorema tal se aplica aqui*". E são os dos mais difíceis» (Kelton).

Diante das inúmeras dificuldades sentidas ao nível da aprendizagem, a maioria dos participantes alcançou resultados académicos não muito positivos. Não conseguindo lidar com todos os desafios que se lhe depararam no mundo académico, Jair e Larisse somente obtiveram aproveitamento em uma unidade curricular do primeiro semestre:

> «Ah, no primeiro semestre só consegui fazer mesmo Introdução ao Estudo de Direito. [Estou a fazer] Direito Constitucional I e II, Teoria I e II, são basicamente sete [unidades curriculares]» (Jair).

> «E mesmo assim só passei a uma cadeira, a Cálculo e Álgebra» (Larisse).

Todavia, verifica-se uma irregularidade apontada, por alguns participantes, no que respeita ao aproveitamento académico. Kelly e Euzébio sentem-se felizes por terem alcançado aproveitamento académico em todas as unidades curriculares:

> «Ah, por enquanto como eu ainda só fiz um semestre, posso dizer que é, é um sucesso grande este semestre. Sucesso nas cadeiras, tive boas notas. Tive notas entre doze (12) a quinze (15)» (Euzébio).

De igual modo, Abrão sublinha que obteve aproveitamento a todas as unidades curriculares do primeiro semestre:

> «E, por acaso, vim cá não senti tanta dificuldade assim a 100% (…) aqui também, por acaso, consegui tirar todas as cadeiras. Consegui tirar todas as cadeiras, mas tive não tão boas notas em algumas cadeiras tive também, mas também só que tive notas altas também em noutras também. Em três (3) tenho notas boas em três (3) tenho más notas está equilibrado, mas consegui tirar todas as cadeiras. (…) tenho a SPSS tenho dezassete (17), tenho dezasseis (16) em Ciência de Administração, tenho onze (11) a Inglês e tenho dez (10) em CP, Ciência Política, tenho dez (10) a Macroeconomia também e tenho dez (10) e falta uma, a Direito» (Abrão).

Por último, as diversas formas de discriminação são outro dos graves problemas/obstáculos com os quais os participantes se confrontam no ensino superior. Aliás, as investigações levadas a cabo por Pacheco (1996) em torno dos estudantes africanos no ensino superior em Portugal e a

de Santos (2020) sobre os brasileiros ressaltaram as inúmeras dificuldades de adaptação destes estudantes devido aos diversos processos de discriminação de que são vítimas. Alguns participantes mencionaram sentir alguma forma de discriminação e preconceito em contexto académico. Por exemplo, os testemunhos de Larisse e de Shakila evidenciam que o processo de adaptação foi muito penoso, em grande medida, por se sentirem discriminadas pelos colegas portugueses:

> «Foi muito difícil, posso dizer que foram os piores dias da minha vida. Piores dias da minha vida. Não conhecia ninguém, ninguém falava comigo. Eu falava, mas não falavam comigo. Então, eu chegava numa turma e estávamos todos à espera para entrar para a sala e eu dizia: - "*Bom dia*" e não obtinha nenhuma resposta. Pronto, mas eu sempre fazia a minha parte, eu sempre dizia: - "*Bom dia*". Sempre! Educação comigo, nunca faltou. Ah, eu chegava cá [Instituto Superior Técnico], eu tinha aulas às 8 horas, saia de casa das 7 horas às 18 horas e nesse período estava sempre sozinha. Sempre sozinha! Comia sozinha, estudava sozinha, era tudo sozinha. Foi muito, foram três (3) semanas, três (3) semanas que eu estava cá sozinha porque eu ainda não os conhecia [amigos africanos]. Eu nunca tinha ficado deprimida na minha vida, mas essas três (3) semanas foram horríveis. Horríveis, mesmo!» (Larisse).

> «No intervalo estou sozinha. Tenho uma aula [e] saio. (…) há até um grupo do WhatsApp que eu nem estou. Para entrar no Facebook do grupo eu tive que pedir para entrar, eu perguntei se não há nada e eles disseram: - "*Há um grupo no Facebook e podes entrar*". Eu consigo mais informações da sala a partir do grupo do Facebook. Só! Mas vi que põem mais no Whatsapp do que no Facebook. (…). Há outros colegas que até inventavam uma história para não dar - "*Ah, não tenho!".* Enquanto tem, eu estou a ver que tem (…), mas eu acho também não sei se tem a ver com a cor que as pessoas tratam assim. Sinto por ser um bocado diferente da turma» (Shakila).

Também se encontram evidências de experiências de um preconceito associado à 'cor da pele' demonstrado pelos colegas de turma, tais como a recusa de apontamentos ou até de alguns comentários de índole discriminatória, como nos relatam Moira e Ariela:

> «Eu pedi ajuda e a pessoa a quem eu fui pedir ajuda foi a pior pessoa que me podia ter ajudado porque ela, houve situações em que tiveram que mudar de sala porque as salas ainda não estavam confirmadas e tiveram que mudar. E ela não foi capaz de me avisar. Ela é que era responsável pelo grupo do WhatsApp, ela não me meteu no grupo e depois quando eu, quando uma outra amiga minha, a delegada de turma foi falar com ela, ela disse assim: - "*Ah, mas eu não sabia que era para meter*?" E ela disse: - "*mas se ela entrou na nossa turma …*". E depois eu pedi-lhe apontamentos e ela deu-me apontamentos errados, deu-me apontamentos do ano anterior e que não eram os apontamentos dela. E eu só me apercebi disso porque houve uma matéria que eu não estava a entender e pedi ajuda a um colega e ele disse: - "*Esta matéria? Não é isto que nós estamos a dar! Isto é a matéria do ano passado! Eu estou a estudar com esta matéria, mas para complementar a matéria deste ano*"» (Moira).

> «No primeiro dia quando chego, chego não conheço ninguém e é sempre difícil. Fico constrangida, na primeira vez que falei na turma, não gostei. Não gostei porque já no autocarro fui a ouvir algumas gracinhas que fingi que não estava a ouvir pus os fones e aumentei o volume só para não estar a ouvir aquilo, mas tipo, mas sabes as pessoas

> fingem tossir a dizer aquelas palavras…. Eu fui a ouvir aquilo atrás de mim, porque foi a primeira vez que falei numa aula fui contra a opinião de um colega que eu acho que é completamente normal numa aula de Teoria Política e que nós estamos a discutir» (Ariela.)

A este propósito, Euzébio e Larisse referem dificuldades na constituição de grupos de trabalho com os colegas portugueses, levando assim a que os estudantes provenientes dos PALOP constituam, frequentemente, grupos de trabalho entre si:

> «Tivemos um trabalho de grupo no primeiro (1º) semestre e estiveram a formar a lista da formação dos grupos e eu fiquei assim: - "*Ninguém me convidou*". Eu ouvia os outros: - "*Queres fazer parte do meu grupo?*" e eu fiquei à espera também que alguém me convidasse porque eu sou também novo e outros também já se conheciam na secundária e fiquei assim… Foi assim, ninguém me convidou. E o meu colega também é guineense e mais outros e formamos um grupo só [de] guineenses. Não sei se foi uma coincidência…» (Euzébio).

> «Então, mesmo para estudar eu quando cheguei cá eu tentei fazer amizades, mas foi muito difícil. E foi mesmo muito complicado porque eu tentava fazer grupos de estudo, mas era aquela coisa: - *"Ah, não, nós estudamos com o Youtube e essas coisas*", era como se estivessem a dar um fora. E então, pronto, eu juntei-me a eles [colegas africanos] que eu ainda não conhecia, fui conhecendo com o tempo e fui também conhecendo pessoas de outros cursos, mas também de Angola e de Moçambique» (Larisse).

Constata-se ainda evidências da crença de que, de uma forma geral, os estudantes africanos não têm conhecimentos, o que denota uma sistemática rejeição quer dos docentes, quer dos colegas de turma, como testemunham Moira e Kelly:

> «Como africana, como a negra que veio de África e que África não é nada e que Moçambique é o fim do mundo. Então, e muitas das vezes, esperam que eu seja analfabeta por assim dizer. Eles [colegas de turma] não estavam à espera que eu viesse de Moçambique e que eu falasse bem. Eles esperavam que eu viesse com pronúncia, sem saber falar e escrever super mal. Eles não esperam isso no sentido de ser uma dificuldade da pessoa. Eles esperam isso como um problema, como um problema de África, do Continente. Eles acham que os africanos são assim. (…). Na Faculdade já ouvi uma vez de uma colega disse: "*ah, esses pretos só fazem confusão*". E eu ao lado dela e eu disse: - "*Desculpa?"* e ela: - "*Sim, os pretos*". E eu nem respondi, nessas situações eu não respondo a ninguém» (Moira).

> «Há situações que acontecem dentro da sala esperava que o povo português conhecesse mais o povo cabo-verdiano. Às vezes, falam de umas coisas que não têm totalmente nenhum sentido sobre o povo cabo-verdiano. Por exemplo, teve um professor que estava dentro da sala de aula numa turma com uma colega minha e ele virou-se e disse: - "*ah, o povo cabo-verdiano não sabe mexer num multibanco porque lá nem há".* Então, às vezes, nós ficamos tipo: - "*vocês pensam que nós vivemos na idade da pedra?*". Há pessoas que perguntam de Cabo Verde. Vocês não precisam saber de tudo de Cabo Verde, mas no mínimo para saberem o que é que Cabo Verde é. Que é um arquipélago com dez (10) ilhas. Eles ficam tipo: - "*ah, Cabo Verde tem elefantes?*", "*Ah, já andaste num elefante? Já viste um tigre, um leão?*"» (Kelly).

Em paralelo, o relato de Ariela evidencia ainda uma (in)visível discriminação no ensino superior manifesta em algumas atitudes dos docentes, designadamente um tratamento diferenciado dos docentes relativamente aos estudantes provenientes dos PALOP:

> «Diretamente, não, aquilo está bastante disfarçado. (…), já sofri com alguns professores na questão do tipo, fazem uma pergunta levanto a mão para o ar e, às vezes, eu era a única pessoa e fingiam não ver. Não me deixavam responder! Também já me aconteceu e até agora ainda não fiz a cadeira por causa disso e acabei por ficar um bocado desanimada e imagino que estava na aula porque eu sei que sei a matéria. Não é uma coisa que eu vou dizer que se veja diretamente, mas está lá, está lá. Acontece, já me aconteceu uma ou duas vezes. Já faz parte da minha vivência na Universidade e com os meus colegas. Apesar de eu achar injusto, mas vai ter que ser é muito, é muito sapo para engolir para conseguir aquilo que queremos. Temos que aprender a viver com isso!» (Ariela).

Este tratamento diferenciado por parte dos docentes (Law et al., 2004) constitui efetivamente um obstáculo à participação, bem como dificulta o processo de aprendizagem.

Porém, estes sentimentos não são comuns a todos os entrevistados. Por exemplo, Kelton e Euzébio consideram que não se sentem discriminados pelos colegas nem pelos docentes:

> «Por acaso, não. (…) os meus colegas do curso, também professores acho que sempre apresentavam disposição para falar comigo em qualquer altura. Ah, então acho que não, acho que nunca senti, nunca senti isso» (Kelton).

> «Não, graças a Deus! Espero bem que não (risos)» (Euzébio).

6.4.2. Estratégias de superação

Ainda no âmbito da transição para o ensino superior, a agência ou se preferirmos a capacidade dos participantes para superação dos problemas subjacentes assume, também, uma particular relevância. Neste sentido, a indagação das estratégias de superação adquire uma maior amplitude. Nesta dimensão, os relatos dos entrevistados evidenciam estratégias diferenciadas. De uma forma geral, a maioria dos participantes afirma que, face ao nível de exigência do ensino superior adotou um ritmo de estudo diferente, como é o caso de Euzébio e de Ismael:

> «Mudei, agora fiz um plano mais organizado. Aqui tento fazer a gestão do meu tempo para saber a que horas é que eu tenho que estudar. Porque, tipo, lá na Guiné eu não estudava muito. Eu só estud[ava] de antecedência, na véspera dos exames ou dos testes, mas aqui já não! Por isso, para ter boas notas preciso de saber mesmo de aprender. Isso são coisas que me levaram a organizar todo o estudo. Estudo muito para poder superar tudo isso e não é só o ter boas notas, mas também para aprender (…), me apliquei bastante! Tem lá uma biblioteca ao pé da minha casa, ando lá sempre a estudar até tarde» (Euzébio).

A conquista da excelência académica revela-se, desta forma, uma verdadeira luta para muitos dos participantes. De facto, o relato de Jônatas mostra um aluno empenhado nos estudos e determinado em obter sucesso:

> «É dedicar o máximo de mim, aproveitar o máximo de tempo. (…). Ah, tenho que estudar o dobro, o dobro, o dobro. O dobro, o triplo, mas sempre tenho que estudar mais e mais e muito mais. Já estou consciente disso, tenho muito que trabalhar. Tenho muito que trabalhar porque o Técnico mesmo exige muito. Para além do Técnico, tipo, Portugal exige muito, o ensino é pesado. O ensino é pesado comparado com o ensino em Cabo Verde» (Jônatas).

A transição para o ensino superior implica, naturalmente, uma mudança ao nível dos métodos de estudo (Tavares et al., 2003) e, consequentemente, do ritmo de trabalho. A este respeito, Moira, Dilson e Jônatas revelam uma enorme determinação e um esforço maior através de um maior número de horas dedicado ao estudo de forma a superar as múltiplas dificuldades sentidas:

> «Cheguei cá com muitas dificuldades e agora para superar essas dificuldades eu tinha que estudar muito. Por exemplo, se os meus colegas portugueses costumam estudar oito (8) horas por dia e eu quero superar tenho que estudar dezasseis (16) horas por dia porque nós não estamos no mesmo nível de qualidade» (Dilson).

> «A aula termina às cinco [horas], cinco e meia, então depois disso fico por aqui a estudar até às 22, 23, 24[horas]. Depois vou para casa e estudo também, se calhar, até à 1 [hora]. Precisamos de estudar mais até porque nós que viemos de Cabo Verde precisamos de estar sempre a estudar. O leme nunca está parado, está sempre a fazer alguma coisa, sempre, sempre, sempre a estudar. Sempre, sempre, a procurar sempre melhorar porque viemos com muitas dificuldades, muitas dificuldades» (Jônatas).

A aquisição de novas competências académicas, em particular a aprendizagem de novos métodos de estudos é reconhecida, por Larisse, como um importante recurso para a superação das dificuldades:

> «Eu estava demasiado preocupada, estava sempre, sempre a estudar. Não é estudar muito, é saber o que estudar e como. Eu estudava demais, eu podia ficar sentada na secretária das 8 [horas] até às 23 [horas]. Só parava para almoçar, lanchar e jantar ou ir à casa de banho. Só, mais nada! E eu descobri que o método não era esse. Eu ficava a assistir vários vídeos no *Youtube* para tentar perceber as coisas, mas eu vi que no Técnico tu não vais encontrar o que eles dão, é completamente diferente! Eu peguei mais nas fichas que [os docentes] dão nos slides» (Larisse).

Outra das estratégias utilizadas pelos nossos entrevistados reside no esclarecimento de dúvidas com os docentes, como sublinham Inussa, Euzébio, Ismael, Abrão e Nayma:

> «Hum, espero mais pelo final [da aula], quando todo o mundo já não está ali e eu vou ao professor e pergunto. Também é uma estratégia minha para criar mais intimidade com o professor, não sei. Eu acho que é um dos meus segredos» (Inussa).

> «Por isso, quando eu tiver dúvida eu espero depois das aulas. Quando os colegas forem embora, porque normalmente o professor fica ainda a arrumar as coisas e eu aproveito: - "*Olhe professor, …*" e assim eu esclareço e vou embora. Eu faço assim!» (Euzébio).

Por outro lado, Sadjo, Dilson e Inussa apontam o esclarecimento de dúvidas com os colegas de turma:

> «E também uma coisa que eu acho que é estudar com essa minha amiga X (nome aluna). Como ela é portuguesa, ela é muito inteligente e acabou por me ajudar porque ela tem uma boa base e acaba por passar as informações» (Sadjo).

> «Eu fui falar com um colega do meu curso [e] ele me explicou, deu-me detalhes [das] matérias com o que eu devia estudar. Conseguiu-me facultar algumas matérias: - "*começa a ler e a estudar e tu consegues fazer o exame"*. (…) com eles [colegas de turma] consegues superar isso porque eu qualquer dúvida que eu tenha, costumo telefonar para eles para explicar: - "*Olha, estou a estudar, estava a estudar uma parte e não percebi isto*". Então, mesmo que seja sábado combinamos e falamos aqui na sala de estudo para tirar as minhas dúvidas» (Dilson).

Também se encontram ainda fortes evidências relativas ao apoio recebido pelos 'padrinhos académicos' na superação das dificuldades dos entrevistados, como nos relatam Salimato, Nayma e Abrão:

> «Em Microeconomia tenho tido ajuda, por exemplo, dos meus padrinhos. Os meus padrinhos de curso são portugueses, eles também são estudantes aqui em Administração Pública [estão] no segundo (2º) ano, tenho tido ajuda deles. Quando tenho dificuldades eu me aproximo a eles, eles me explicam» (Nayma).

> «Inglês tive ajuda de um colega, de um amigo meu que me ajudou. (…) aquela cena da praxe porque lá temos sempre um padrinho e uma madrinha que nos acompanha, porque eles já são do segundo (2º) ou terceiro (3º) ano e eles já nos dão a matéria, eles nos chamam à atenção sobre certos professores: - "*Este professor é assim, aquele professor é assim*". E, por acaso, não tenho tanta dificuldade assim por causa dos padrinhos. Eles ajudam de uma certa forma a estudar a matéria» (Abrão).

Ainda no que toca às estratégias de aprendizagem, o forte apoio e o espírito de entreajuda dos colegas africanos assume uma particular relevância. Os estudantes africanos que se encontram em Portugal há mais tempo constituem, assim, uma ajuda quer na adaptação e integração, quer no sucesso académico dos recém-chegados ao ensino superior. Desta forma, o apoio recebido pelos colegas africanos revelou-se, para Euzébio e Inussa, fundamental para obterem êxito nas unidades curriculares do primeiro (1º) semestre e, também, para o aumento da confiança nas suas competências académicas, como mostra o relato de Inussa:

> «O xxx (nome do colega africano) estava sempre ali comigo. Ele praticamente me deu os livros dele e me disse: - "*Olha, eu te dou esses livros, mas não sei se o regente vai, se ele indicou no início esses livros ou não*". E eu disse: - "*Tudo bem! Eu estudo com estes livros com que eu tenho*." E ele me passou os apontamentos e me mostrou: - "*Tens que estudar assim: sais das aulas teóricas, pegas já na matéria e estudas porque a aula prática seguinte vai ser sobre o que tu deste nas aulas teóricas*". Então, era isto! Eu saio, estudo e ele me mostrou isto. E é isto que é para continuar» (Inussa).

Face à pressão e à intensidade do estudo exigido no ensino superior, os estudantes têm de criar novas rotinas de trabalho e estratégias de estudo para ultrapassarem esta sobrecarga de tarefas. Neste contexto, a adoção e/ou a utilização de diversas estratégias de estudo parece contribuir, efetivamente, para a aprendizagem e o sucesso académico dos estudantes (Torres, 2010). Foi o que aconteceu com Ezidoro que adotou novas práticas de estudo, designadamente a leitura:

> «Estudar, mas ler muito mesmo. Não há outra saída, é pá e estou a fazer isso. Eu leio muito. Eu leio muito! Passo a maior parte, oito (8) horas do tempo esse é o meu horário de leitura, estás a ver? Leio bastante para melhorar e está a resultar. Estudar mais no sentido de aperfeiçoar mais a língua e conter mais a matéria e essas coisas aí» (Ezidoro).

Se a leitura constitui uma relevante estratégia tanto para aperfeiçoar a língua portuguesa, como para compreender a matéria, a verdade é que o recurso ao dicionário se afigura, de igual modo, benéfico para colmatar as dificuldades linguísticas, como ilustram os discursos de Salimato e de Inussa:

> «[Sinto] dificuldade na compreensão, tenho que ter sempre o dicionário no telemóvel para ver as palavras, o significado das palavras, para tentar encaixar tudo aquilo porque é muita coisa. As linguagens jurídicas e essas coisas assim para tentar compreender tudo» (Salimato).

> «É estudar então tens que ter um dicionário ao lado. Eu não sei então pego num dicionário e encontro as palavras» (Inussa).

Por outro lado, a revisão diária dos conteúdos programáticos é utilizada, pelos entrevistados, como forma não só de superar as inúmeras dificuldades, mas também de aprendizagem e de acompanhamento da matéria ao longo do ano. Por exemplo, o testemunho de Dilson evidencia um elevado espírito de sacrifício ao contar que passa os dias a estudar para tentar compreender os conteúdos programáticos:

> «Todo o meu tempo [é] só a estudar, só a estudar, só a estudar tentando perceber alguma matéria. (…). Eu chego cá de manhã às 9 horas e saio às 13 horas. (…) fico cá até às 22 horas fico até a biblioteca fechar e vou para casa. Chego a casa, pego no jantar e [vou] descansar. Acordo às 5 horas da manhã, faço uma recapitulação do meu estudo para preparar-me para as aulas e depois venho para cá. É assim que eu costumo estudar!» (Dilson).

De igual modo, Ezidoro afirma que, devido ao fascínio adquirido pelo curso de Direito revê diariamente a matéria. Acrescenta ainda que a participação nas aulas tem sido constante, o que evidencia sinais claros e positivos do seu desempenho académico na sua aprendizagem:

> «Eu vou estudar aquilo que eu vou dar amanhã que é para participar nas aulas. A participação conta! Tento estudar, é basicamente estudar o próximo capítulo que é para participar para responder às questões que o professor vai colocar. Agora estou a me enquadrar mais, estou a participar nas aulas, estou a perceber a matéria. E, de certo modo, percebi que agora, não sei, mas sinto-me mais confortável, consigo mais falar

> com as pessoas, expressar mais as minhas dúvidas, estás a ver? E isso, de certo modo, ajuda-me, alivia-me um pouco. (…) respondo mais às questões que os professores vão colocando do que colocar mais questões e tudo mais. Até o professor de História dispensou-me com mais um ou dois colegas aí porque desde que iniciamos o segundo (2º) semestre eramos os únicos a participar nas aulas e ele disse agora que temos que esperar que é para dar oportunidade aos outros» (Ezidoro).

O estudo em grupo com os colegas portugueses e/ou africanos constitui outra estratégia, como sublinham Elsio e Moira:

> «Estudamos sempre em grupo, mesmo. Também estudo com portugueses, mas com cabo-verdianos me sinto mais aberto e com vontade de falar crioulo também (…) eu também tenho o X (nome de um colega português) estudamos, eu e ele» (Elsio).

> «Os testes que eu tive até agora eu tenho estudado com elas [amigas africanas] e tenho-me dado super bem. Super bem!» (Moira).

Todavia, desta regularidade, destoam os relatos de Kelton e Salimato que preferem estudar sozinhos na biblioteca, evidenciando que o estudo individual pode originar uma proveitosa e agradável "caminhada académica" (Nico, 2001, p. 59) em termos de aprendizagem:

> «Antes, estudava, estudava no meio dos meus colegas, mas agora neste segundo (2º) semestre estou sempre na biblioteca a estudar mais sozinho. Ah, porque naquela sala que estudávamos no primeiro (1º) semestre estão lá muitos [estudantes] e não é se é muito produtivo e descobri que consigo ser mais produtivo na biblioteca e passei a estudar [lá]» (Kelton).

> «Eu estudo sozinho mesmo, eu tento, eu tento buscar por mim mesmo. Eu tento sempre procurar e pesquisar. Tento estudar por mim próprio» (Salimato).

Já Larisse conta que recorreu a um explicador para ultrapassar as dificuldades sentidas em unidades curriculares específicas, como é o caso de Cálculo. Acrescenta ainda que a explicação se revelou uma mais-valia, visto que conseguiu alcançar aproveitamento académico na unidade curricular:

> «De tanta procura, encontrei um explicador que é estudante de Mestrado cá do Técnico que ele estava a dar uma hora, 15€. (…) E ele é muito bom, fiquei muita satisfeita com o serviço dele. Eu só estou com ele para uma cadeira que é cálculo e, por acaso, já fizemos o primeiro teste e consegui ter positiva. Não foi o que eu queria, e ainda vou tentar melhorar porque eu não sou pessoa de dizer: - "*ah, só preciso de 9,5 [valores] para passar*", eu não sou muito disso porque eu sei que o que importa no fim será o teu diploma e com quanto é que tu passaste» (Larisse).

Por outro lado, diversos estudos evidenciam que o apoio da família e dos amigos é, por si só, fundamental para o sucesso académico dos estudantes no ensino superior (Almeida et al., 2006; Costa et al., 2014; Rayle & Chung, 2008; Seco et al., 2016; Soares et al., 2015; entre outros). Esta questão encontra-se visível no relato de Kelly que recorre a familiares e/ou a amigos tendo a

principal finalidade de esclarecer e clarificar pontuais dúvidas, como exemplificado no seguinte excerto:

> «Eu sempre recorro aos meus pais, às vezes, eles explicam-me as coisas. E sempre vou para a internet. E tenho amigos, também que me explicam muitas destas coisas. Então, consigo» (Kelly).

Acresce ainda a pesquisa de informação na biblioteca ou na internet com o principal propósito de compreensão dos conteúdos programáticos de algumas unidades curriculares, como revelam Kelly, Abrão, Janilson e Shakila:

> «Sou um pouco curioso e sempre tento fazer assim as pesquisas também e comecei a fazer trabalhos em *Word* e cenas assim» (Abrão).

> «E também entro na internet e procuro as matérias que o docente põe lá e tento tirar de lá» (Shakila).

Por outro lado, Ariela, Jair, Shakila e Euzébio identificam o registo de apontamentos e/ou de notas e ainda o recurso ao gravador nas aulas como algumas das ações levadas a cabo para suprir as dificuldades sentidas ao nível da aprendizagem:

> «Tirar notas mesmo! No meu primeiro ano, por acaso, tirei notas e tal, tenho um caderno mesmo cheio de notas, estava mesmo atento. Assisti quase todas as aulas» (Jair).

> «Eu tomo notas e há partes que eu não tomo. Também faço isso nas aulas, gravação e ajuda!» (Euzébio).

De uma forma geral, as estratégias utilizadas pelos estudantes dos PALOP prendem-se, essencialmente, com a revisão da matéria, o esclarecimento de dúvidas quer com os docentes e com os colegas, o estudo com os colegas, o recurso à internet e ao dicionário. A par disso, os estudantes tendem a conseguir superar os desafios mostrando, assim, uma enorme determinação e persistência em alcançar o sucesso académico.

6.4.3. Integração na Universidade de Lisboa: vivências académicas

O processo de integração dos estudantes no ensino superior constitui um tema bastante explorado na literatura (e.g., Diniz & Almeida, 2006; Granado et al., 2005; Nunes & Almeida, 2009; Tinto, 1997). Neste sentido, a indagação da integração no ensino superior assume aqui uma dimensão importante na trajetória dos indivíduos. A maioria dos participantes afirma que a integração se tratou de uma experiência agradável e sem dificuldades acrescidas, como conta Euzébio:

> «Ah, eu vejo que foi fácil, não houve tanta dificuldade por causa dos colegas que me receberam, que me orientaram. Ah, qualquer dúvida que eu tenha, eu pergunto e eles

> me orientam. São os colegas de uma forma geral foram tão simpáticos e, por isso, é que eu digo que a minha integração foi fácil» (Euzébio).

Não obstante, o relacionamento amigável com os pares pode não só influenciar, de forma positiva, o sentimento de pertença (Meeuwisse et al., 2010) dos estudantes na instituição de ensino, como também aumentar a motivação dos mesmos para a participação nas atividades académicas. O caso de Ezidoro é exemplo disso. Ainda que inicialmente a adaptação tenha sido uma experiência pouco feliz e solitária, atualmente predomina um sentimento de pertença e de bem-estar positivo em virtude das amizades criadas com os colegas universitários. Sentimento este presente no discurso de Ezidoro:

> «Um pouco triste nos primeiros momentos, mas agora posso dizer que a caminho da felicidade. Agora sinto-me mais confortável. (…). Já tenho amigos, muitos! Agora com os meus colegas, é pá, está tudo na boa. Graças a Deus!» (Ezidoro).

Alguns entrevistados consideram que a integração não foi uma "conquista" fácil de alcançar, como ilustra o relato de Nayma:

> «Bom, como é que eu posso dizer? Não é algo fácil, não é algo fácil. Posso dizer que ainda estou a caminho da integração. Ainda não estou totalmente integrada. Ainda estou a caminho da integração porque em relação a várias coisas que eu não sei e os meus colegas diziam: - "*a sério?*" Ficam com cara de espanto. Ficam com: - "*ah sim, tem que ser assim, tem que ser assim*» (Nayma).

Como lembram Granado e colaboradores (2005), a integração académica compreende um "processo multifacetado, complexo e multidimensional que se constrói no quotidiano das relações estabelecidas entre o estudante e a instituição [de ensino superior]" (pp. 33-34). A este propósito, Kelly evidencia as relações sociais estabelecidas com os colegas e com os docentes:

> «Estou a ter os meus amigos que eu tenho desde o início da Faculdade, só ganho mais. Não tive nenhum problema em termos de amizade. Os meus professores, também, não tive nenhum problema. Está a ser bom!» (Kelly).

O caso de Salimato mostra ainda que o relacionamento amigável com os colegas adquire uma importância no seu bem-estar na faculdade:

> «Agora sim, agora já estou a ter amigos. (…). Acho que agora melhorou bastante. Estou a ter amigos agora, mas no início era só os meus dois (2) amigos antes da Faculdade. Agora acho que isso mudou, mudou bastante» (Salimato).

Neste sentido, as relações sociais estabelecidas em contexto académico adquirem um papel determinante na adaptação e integração (e.g., Costa & Leal, 2004; Costa & Oliveira, 2010; Diniz, 2001; Garrido & Prada, 2016; Maeorg, 2014; Mourão, 2016), mas também no sucesso académico. De uma forma geral, os estudantes afirmam ter boas relações com os seus colegas, realçando a importância destas amizades no seu desenvolvimento pessoal e social (Silva et al.,

2014) dentro e fora da universidade. É o caso de Sadjo que evidencia as relações sociais estabelecidas como determinantes para a sua adaptação e integração:

> «Gosto muito de estar aqui nesta universidade, nesta faculdade. Eu gosto muito das pessoas que [aqui] estão. Ah, eu conquistei certas amizades, por exemplo, já esteve com a Kelly, com a Ariela. Então, são cabo-verdianas que, tipo, eu as adoro muito. Então eu conheci novas pessoas, personalidades também, novas visões do mundo. E também tenho uma amiga que é uma pessoa super fixe que é a XXX (nome de uma aluna portuguesa). Então são poucas, mas são boas» (Sadjo).

De igual modo, o ambiente harmonioso, bem como o positivo relacionamento com os colegas de turma são determinantes para o sentimento de integração, como ilustram os relatos de Janilson e de Ezidoro:

> «Nós brincamos tudo na paz, às vezes, gozo com eles a ensinar crioulo» (Janilson).

> «Ah, sim, tenho dois (2) colegas de turma portugueses. Somos muitos, mas nós rapazes somos poucos, estás a ver? Não sei o que se passa com os homens aí e parece que estamos a entregar o mundo às mulheres. Somos volta de quarenta e três (43), mas somos só sete (7) rapazes. Sete (7) rapazes dos quais dois (2) são os meus amigos e já são grandes amigos, são grandes!» (Ezidoro).

Em paralelo, Dilson destaca os momentos de convívio, os passeios pela cidade de Lisboa acompanhados pelo seu amigo de nacionalidade portuguesa como cruciais para a sua integração bem-sucedida:

> «Logo que cheguei cá, na minha turma, eu era o único, o único negro, mas tenho um amigo que é o XXX (nome do amigo) que é português. Logo que ele me viu, ele viu na minha cara que tenho muitas dificuldades e tentou aproximar-se de mim no intuito de me ajudar. Eu digo que eu, que eu agradeço bastante até agora. Aquele jovem me ajudou muito, muito, muito em termos de integração. É pá, nessa circunstância assim quando saímos num pequeno intervalo uma coisa que eu me habituei que é tomar o café. Eu saí da Guiné e eu não gosto. Eu não sabia o que era isso, estás a ver? Eu vou aí tomar um café e tal e começaram a explicar que Portugal, como é que eles funcionam aqui e também perguntou sobre a Guiné e eu expliquei as coisas da Guiné também. Chegaram aqui o fim de semana e ele me convidou para ir passear e me ensinou o convívio e passear. Ah, tinha me indicado uma zona histórica que é o Marquês de Pombal e fomos lá passear e me explicaram assim mais ou menos» (Dilson).

Ainda no âmbito da integração, os jantares de curso são destacados, pelos participantes, como momentos de convívio determinantes, como nos elucida o testemunho de Kelly e de Elsio:

> «E também o dia do jantar de curso. Gostei muito, foi o dia que nós escolhemos os nossos padrinhos e isso tudo. Tivemos mais contacto com o pessoal do terceiro (3º) ano e do segundo (2º) ano foi bastante interessante» (Kelly).

> «Já fui a jantar de curso foi extraordinário! Fizemos um jantar em Oriente foi extraordinário mesmo. Hum, no restaurante, eles cozinharam comida portuguesa e estava boa, arroz de pato. Havia vários pratos, só que você escolhe o qual é que queres» (Elsio).

Com uma perspetiva semelhante, Kelton aponta as saídas com os colegas de turma, com especial incidência os jantares de curso:

> «Nós saímos muito juntos, tentamos sair o máximo, nós do curso, o máximo possível também. E acho que esses momentos são, são bons. Os jantares de curso, também. Estamos sempre a combinar, sempre a tentar combinar coisas. Sempre que um faz anos e diz: - "*ah, vamos sair até ali*" estão todos dispostos a ir e coisas assim. Mas, também gosto muito de sair com os amigos e quando há jantares de curso e essas coisas assim que os meus colegas de curso também gosto muito de ir ou se me chamarem para sair, também, gosto muito» (Kelton).

Por outro lado, as festas académicas são realçadas, por Euzébio, Ezidoro e Ismael, como decisivas para a integração na vida académica:

> «Já vim a duas (2) festas. Uma que é dos caloiros e outra é a Gala dos caloiros. Por acaso, sim [gostei] é mais só no sentido de divertir e tudo mais» (Ezidoro).

> «Eu acho que divirto-me sempre que tiver oportunidade. Já vim cá a várias festas, mas pronto eu gostei muito de uma que foi realizada este ano, mas foram todas boas» (Ismael).

De assinalar também o envolvimento e a participação em atividades sociais enquanto momentos importantes e elucidativos de uma integração bem-sucedida, como assinala Dilson:

> «Fui jogar matraquilhos, almoçamos juntos, estás a ver? Até o nosso tempo [livre] que é a sexta-feira que é o último dia [da semana de aulas] fui praticar futebol, jogar à bola com eles e é mais ou menos isso» (Dilson).

A grande maioria dos entrevistados enfatiza as fortes relações de sociabilidade com os colegas provenientes dos PALOP como promotoras de uma favorável adaptação e integração na universidade. Neste contexto, estas relações sociais são pautadas por uma grande proximidade, união e convívio, como nos relatam Kelly, Aila e Abrão:

> «Somos todos juntos, estás a ver? Somos *bué* apegados. Embora em Cabo Verde não, em Cabo Verde não é tão assim, estás a ver? Agora aqui, ficamos mais unidos» (Aila).

> «[A relação] é boa, é boa. Somos muito unidos, mesmo, guineenses, cabo-verdianos, angolanos somos unidos, sempre estudamos [juntos]» (Abrão).

Para alguns participantes, a vida académica simboliza a conquista de novas relações interpessoais. Neste contexto, a transição para o ensino superior configura um momento determinante não só ao nível do desenvolvimento pessoal, mas também ao nível social (Ferreira & Fernandes, 2015). De uma forma geral, os participantes têm relações de grande afetividade e de proximidade com os colegas. É o caso de Larisse que atribui um valor inegável às amizades para o seu desenvolvimento pessoal e social:

> «Eles [amigos africanos] foram mesmo a minha salvação porque se não eu andava para aqui doida. (…). Ah, como é que eu posso dizer? Há pessoas que, por exemplo, vou dar um exemplo muito fora, mas é basicamente isso, há pessoas [que] fazem ioga, por

> exemplo, para aliviar o *stress*. Eu não preciso de fazer ioga porque eles aliviam-me o *stress*. Eles tiram-me o *stress* todo. Eu não preciso de fazer ioga, eles aliviam-me o *stress* todo. E são pessoas que estão sempre animadas, que estão sempre a rir. Não há um dia em que passe que eles não estejam a rir. Eles foram a minha salvação!» (Larisse).

Os relatos de Djaló e de Moira revelam uma realidade diferente. À semelhança de Djaló, o discurso de Moira dá conta de momentos de angústia e sentimentos de um 'peixe fora d'água' (Tranter, 2003) na faculdade:

> «Não me sinto integrado. Até agora, até agora não me integrei. Não me integrei mesmo porque se eu integrar aqui acho que tudo vai correr melhor» (Djaló).

> «Às vezes, eu não me sinto aluna porque eu não sinto, eu não tenho, eu não me sinto à vontade por completo na sala de aula. Eu não me sinto à vontade por completo com os professores. Eu não estou habituada a um professor frio (…). Eu estou aqui estou a sofrer, estou sozinha, não me consigo integrar. Sinto-me à parte!» (Moira).

Ainda no âmbito da integração, Yonara destaca que o seu fraco domínio da língua portuguesa está a inibir ou mesmo a condicionar, seriamente, a confiança e as relações de sociabilidade com os colegas e, naturalmente, a sua integração académica:

> «Eu gostaria de falar português corretamente e de poder integrar muitíssimo bem porque eu não sei integrar. (…). A minha situação atual é de não ter aquela confiança de falar à frente dos colegas, aquela coragem, não é, para falar à frente das pessoas. É, também, vergonha de errar porque a pessoa é sujeita a errar, de não falar português como eu gostaria de falar. É só isso que me leva a ficar, às vezes, no meu canto. Acho que sim, é o único, é o único obstáculo! (…) hum, não é fácil assim [criar amizades]. Ah, até que, às vezes, é por causa da língua, mas, às vezes, é por causa da própria pessoa. A pessoa fica, pronto, no seu canto» (Yonara).

Não obstante, a indagação da relação pedagógica estabelecida com os docentes da ULisboa assume, de igual modo, uma dimensão importante na integração académica dos indivíduos. A competência profissional dos docentes (Tavares & Huet, 2001), os apoios prestados a par da disponibilidade para esclarecimento de dúvidas configuram um papel relevante na adaptação e integração.

> «Sem querer subestimar os professores aqui estão mais preparados. Sinto isso, porque na Guiné a verdade é essa porque há professores que não sabem falar português. Como é que eles te vão ensinar a falar português? É difícil!» (Salimato).

> «Fogo, eu digo que eu sou filhinho mimado deles porque os professores, eles me apoiam, eles tipo quando estou na aula perguntam se está tudo bem. Na rua mesmo eu encontro eles falam comigo e perguntam se está tudo bem e quando eu tiver qualquer dúvida para ir lá e se eu precisar de qualquer coisa para ir lá falar com eles no gabinete. Com os professores eu não tenho nada a reclamar» (Janilson).

Há ainda evidências de uma opinião muito positiva quanto aos docentes da universidade, como relatam as palavras de Aila, Dilson e de Ezidoro:

> «Temos uma boa relação porque na minha turma eu sou o único africano e quando os professores chegam sempre ficam a chamar porque eles sabem que eu estou cá porque eu sou o único africano!» (Dilson).

> «Com os docentes, por acaso, não sei, mas parece-me que a maior parte dos docentes gosta de mim, estás a ver? Todos conheceram o meu nome, não sei como, mas conheceram-me e isso é bom. Não sei se é pelo meu nome ser incomum, mas são boas. As relações são boas!» (Ezidoro).

Para além das interações com os colegas e os docentes, as associações de estudantes são, de igual modo, importantes mecanismos promotores de integração social. Neste sentido, o papel dos Núcleos de Estudantes Africanos (NEA) da Faculdade de Direito e do Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas da ULisboa adquire uma relevância na adaptação e integração académica. A este respeito, há claras evidências do apoio prestado pelo NEA nesta dimensão de análise, como demonstra o relato de Moira:

> «O presidente do NEA, ele foi cinco (5) estrelas comigo (…). Sempre que eu tenho alguma dúvida, eu ligo para ele, ele ajuda-me. Eu sinto-me bem quando eu estou no Núcleo [de Estudantes Africanos]. Por exemplo, as pessoas do Núcleo, por exemplo, é um grupo de estudantes que quando eu estou com eles eu sinto aquele calor de casa. Eu sinto-me bem e, pelo menos, são pessoas que foi um prazer ter-lhes conhecido. Foi uma coisa boa da Faculdade foram eles!» (Moira).

Já Ezidoro e Nayma realça a sua participação nas sessões dinamizadas pelo NEA relativamente aos problemas enfrentados pelos estudantes africanos quer em Portugal, quer no ensino superior:

> «Um colega meu, por acaso, convidou-me a participar porque o núcleo tem como objetivo solucionar os problemas dos estudantes africanos cá em Portugal. E eu fui para lá para escutar quais eram os problemas, será que aquilo que eu enfrento será que os outros enfrentam o mesmo? Ou enfrentam pior? Ou enfrentam coisas diferentes? Eu fui para lá por curiosidade, por acaso, gostei e de lá até hoje ainda não pude ter oportunidade de voltar, mas tenciono um dia participar numa outra sessão» (Nayma).

Alguns participantes evidenciam a participação em atividades desenvolvidas pelo NEA, o que evidencia uma integração bem-sucedida, como é o caso de Ismael, Inussa e Ezidoro:

> «Já em debates. Tivemos aqui debates, tivemos festas. Então, fazemos o seguinte: cada qual traz uma comida tradicional ou típica do seu país e juntamos aqui e dividimos. Há uma partilha!» (Ismael).

> «Já participei no jantar, [em] alguns debates que ocorreram aqui. Eu participei num debate que era sobre se o Governo da Guiné respeita ou não a Constituição. Uma coisa relacionada a isto» (Inussa).

Em síntese, a transição para o Ensino Superior consiste, para os participantes do estudo, num momento verdadeiramente marcante e enriquecedor em termos de vivências, conquistas e aprendizagens pessoais, relacionais e académicas. Porém, a verdade é que esta experiência é,

ao mesmo tempo, repleta de múltiplos problemas e desafios de índole burocrática, académica, linguística e discriminatória.

6.5. Formas identitárias: a Identidade para si e para o outro

A identidade humana não é dada,
constrói-se na infância e
deve reconstruir-se sempre
ao longo da vida.
(Claude Dubar, 1997).

Se as transições podem caracterizar o percurso de vida dos indivíduos (Biasin, 2014), a verdade é que estas podem ser entendidas como verdadeiras oportunidades quer de aprendizagem, quer de desenvolvimento (Merriam, 2005). Neste contexto, a transição para Portugal e, posteriormente, para o ensino superior produz múltiplas dinâmicas de (re)construção identitária. Ora, a verdade é que a identidade consiste num processo dinâmico, pelo que pode ser construído e reconstruído ao longo do tempo (Abrantes & Katúmua, 2014; Dubar, 1997). A produção de identidade emerge da convergência de um processo transacional: o biográfico e o relacional (Dubar, 1997). A partir dos relatos de vida dos participantes, é nosso propósito analisar a imagem que têm de si próprios (identidade para si) e a imagem que lhe é atribuída pelos outros (identidade para o outro) quer no primeiro ano, quer no terceiro ano das suas formações académicas em Portugal. Esta dimensão de análise procura assim dar conta não só das perceções quanto à forma como se definem, mas também como pensam que são vistos pelos outros.

6.5.1. A Identidade para si no 1º ano da formação académica

Emergindo de um processo biográfico, a identidade para si é, segundo Dubar (1997), a imagem que o indivíduo constrói ou elabora sobre si próprio. De uma forma geral, a maioria dos participantes define-se como tímida, como elucida o relato de Ismael:

> «Bom, a minha timidez dá logo para notar no começo porque eu quando me apresento sinto-me, fico logo, ah, vais perceber que fico nervoso, com vergonha, fico com a cabeça para baixo» (Ismael).

De igual modo, Jair e Salimato referem que a sua timidez reside essencialmente na dificuldade em falar com as pessoas e, por conseguinte, em estabelecer amizades:

> «Sou um bocado tímido, então, é um bocado difícil em abrir e falar. Ah, sou uma pessoa também que não faz muitas amizades e como disse eu não sou muito sociável até, às vezes, esqueço-me dos aniversários, às vezes, nem apareço mesmo. Se eu aparecer, fico um bocado enjoado. Não t[enho] curiosidade mesmo de estar lá, ser obrigado a estar lá» (Jair).

> «Eu tenho muita dificuldade em fazer amizades porque eu tenho vergonha e medo de jogar conversa ou de tentar entrar e meter conversa com alguém. Eu tenho esse problema! Não sinto à vontade, acho que sou um pouco tímido, acho que é isso» (Salimato).

De facto, as transições podem contribuir tanto para uma imagem positiva ou então para uma imagem negativa acerca de nós próprios. A este respeito, Euzébio mostra-se descontente com a sua maneira de ser ao referir que a timidez tem vindo ganhar cada vez mais expressão:

> «Eu sou uma pessoa muito tímida. Sou uma pessoa muito tímida desde sempre. Olhe, quando eu era mais criança, mais menino, eu era mais irrequieto, mas com o passar dos anos estou a crescer mais e estou a ficar mais tímido e eu não gosto desta, dessa personalidade. A maioria das coisas, eu fico assim… até coisas que eu sei fazer, eu fico assim» (Euzébio).

O relato de Nayma não é muito diferente de Euzébio, pois ainda que se esforce, a timidez acaba por ser um problema principalmente no ensino superior:

> «E tive grandes dificuldades porque eu sempre tive o meu lado tímido e eu é que, mesmo que eu tente me abrir com as pessoas o meu lado tímido sai mais, sai sempre vencedor. Acabo-me encolhendo, não consigo me expressar, fico nervosa, foi um pouco difícil. A minha tia aconselhou-me: - "*Tens que interagir com os teus colegas!"* porque ela também estudou cá em Portugal, mas fez só a licenciatura. "*Ah, tens que interagir com os teus colegas, só assim tu vais conseguir e tu tens um atraso, mas porquê é que tu ficas calada, assim não vais conseguir fazer nada. Mas quando tu te aproximares dos colegas. - Ah, eu tenho essa dificuldade! Eles vão te explicar, eles não têm nenhum problema, se eles não souberem, eles te dirão que não sabem. Agora se eles souberem eles vão te explicar*» (Nayma).

Por outro lado, o contacto com uma realidade nova e diferente da que conhecemos leva ao questionamento da reação dos "outros" sobre a nossa origem. No relato de Yonara parece existir, claramente, um medo de rejeição social ancorado nas diferenças culturais entre africanos e portugueses:

> «(…), mas [n]o primeiro dia de universidade fiquei assim: - "*Será que se eu sentar numa carteira perto de uma pessoa, essa pessoa vai ficar bem?*" Não sei! A nova cultura não só os africanos, são o povo português e eu ficava assim no meu canto. Eu tinha receio porque eu não conhecia eles [colegas de turma], não [sabia] também qual o comportamento. Até hoje, não sei se isso…, até hoje» (Yonara).

A par disso, uma nova realidade pode acarretar diferentes formas de relacionamento social. Neste sentido, Yonara lamenta a ausência de amizades desde que chegou a Portugal, referindo que apenas se relaciona com o seu namorado e com a sua prima:

> «Praticamente não tenho amigos, o meu namorado é que é meu amigo. Prontos! Ele é meu amigo e ele é amigo da minha prima. Aqui não tenho amigos, mas eu gostaria de ter. Eu gostaria de ter!» (Yonara).

À semelhança de Yonara, Larisse revela uma relevante preocupação com a opinião das pessoas acerca de si, como exemplifica o seu relato:

> «Sou muito tímida, sou uma pessoa que me preocupa muito com o que as pessoas vão achar de mim» (Larisse).

Ainda que se considere tímida e, ao mesmo tempo, sociável, Larisse revela que sentiu algumas dificuldades ao nível da socialização com os colegas quando ingressou na universidade:

> «Eu socialmente não tenho nenhum problema eu relaciono-me muito fácil (…). Eu sou uma pessoa que socializo muito fácil, muito, mas aqui não foi bem assim. E foi aí que eu fiquei mais deprimida porque eu vi que ninguém falava comigo. E eu ficava tipo: - "*O que é que eu tenho? Qual é o meu problema? As pessoas não falam comigo!»* (Larisse).

A par da timidez, a amabilidade é evocada como uma característica comum de alguns participantes, como ilustram os discursos de Jônatas, de Abrão e de Yonara:

> «Hum, uma boa pessoa porque eu sou tímido, mas sou simpático também» (Abrão).

> «Hum, sou simpática, sou simpática, às vezes, envergonhada. Quando eu encontrar uma pessoa que eu não conheço fico mais tímida do que quando estou com a pessoa que eu conheço» (Yonara).

A propósito da sua autodefinição, Kelly apresenta-se como uma pessoa muito tímida sobretudo com pessoas com as quais não conhece ou com quem ainda não estabeleceu qualquer vínculo, por um lado, mas bastante extrovertida e conversadora com os seus amigos, por outro lado:

> «Eu enquanto pessoa sou uma pessoa bastante tímida com pessoas que eu não conheço, com ambientes que eu não estou acostumada. Às vezes, sou uma pessoa bastante extrovertida com as pessoas que eu conheço, não é? Como já viu, eu gosto muito de falar, eu gosto muito de falar, eu gosto muito, ah, gosto de estar muito com os meus amigos, principalmente aqui, eu sinto mesmo a necessidade disso porque eu estou sempre em casa, praticamente, sozinha e por causa dos transportes tenho preguiça de sair. Então, quando estou com os meus amigos é diferente do que estar sempre ao telefone falar com a mãe, com o pai, com os meus amigos do Porto» (Kelly).

De facto, metade dos entrevistados caracteriza-se como pessoas divertidas e sociáveis que conseguem estabelecer amizades rapidamente, como nos ilustram os relatos de Jônatas e de Aila:

> «A nível de personalidade, sou uma pessoa, consigo entrar em meios de forma rápida, certo? Tenho essa capacidade de fazer amizades rápidas. Sociável, sou muito sociável consigo entrar em vias de forma rápida» (Jônatas).

> «Ui, como é que eu me defino? É pá, sou uma pessoa divertida, aberta com os que são abertos comigo, falo com todas as pessoas que falam. As pessoas que não falam comigo, não dão a mínima para mim também não dou a mínima para eles» (Aila).

Do mesmo modo, Nayma e Kelly demonstram nos seus relatos que não sentem dificuldades em comunicar:

> «Ai, meu Deus. Como é que eu me defino? Aí, é um pouco difícil, não é? Eu sempre falo, bom, sou alguém sorridente, gosto muito de conversar com as pessoas. Abro-me facilmente às pessoas, quando tenho coragem para falar, abro-me facilmente às pessoas. Não me acanho! Abro-me facilmente às pessoas» (Nayma).

> «Às vezes, sou uma pessoa bastante extrovertida com as pessoas que eu conheço, não é? Como já viu, eu gosto muito de falar, eu gosto muito de falar, eu gosto muito» (Kelly).

Constata-se ainda que as relações interpessoais desempenham um papel crucial nas identidades dos entrevistados. Por exemplo, Euzébio ao refletir sobre si evidencia no seu relato que respeita bastante as relações sociais estabelecidas com os seus amigos e colegas:

> «Preservo muito a relação de amizade. Comporto-me muito bem com os meus colegas» (Euzébio).

Realça-se a este propósito que os amigos assumem, efetivamente, um papel importante na questão identitária destacando-se as dinâmicas de sociabilidade estabelecidas em Portugal. Desta forma, o convívio com os seus colegas é apontado por Elsio:

> «Passeamos, saímos, conversamos. Só estudo, não dá, tem que se divertir um pouco» (Elsio).

Conforme sustentado por Dubar (1997), a identidade de um indivíduo depende quer das suas estruturas internas, quer da relação com os outros. Relativamente às relações sociais, Nayma e Kelton enfatizam o papel preponderante do respeito nas amizades estabelecidas com os seus colegas:

> «Não tenho aquela coisa: - "*Ah, eu só me relaciono com pessoas da minha faixa etária*". Não, não tenho, para mim todos são amigos. Desde o momento em que haja respeito, para mim, todos são amigos. Todos são amigos!» (Nayma).

> «Eu acho que [o] respeito é um valor muito importante e tento levar isso comigo sempre (…). Amigo, tento sempre fazer amizades, sempre que possível» (Kelton).

As situações de vida e os diversos contextos contribuem para a construção da identidade do indivíduo, como nos relata Janilson e Shakila que, independentemente das adversidades vividas, se assumem como alegres e divertidos:

> «Eu sou um rapaz, eu sou alegre, (…). Eu sou muito brincalhão, muito divertido. Uma frase que eu sempre uso: - "*mesmo nas dificuldades, sorria. Sorria sempre! Não importa as circunstâncias sorrir faz bem*!» (Janilson).

> «Ah, não sei dizer…. Hum, com os amigos já falo mais. Sou mais divertida, sou muito divertida, gosto muito de brincar e rir. É muito raro ficar triste ou chateada, tento sempre estar alegre» (Shakila).

Por outro lado, Jônatas, Salimato e Dilson revelam uma visão positiva de si próprios ao descreverem-se a si próprios como pessoas calmas e humildes:

> «Acho que essa é a minha característica que eu sou calmo. Eu sou calmo é o que eu acho, não é?» (Salimato).

> «Eu sou uma boa pessoa não tenho problemas. Ah, sou humilde e eu não gosto de violência. Por exemplo, eu para estar aqui numa sociedade, eu costumo me meter com todas as pessoas, eu gosto de brincadeira, não gosto de gritar porque a minha forma de ser é assim. Eu costumo me relacionar com as pessoas com a educação que a minha mãe me ensinou» (Dilson).

A característica "somos o que fazemos" definida por Tap (1998) encontra-se ligada à realização da ação e encontra-se presente nas ações levadas a cabo por alguns participantes. Por exemplo, Abrão considera-se uma boa pessoa, aspeto este que é visível na sua preocupação em ajudar os seus compatriotas recém-chegados ao ensino superior. A simpatia e a criação de novas amizades encontram-se, de igual modo, patentes no discurso de Abrão:

> «Hum, uma boa pessoa porque eu sou tímido, mas sou simpático também. Sou um pouco aberto, gosto de fazer amizades sempre, tipo, cá sempre que eu via uma pessoa porque nós, os guineenses, sempre que eu vejo uma pessoa sei logo se é guineense ou não. As aulas aqui começam mesmo em outubro ou setembro, mas alguns alunos que vieram cá no mês de dezembro. Esses aí têm mais dificuldade e sempre, sempre que eu vejo a pessoa sei logo o que ele está a passar. Sempre, sempre vou ter com ele lá e digo assim: - "*eu sou Abrão, sou guineense, estou a tirar AP [Administração Pública]*", sempre digo isto: - "*e se precisares de alguma dúvida é só fazer uma questão ou coisa assim*". Sempre faço isso e tento ajudar, também apresento o edifício para ele, a Secretaria e essas cenas assim. E em termos de pessoa, acho que sou uma boa pessoa» (Abrão).

Também ao refletirem sobre si mesmos, Ariela e Salimato definem-se como solícitos, pois gostam de auxiliar prontamente as pessoas:

> «Eu sinto-me bem a fazer algo por outras pessoas (…) eu gosto muito disso» (Ariela).

> «Vá, eu gosto de ajudar os outros também e não sei mais. É difícil dizer» (Salimato).

O relato de Moira não é muito diferente, pois refere que está sempre disponível para ajudar:

> «Ah, como é que eu sou? Ah, sou uma pessoa, estou pronta para ajudar todo o mundo. Pronta para ajudar todo o mundo. Às vezes, é um erro porque eu ajudo as pessoas e depois quando sou eu que preciso e eu peço ajuda…, mas eu quando ajudo alguém não penso em troca. Não penso que me retribuam da mesma maneira. Cada um é como é! Eu não posso obrigar ninguém a retribuir-me um favor, mas quando eu peço, eu acho que, no mínimo, dar uma ajuda. (…) eu sempre fui daquelas pessoas que sempre simpatizei com todo o mundo. Nunca tive problemas com ninguém. Sempre fui, mesmo quando entravam alunos novos, sempre se pudesse ajudar eu ajudava. Nunca fui assim reservada. Sempre que precisavam, eu tive ali» (Moira).

Características positivas como a generosidade e a sensibilidade são evocadas por Sadjo:

> «Enquanto pessoa, sou uma pessoa muito tímida, mas eu sou uma pessoa muito, mas muito, muito generosa. Sou muito generosa. Eu sou muito sensível, mesmo. Eu choro rápido! Sou muito "*all night long*"» (Sadjo).

Já Elsio, Inussa e Euzébio referem a determinação como uma qualidade fundamental para o futuro:

> «Além de tentar ser sincera no que faço, eu acho que eu me empenho, é uma coisa de lutar para chegar lá. Então, além disto, eu não sei mais» (Inussa).

> «Sou uma pessoa bastante determinada e porque só assim é que podemos definir o nosso futuro (…) desde a Guiné eu sempre vejo que no futuro vou ser uma boa pessoa, um bom profissional. Não sei em que área, mas (..) é essa a determinação que eu estou a andar atrás» (Euzébio).

Em paralelo, a representação que Aila tem de si própria é de ser uma verdadeira "lutadora" sobretudo para alcançar os seus objetivos, como nos retrata o seu relato:

> «Sou lutadora, sou uma pessoa que gosta do que faço de estudar Engenharia Aeroespacial. E tenho um objetivo na vida que acho que todos os que estão aqui também têm. E é isso!» (Aila).

Por seu turno, Sadjo e Ariela têm em comum o gosto pela participação em debates principalmente pela oportunidade de argumentação das suas ideias:

> «Eu gosto sempre de estar a par das coisas. Vou a um debate, estou sempre a participar, não fico para trás. Então, gosto de estar a par do que se está a passar» (Sadjo).

> «Eu gosto de entrar em debates, gosto de discutir e é por isso que eu quero estudar Direito porque eu gosto de apresentar as minhas defesas, de expor as minhas ideias e mostrar o bom delas. Por exemplo, sempre que há debates há os contra e os favor e eu gosto de discutir isso. Eu gosto de ver ambos os lados e discutir as coisas» (Ariela).

No entanto, Ariela acrescenta a teimosia no sentido de defender o seu ponto de vista como outra das suas caraterísticas pessoais:

> «Eu sou muito teimosa quando acho que tenho razão, por isso, é que a minha tia sempre me disse: - "*Tu tens que ir estudar para advogada porque tu és muito teimosa*". Porque eu defendo o meu ponto de vista até à última gota de sangue. (…), às vezes, por exemplo discuto com o meu namorado, eu digo: - "*vai pesquisar no Google e vê se não é verdade!*" Eu sou dessas pessoas que investiga quando sei que li aquilo em algum lugar. Eu defendo, defendo até à última gota de sangue» (Ariela).

De igual modo e caraterizando-se como um grande admirador da política, Ezidoro vê-se como uma pessoa que gosta de defender o seu ponto de vista junto dos seus colegas, o que por vezes pode originar algum confronto com os mesmos:

> «A minha própria pessoa? É pá, eu tenho um problema. Bom, eu acho que é um problema. Eu gosto é de discutir, estás a ver? Sobrepor as minhas ideias, de achar que a minha própria ideia é que é certa, estás a ver? Olha, eu não sei se isso é errado, mas olha eu gosto de dizer - "*Não, isso não é assim, é assim*." Acho que é o único problema que eu tenho do qual eu entro sempre em confronto com os meus colegas, estás a ver? Eu tento sempre sobrepor. É mais basicamente por causa disso. Eu sempre tento mostrar e depois argumentar e aquilo acabo por fazer eles pensarem que eu mostro que eu sou mais inteligente que eles, mas também aquilo é normal» (Ezidoro).

A curiosidade aliada ao prazer da descoberta e do conhecimento estão, de igual modo, evidentes nos discursos de Yonara, Salimato e de Ariela:

> «Eu gosto de saber, sou curioso. Tento procurar, tento procurar saber a razão das coisas, mas do meu jeito mesmo. Não, tipo, procurar de perguntar à pessoa diretamente, às vezes, sinto vergonha também» (Salimato).

Como sustentado por Mclean (2011), as identidades são produzidas e reproduzidas através das experiências de vida dos indivíduos. Esta questão reflete-se no discurso de Ariela, o qual revela o seu interesse e gosto por viajar, gosto esse que adquiriu ainda em Cabo Verde ao conhecer a maioria das ilhas:

> «Eu sou uma pessoa que gosta de viajar. Eu gosto! Apesar de nunca ter saído de Cabo Verde já visitei quase todas a ilhas. Então, gosto de viajar, gosto de interagir, gosto de conhecer coisas novas» (Ariela).

Por seu turno, Nayma é apologista da conhecida expressão "*carpe diem*", pois defende que vive e aproveita o presente:

> «Bom eu sou daquelas pessoas que vive em função do presente e não me apego muito àquilo que vem amanhã ou aquilo que será o amanhã. Vivo em função de que hoje estou aqui e que talvez amanhã também estarei. Não sou muito apegada ao futuro porque sempre olho por aquilo que é o meu presente, aquele momento» (Nayma).

Considerando-se uma pessoa que aprecia estar em casa, Ariela realça o seu gosto pela leitura e escrita, como ainda pela fotografia:

> «Eu sou uma pessoa muito caseira, já em Cabo Verde eu era assim. Eu não gosto de festas, não gosto de discotecas. Eu gosto de estar na minha casa, no computador a ver um filme ou a ver as minhas séries ou a ler. Eu sou assim, eu não gosto muito de sair. Eu gosto de escrever. Ah, eu por acaso tenho um grupo de amigas nós estamos sempre juntas e nós gostamos de fotografia. Uma amiga minha gosta de tirar fotos e eu sou aspirante a modelo. Por acaso, eu gosto! Eu gosto que me tirem! Eu sou tímida em algumas coisas, mas [não] no facto de estarem a tirar-me fotografias. Por acaso, quando eu estava em Cabo Verde eu fiz *casting* e participei em dois (2) anúncios e essas coisas» (Ariela).

Neste contexto, a identidade do indivíduo é a conceção de si mesmo, dos seus valores e crenças (Erikson, 1976). A este respeito, Sadjo diz-nos que se considera uma pessoa "ingénua" por confiar em algumas pessoas, revelando que busca influências positivas:

> «Às vezes, me acho muito ingénua por acreditar em coisas em que numa outra ocasião as pessoas não iriam acreditar. Por acreditar em pessoas que eu agora vejo que há muita desconfiança, mas eu acredito nas pessoas, eu vejo sempre a melhor parte das pessoas. Eu também tenho a parte da minha personalidade, eu tento sempre tirar a boa parte das pessoas, a parte positiva que me pode influenciar, que me pode ajudar. Todos nós temos, então, um lado negativo e não vale a pena» (Sadjo).

Por outro lado, Sadjo acrescenta ainda que é uma pessoa muito ligada à família e religiosa:

> «Tento evoluir principalmente como filha. Eu sempre fui obediente, sempre fui uma boa filha, mas eu quero sempre dar mais aos meus pais porque eles fazem imensa coisa por mim. E eu quero dar-lhes amor e tudo mais. Como filha, como neta porque eu amo os meus avós. Como namorada, como irmã. Sou muito religiosa!» (Sadjo).

A transição para o ensino superior configura-se, pois, como um evento biográfico complexo que acarreta implicações na identidade dos estudantes (e.g., Field, 2012; Merrill, 2011; Moore, 2006). Neste contexto, a experiência universitária acarreta, segundo Pascarella e Terenzini (2005), novas aquisições e estruturações pessoais, as quais têm nitidamente reflexos no desenvolvimento cognitivo e psicossocial do estudante. De uma forma geral, constata-se uma homogeneidade nos discursos dos entrevistados quanto à forma como se caracterizam/definem como estudantes. Por exemplo, Ariela considera-se uma felizarda por estudar em Portugal, revelando ser uma aluna extremamente exigente consigo própria. Exigência essa pautada por uma elevada responsabilidade e um compromisso assumido com os estudos, como ilustra o seu discurso:

> «Eu, por acaso, gosto de estudar. Gosto tanto porque eu desde de pequena, eu aprendi a ler entramos para o primeiro (1º) ano para aprender a ler (…). Enquanto aluna? Ah, eu exijo muito de mim mesma. Se, por exemplo, se eu tiver uma nota que eu sei que não é minha e que podia ter feito melhor, eu esforço-me para isso. Eu ponho pressão em mim mesma. Por isso, eu tenho horas, eu tenho alarmes a esta hora tu tens que estudar, tens que fazer isto, tens que fazer aquilo. Eu tento fazer isso comigo mesma porque é como a voz da minha mãe a gritar no ouvido para eu estudar porque eu sou muito sortuda por estar aqui agora. Então, eu quero valorizar isso, quero mostrar à minha mãe que estou a fazer por isso» (Ariela).

Neste contexto, a Universidade apresenta-se como um "espaço privilegiado na construção de uma identidade vocacional" (Valadas & Gonçalves, 2002, p. 31) que acarreta uma tomada de decisão e naturalmente a construção de uma identidade própria. Esta questão está presente no discurso de Larisse que se revela uma pessoa determinada, confiante e destemida ao reconhecer a importância do ensino superior para o seu desenvolvimento pessoal e profissional:

> «Ah, eu sempre fui uma pessoa um pouco ambiciosa (…) Eu sempre gostei de desafios, sempre e pronto» (Larisse).

Desta forma, as transições podem contribuir para a construção de uma imagem positiva que os indivíduos têm acerca de si próprios. O relato de Sadjo evidencia uma forte motivação, empenho e determinação em alcançar a independência:

> «Estudo mais, sou mais empenhada e descobri que eu tenho que ir atrás das coisas que eu tenho que estudar imenso para conquistar o meu espaço, a minha independência. E quanto mais rápido for, melhor» (Sadjo).

Qualidades como motivação, empenho e determinação assumem, de igual modo, um papel preponderante no desenvolvimento pessoal e/ou identitário dos indivíduos. Como sustenta

John Biggs (1993), quando os estudantes gostam do que efetivamente fazem ou estudam investem o seu tempo e esforço nas tarefas e atividades escolares e/ou académicas. Esta questão está patente, por exemplo, nos discursos de Abrão e de Ismael:

> «Eu gosto de estudar, gosto de estudar. Sempre faço um esforço enorme para tentar estudar o máximo. Eu também estudo muito, esforço-me muito. Gosto de estudar, só que gosto mais da prática do que da teoria» (Abrão).

> «Sou como aluno? Sou como qualquer um, mas eu tento me dedicar para sair bem, para tirar, mas não tipo competir com pessoas, não, não. Eu não sou assim, mas tento dar o meu esforço e lutar para conseguir» (Ismael).

Entendendo o ensino superior como um 'espaço social' em que os estudantes constroem a sua identidade académica, Kelton e Euzébio identificam-se como empenhados, motivados e curiosos relativamente aos estudos:

> «Enquanto aluno acho que a melhor forma de me caracterizar, será curioso, é isso que me motiva, de certa forma, mas sinto que tenho potencial como qualquer pessoa, posso até dizer aplicado» (Kelton).

> «(…) um bom aluno. Quando eu quero alguma coisa, procuro. Eu preocupo-me muito a saber. Por exemplo, as aulas práticas se eu não perceber alguma coisa recorro aos meus colegas para fazer com muita vontade e só assim é que consigo. Aluno cheio de vontade!» (Euzébio).

De facto, os indivíduos quando estão no ensino superior são forçados a pensar em si mesmos não só como sujeitos, mas também enquanto estudantes (Huon & Sankey, 2002). Além disso, o desempenho do ofício de estudante implica dedicação, determinação e competência. A este propósito, o relato de Jair evidencia uma autonomia pautada por uma prática de estudo regular executada através da leitura, da organização da matéria e, por conseguinte, a resolução de problemas como tarefas primordiais para alcançar êxito, como nos relata Jair:

> «Na primeira leitura, já tento descobrir palavras-chave e definições e também sublinhar. Depois leio de novo a matéria, tento organizar tudo porque, às vezes, também o professor não organiza bem, pelo menos, para o aluno e tento organizar aquilo e depois tento procurar casos práticos, se calhar resolvidos. Tem alguns livros com casos práticos resolvidos que é para ver qual é o problema, como é que foi resolvido. Se eu posso fazer isso mesmo, resolver o problema» (Jair).

Como sustenta Tap (1998), a representação de si próprio proporciona o desenvolvimento de múltiplos comportamentos, como é o caso de Kelly que nos relata a sua forte motivação para aprender. Motivação essa que conduz, naturalmente, a uma constante participação nas aulas:

> «Bom, por eu ser interessada, então eu presto bastante atenção nas aulas (…), eu gosto de participar! Há colegas meus que são muito bons alunos, mas não participam nada» (Kelly).

Já Sadjo refere que apenas sente confiante para participar nas aulas de Inglês, sobretudo pelo excelente domínio da língua inglesa:

> «Só [com] o professor de Inglês. Como na minha turma não há muitos alunos a participar a nível do inglês, então eu me sinto mais à vontade para falar» (Sadjo).

Pelo contrário, Shakila tem plena consciência de que deveria participar nas aulas:

> «Eu acho que eu sou muito calada e isso não é bom. Acho que devia ser mais, tentar falar, mas prefiro ficar na minha. Sou reservada!» (Shakila).

Tornar-se estudante é, por si só, um processo complexo que implica a construção de uma nova identidade, a aquisição de novas competências académicas e um sentimento de pertença (Briggs et al., 2012; Wilcox et al., 2005). Neste sentido e à semelhança de Euzébio, Dilson, Ezidoro e Jônatas assumem-se como alunos persistentes, revelando uma elevada confiança e autoestima nas suas competências, como ilustram os relatos de Jônatas e de Dilson:

> «Como um bom aluno, mas tenho muito que melhorar, tenho muito que trabalhar, tenho muito que aprender, certo? Mas tenho tempo, tenho tempo, aos poucos chego lá» (Jônatas).

> «Bom, para mim, eu sou um grande aluno, eu sou um grande aluno e eu acho que eu sou capaz. O que uma pessoa pode fazer, eu posso porque tenho o mesmo cérebro para pensar porque eu mesmo sinto orgulho. Quando uma pessoa faz uma coisa também. Ah, aquele faz qualquer coisa, eu também posso, eu sei. Eu sempre me costumo esforçar para ultrapassar as dificuldades» (Dilson).

A identidade incide, de igual modo, nas "estratégias identitárias desenroladas nas instituições que os indivíduos atravessam" (Dubar, 1992, p. 118). A este respeito, Elsio e Djaló consideram-se estudantes aplicados e determinados em alcançar sucesso no ensino superior, por um lado e revelam que o estudo realizado visa a satisfação de interesses quer pessoais, quer académicos:

> «Hum, acho-me determinado, estudioso, vou tentar fazer todas [as unidades curriculares]. Hum, acho que é isso» (Elsio).

> «Eu estudo muito, estudo muito mesmo!» (Djaló).

Yonara acrescenta que é uma estudante que se pauta não só pelo bom comportamento nas aulas, mas também pelo empenho e dedicação aos estudos:

> «Eu porto-me bem, porto-me bem! Hum, como uma aluna empenhada que é para poder integrar, não é? Consigo tirar as notas que é para depois em casa que é para rever a matéria. Às vezes, fico cá na biblioteca que é para ler, para estudar um pouco é que no primeiro semestre não consegui tirar todas as cadeiras, todas as disciplinas tendo em conta as dificuldades que tive e o atraso também» (Yonara).

Confrontados com um crescente grau de complexidade que impera no ensino superior, Salimato e Ezidoro caraterizam-se, de igual modo, como estudantes empenhados e, por isso, com resultados positivos do seu desempenho e sucesso académico:

> «Os primeiros tempos quando estava na Guiné fui muito bem destacado e tal na minha turma e achava que era bom aluno. Confesso que quando cheguei aqui, perdi aquela, aquela confiança. Perdi aquela confiança porque vi que o meu nível era diferente com outros alunos que estão aqui. Eu estou a me empenhar muito, acho que neste caso, eu estou a empenhar muito. Agora acho que já está a evoluir, já está a evoluir» (Salimato).

> «É pá, eu desde sempre sou bom aluno, mesmo lá eu era bom aluno e acho que vou continuar a ser. Agora eu já estou a mostrar que eu sou bom aluno. Primeiramente tinha dificuldades por causa da orientação e tudo, mas agora já estou a demonstrar que eu de facto sou bom aluno. Não sei, estou por aí nesse caminho» (Ezidoro).

Já Larisse salienta a ansiedade sentida inicialmente sobretudo nas avaliações, algo que tem vindo a diminuir:

> «No início, eu ficava muito nervosa nos testes e era isso que lixava tudo! Eu ficava nervosa! Eu podia pegar num teste e começava a ficar nervosa e eu parava cinco (5) minutos e aquilo atrasava-me porque chega a hora e eles tiram logo o teste porque eu chegava lá e não tinha tempo, mas agora estou mais calma e pronto» (Larisse).

A representação que Nayma tem de si mesma é de ser uma estudante razoável porque considera que não é uma estudante muito dedicada ao estudo, como nos relata Nayma:

> «Bom, enquanto estudante tem um lado meu que eu sinto que sou um pouco preguiçosa. Eu sinto que sou um pouco preguiçosa. Eu sinto-me que sou um pouco preguiçosa porque eu tenho aquela preguiça, por exemplo digamos, como é que eu posso tentar explicar? Por vezes dá aquela, isto acontece a todos os estudantes, por vezes, dá aquela preguiça de: - "*ah, para quê estudar hoje, se eu posso estudar amanhã*." Chega amanhã e até que chega o dia da aula e te dás conta que não estudaste absolutamente nada. (…) Bom, como aluna não diria que sou, que sou, como é que eu posso dizer? Dedicada, não sou dedicada, mas também não me desleixo. Sou um meio termo» (Nayma).

O baixo rendimento académico nas avaliações contribui, segundo Tinto (2010) para o desenvolvimento de sentimentos de insatisfação e de *stress* nos estudantes. Aila confirma esta insatisfação ao evidenciar um notório descontentamento relativamente ao seu desempenho académico o qual tem particulares reflexos nas classificações/ notas obtidas no ensino superior. Importa ainda referir que esta tomada de consciência representa um atributo próprio da "agência" na vida da participante. Desta forma, Aila acrescenta que ambiciona classificações mais elevadas o que irá implicar, naturalmente, um esforço suplementar:

> «Enquanto aluna, sou uma aluna que gosta de ter boas notas apesar de que ainda não estão, não está a ser fácil. Gosto de ter boas notas. Gosto de destacar, gosto de estar cá [no Instituto Superior Técnico, mas] tenho consciência que tenho que ser empenhada! Aqui as minhas notas são *bué* péssimas, *bué* más. Não estou satisfeita. Eu quero mais, não quero essas notas de dez, nove, não quero«!» (Aila).

A forma como cada um dos entrevistados se perceciona quer enquanto pessoa, quer enquanto estudante é variável, como podemos observar nos seus discursos. Porém, esta perceção tende

para uma unanimidade de que, regra geral, os entrevistados deste estudo definem-se como tímidos, calmos e humildes, enquanto outros consideram-se bastante sociáveis e divertidos. Através da análise dos resultados, os entrevistados referem que são motivados, dedicados, curiosos e lutadores para alcançar o sucesso académico e outros objetivos de vida. No entanto, alguns estudantes sentem-se frustrados com os conhecimentos que adquiriram nos seus países de origem e, por conseguinte, com as notas obtidas no ensino superior.

6.5.1.1. A Identidade para o outro no 1º ano da formação académica

Com ênfase na dimensão relacional (Dubar, 1997) procuramos conhecer e analisar a identidade atribuída pelos outros. De uma forma geral, a maioria dos participantes pensa que é vista como afável, alegre e bem-humorada, como ilustram os relatos de Jônatas, de Inussa e de Larisse:

> «Além de acharem que eu sou muito impulsiva, às vezes, eu acho que eles falam de uma coisa. Eu acho que eles falam de uma coisa mais assim de brincalhona, às vezes» (Inussa).

> «Ah, como é que eu sou vista por vocês? Ah, sou uma pessoa, pronto, que eles dizem que sou muito sociável, animada!» (Larisse).

A identidade centra-se, sobretudo, nas interações estabelecidas entre os indivíduos (Chan & Merrill, 2012; Dubar, 1997). A este respeito, os relatos de Kelton e de Elsio enfatizam as relações sociais ao presumirem são pessoas amigáveis:

> «Os outros me veem como um amigo. Tento sempre fazer amigos, sempre que possível. E também sou visto como uma pessoa respeitadora» (Kelton).

> «Amigo de vários. Todos cabo-verdianos aqui somos amigos» (Elsio).

Por outro lado, a imagem que os outros têm de si (Tap, 1998) assume uma particular relevância. Neste sentido, Dilson e Euzébio acreditam que a generosidade é uma das qualidades atribuídas pelos seus colegas:

> «Para mim, eu acho que eles me veem muito, muito bem. Eu acho que eles me olham bem, eu acho. Eu acho porque sempre eu estou a tentar mostrar um pouco o meu comportamento com eles e nunca fiz uma coisa que eles não ficam assim de uma forma [negativa]» (Dilson).

> «Bom, eu não sei dizer, mas eu acho que os outros me veem como uma boa pessoa. Eu acho! Porque eu também não sou assim tão má pessoa. Não faço aos outros o que eu não quero que seja feito a mim. Por isso, acho que eles me veem como boa pessoa» (Euzébio).

Nayma conta-nos que é vista, por alguns colegas, como uma pessoa agradável que incita simpatia ou, pelo contrário, alguém que demonstra hipocrisia ou falsidade:

> «Há quem diga que sou simpática, há quem diga que sou cínica. Mas eu puxo para o lado que me consideram simpática» (Nayma).

De igual forma, Salimato revela que é considerado uma pessoa tranquila:

> «Eu acho que, eles dizem-me que eu sou calmo, calmo e pronto, estimo, não é?» (Salimato).

No entanto, Ismael e Larisse pensam que são vistos, não raras vezes, como envergonhados. Algo que, como referido anteriormente, corresponde plenamente às suas próprias perceções:

> «Eu acho que é da mesma forma. Eu tento não ser tímido» (Ismael).

> «Ah, eles dizem que sou muito tímida. Sou tímida, sou mesmo! E eu realmente sou!» (Larisse).

A este respeito, Pedro (2011) defende que, por vezes, pode existir uma correspondência entre o que o indivíduo pensa de si (identidade singular) e o que os outros pensam de si (identidade atribuída pelos outros). A perceção da tia de Ariela é, de igual modo, coincidente com a autodefinição da participante:

> «A minha tia sempre me disse: - "*Tu tens que ir estudar para advogada porque tu és muito teimosa*!» (Ariela).

Tanto Kelton como Larisse são considerados como empenhados e estudiosos:

> «Também sempre fui caracterizado por outras pessoas que dizem: - "*ah, ele é aplicado*". Então, veem-me como aplicado, acho. Como rigoroso um bocado, ah com respeito» (Kelton).

> «Eles dizem que eu estudo muito!» (Larisse).

Já Djaló entende que é visto, pelos seus colegas, como alguém que sente muitas dificuldades no ensino superior:

> «Eu acho que a maioria das pessoas, dos colegas de turma podem me ver como, bom, alguém que está com algumas dificuldades. E realmente estou com algumas dificuldades, mas acho que daqui a dois anos se continu[armos] na mesma turma com alguns colegas vão ver a minha qualidade. Vão ver a minha qualidade!» (Djaló).

Por outro lado, quase um terço dos participantes presume que suscita, aos colegas, antipatia. Neste contexto, Hall (1998) sustenta que a identidade é, efetivamente, um processo instável, complexo e fragmentado pelo que um indivíduo pode recusar uma determinada identidade e definir-se de outra forma. Por exemplo, Kelly e Yonara preveem que demonstram arrogância, sobretudo pela sua maneira de ser:

> «Talvez por causa da minha timidez, talvez muitas pessoas possam me ver como antipática. Eu já ouvi isso muitas vezes Ah, porque sou uma pessoa se todos estão a falar, às vezes, eu fico meio para trás, recatada. Se me perguntarem alguma coisa, eu digo só: - "*Sim. Não*". Então, dizem que sou arrogante, mas quando me conhecem sou

> um bocado chata, mas dizem que sou extrovertida. Todos têm que ter algum grau de chatice, não é?» (Kelly).

De facto, a identidade de um indivíduo pode variar em função, não só do contexto, mas também das relações com os outros (Bergano, 2012). O relato de Ariela revela que os colegas a veem, inicialmente, como antipática certamente pela sua maneira de estar e de se comportar no quotidiano:

> «Ah, por acaso, quem não me conhece, muitas vezes, acha que eu sou antipática porque eu sou daquelas que estou sempre com os fones no ouvido. Se eu, por exemplo, estou no autocarro estou com os fones nos ouvidos estou com a cara séria e depois chegam ao pé de mim dou uma boa tarde e sorrio. E as pessoas ficam com uma boa impressão de mim. E já aconteceu, muitas vezes, em Cabo Verde como as pessoas diziam: - "*ah, eu achava-te muito atrevida, muito antipática, mas na verdade não és nada disso!*» (Ariela).

Em paralelo, Jair supõe que é visto como antissocial pelo facto de ser bastante reservado e de não gostar de frequentar festas:

> «Apesar de eu ser considerado antissocial [porque] não frequento festas e porque, por exemplo, às vezes, também algumas conversas em grupos também não me interessam muito, portanto, eu fico calado com os meus pensamentos. E eu normalmente só falo assim com uma pessoa mesmo, não falo assim para o grupo» (Jair).

Jônatas, por seu turno, considera que é visto como solícito, qualidade essa que lhe é atribuída pelos seus colegas e amigos:

> «E também sou prestativo. Tipo, isso é uma característica que tu não vês, mas as pessoas, as pessoas acabam por ver e por te dizer e acabas por ver que realmente és. E é isso. E sou prestativo, mas as pessoas têm melhores perceções do que nós somos. Tipo, tu estás dentro de um círculo e outra pessoa está fora, ela vê melhor do que tu» (Jônatas).

Para Sadjo, os seus pais veem-na como uma menina inocente e/ou ingénua, como nos relata a participante:

> «Hum, pelos meus familiares, ah, digamos pelos meus pais que eu ainda continuo a ser uma menina. Eles não querem ver que eu cresci, principalmente o meu pai, mas o meu pai é mais digamos ingénua, mas eu não o acho. É que quando eu estou com eles, eu aproveito, tipo, o tempo que eu estou com eles e viro uma criança. Adoro eles! E então, eles acham que eu sou assim o tempo todo. Não querem ver que eu cresci. A minha mãe agora é que me vê com outros olhos. E prontos!» (Sadjo).

Não obstante, refletir sobre a identidade constitui um desafio porque esta pode assumir diversas definições e/ou interpretações (Martins et al., 2013), como é o caso de Shakila, de Aila e de Abrão que afirmam não ter conhecimento da perceção dos outros relativamente a si mesmos:

> «Não sei, pelos colegas, não sei. Não sei, porque nunca ouvi nada, então não sei!» (Shakila).

> «Pelos meus colegas de turma, não sei. Não sei!» (Aila).
>
> «Ah, isso eu não sei" (Abrão).

Por fim, Moira relata-nos que é vista, pelos seus colegas de turma, como uma africana que se encontra num nível inferior aos portugueses. O seu discurso evidencia claramente episódios de preconceito manifestado pelos colegas associado quer à "cor da pele", quer à desvalorização do continente africano:

> «Eles, às vezes, fazem-me perguntas que eu fico sem perceber. Perguntam-me: - "*Ah, em Moçambique, vocês têm shoppings?*" Claro que temos shopping. Não somos assim tão, somos atrasados (…), mas fazem-me com cada pergunta!» (Moira).

Em síntese, os entrevistados pensam que são vistos pelos seus colegas como boas pessoas, embora muito tímidos. Contudo, alguns estudantes acreditam que possam ser vistos como antipáticos ou arrogantes.

6.5.2. A Identidade para si no 3º ano da formação académica

No ponto anterior foram apresentadas as perceções identitárias dos participantes no 1º ano das suas formações académicas na ULisboa. Concordando com Dubar (1997), a identidade não só se constrói, como também se reconstrói ao longo da vida dos indivíduos, neste ponto serão apresentadas as perceções ou imagens identitárias dos participantes no 3º ano das suas formações académicas. Enquanto um evento biográfico, a transição para o ensino superior afigura-se uma mudança significativa na vida dos indivíduos, dado que estes acabam por desenvolver a própria identidade (Krause & Coates, 2008). Pode ainda suscitar mudanças, por exemplo, na maneira como os próprios indivíduos se veem. Nos discursos de Ezidoro e de Euzébio é notório um desenvolvimento social ou de sociabilidade:

> «Agora já não me sinto tímido. Não sei o que é que eu disse na primeira vez, mas agora já não me envergonho facilmente. (…). Fazer uma avaliação pessoal sobre mim nesse sentido de atribuir qualidades é um pouco difícil, mas se calhar respeitador. Ah, agora mais sociável porque agora facilmente me relaciono com as pessoas, facilmente interajo com as pessoas» (Ezidoro).
>
> «Agora não posso dizer que sou tímido. Sou meio tímido (risos). Sou meio tímido. (…). Sou um bocadinho reservado, mas sou uma pessoa aberta» (Euzébio).

É, de igual modo, evidente nos relatos de Ismael e de Elsio que, embora tímidos, o convívio com os colegas de turma é algo que tem vindo a ser desenvolvido ao longo da estadia e permanência no ensino superior:

> «Eu como sou um pouco tímido, não antissocial, mas sou um pouco fechado. (…) até agora sinto que a timidez está em mim, mas tento sempre estar aberto às pessoas e juntar-me. Os colegas, bom, pronto, estamos bastante juntos e sempre mostramos as

> capacidades que temos uns aos outros, bom, aquelas discussões. Sempre mostram que, se calhar, têm algo para mostrar e eles também são mesmo bons. As nossas discussões ou o divertimento é sempre na base da Faculdade e tudo mais. E sinto que, se calhar, eu já estou num nível em que eu posso chegar e mostrar o que eu sou capaz» (Ismael).

> «Foi aos poucos, imagina a primeira parte eu era antissocial. Havia uma mesa que ficava nos meus colegas e assim, tipo, eu não era assim tão aberto, social com eles. Sempre procurava os meus amigos cabo-verdianos para ficar junto ou para almoçar, mas agora não. Tipo, se eu vejo o meu curso, primeiro fico no meu curso, se eu vejo os meus amigos cabo-verdianos eu também fico com eles. Tipo, à primeira não foi fácil, mas agora consigo socializar com eles. Tipo, também quando estou a conviver com os meus amigos. E há sempre uma piada no meio e a gente conversa isso e aquilo, mas a gente fica mais à vontade. Eu consigo socializar tanto com uns, tanto com os outros» (Elsio).

A grande maioria dos participantes deparou-se, como referido anteriormente, com sérias dificuldades na língua portuguesa. Desta forma, o domínio linguístico desempenha um papel relevante no processo de formação da identidade pessoal e social. O estudo desenvolvido por Gu e Schweisfurth (2015) evidencia que os estudantes que vivem e estudam fora do seu país de origem consideram esta experiência promotora de "profundas transformações [ao nível da] identidade" (p. 947). Estas transformações ou mudanças referem-se, essencialmente, ao aumento da confiança, da autoeficácia e ao desenvolvimento de competências linguísticas. A este respeito, Djaló e Ismael revelam-se muito contentes não só pelos conhecimentos linguísticos adquiridos, mas sobretudo pelo acrescido nível de sociabilidade:

> «Antes sentia receio assim de falar porque o fator linguístico antes não permitia e sentia aquele receio de falar [com] as pessoas. (…) ficava, às vezes, com várias informações sozinho e não conseguia partilhar. Ah, agora estou mais à vontade, agora estou mais à vontade. Faço tudo do meu jeito, ou seja, sei exprimir várias coisas que antes não conseguia, não conseguia dizer» (Djaló).

> «Já não tenho aquele problema de falar porque antes eu não conseguia nem abrir a boca quando eram muitas pessoas agora isso está tudo ultrapassado. Sentia-me mesmo nervoso e não conseguia nem abrir a boca. Mas tudo mudou e espero que continue a mudar e que as coisas continuem [a melhorar]. O segredo é persistir!» (Ismael).

Desta forma, o desenvolvimento de estratégias de superação destas dificuldades linguísticas repercute-se quer a nível pessoal na confiança dos estudantes, quer a nível social nas interações estabelecidas com os colegas. Para além disso, a entrada e a permanência no ensino superior pode promover alterações na perceção do próprio indivíduo e nas relações interpessoais (Schlossberg et al., 1995). O relato de Kelton evidencia uma mudança na forma de relacionamento e de comunicação com os seus colegas universitários:

> «Hum, agora? Ah, bom, acho que devo ter usado a palavra introvertido na primeira entrevista, ah, acho que ainda sou um bocado, mas de certeza menos. Mas isso já vem simplesmente da experiência da universidade, de ter que lidar com pessoas e também

> de viver aqui na República. Gosto de achar que sou calmo. Ah, mais o quê? (…) Ah, acho que sou muito amigável!» (Kelton).

Em contrapartida, Dilson assume-se como bastante reservado e, por isso, a interação social constitui-se um verdadeiro desafio:

> «Eu sou uma pessoa com muita vergonha, eu fico vergonhoso quando tiro uma má impressão a uma pessoa, estás a ver? (…) é a minha forma de ser, eu não gosto de interagir tanto com as pessoas que eu não conheço» (Dilson).

Ao serem produzidas pela história do indivíduo (Dubar, 1997), as identidades estão, efetivamente, relacionadas com o seu percurso de vida. A este respeito, constatam-se ainda evidências relativas à humildade patente nos relatos dos entrevistados. Por exemplo, Dilson e Janilson provenientes de famílias carenciadas referem que são despretensiosos e prestativos:

> «Bom, eu, é assim eu sinto-me uma pessoa antes de mais que veio de uma família carenciada, ah, ensinou-me uma lição de vida que é a humildade. Tens que, como a minha mãe me disse várias vezes: - "*Tens que ser humilde se precisas de alguma coisa!*" A minha mãe costuma dizer: - "*Isto é o meu conselho: tu tens que ser humilde porque vens de uma família muito mais carenciada e humilde*". A minha forma de ser é muito simples que é a humildade! Eu gosto de ajudar as pessoas qualquer que sejam as pessoas» (Dilson).

> «Eu acho que quando cresces num, num sítio em que as condições de vida, com pessoas à tua volta que são muito mais unidas no sentido mesmo de humildade, no sentido mesmo de entreajuda, quando vens numa zona em que [se] tu precisares de comer vais ao vizinho e: - "*empresta-me isto ou aquilo*" e amanhã ele é que vai buscar à tua casa (risos). E eu sempre tive esse prazer e essa disponibilidade para ajudar as pessoas!» (Janilson).

O discurso de Elsio não é muito diferente, pois este vê-se como uma "pessoa amigável" e, portanto, nada pretensiosa:

> «É uma pergunta difícil porque eu acho que eu pessoa não deveria definir a própria pessoa, a sua pessoa, mas eu me caracterizo como uma pessoa amigável, eu sou humilde. Sou amigo dos meus amigos e também sou amigo dos meus inimigos, mas sou a pessoa também que consegue ajudar pessoas nos momentos difíceis. Tipo, eu não vivo só para mim, vivo também para os meus colegas, para os meus amigos. Sou transparente! Tipo, é isso!» (Elsio).

Extremamente determinados, alguns participantes manifestam uma elevada força de vontade para alcançar os seus objetivos de vida, como nos relata Ezidoro e Ariela:

> «Eu quando quero uma coisa e tento ao máximo fazer tudo para conseguir essa coisa. Isso aí é mais uma questão de determinação. Eu sou muito determinado quando quero alguma coisa, quando quero algo ou alguma coisa. E tenho muita vontade porque eu, lá está, determinação e vontade e eu acho que são, que andam de mãos dadas. E eu acho que é mais por aí!» (Ezidoro).

> «É uma questão de ter determinação porque eu sei que se quero algo não vai simplesmente cair do céu aqui aos meus pés por mais que eu possa ter a sorte de, de

> encontrar algo que me abra mais portas, mas se eu não bater na primeira [porta] as outras não se vão abrir» (Ariela).

Por outro lado, a curiosidade afigura-se um aspeto crucial da motivação e, portanto, promotora da aprendizagem do indivíduo (Pluck & Johnson, 2011). Esta motivação para aprender está notoriamente presente nos discursos de alguns entrevistados, como nos mostram os relatos de Djaló e de Euzébio:

> «Eu sou muito curioso, eu sou muito curioso. Sempre tenho prazer imenso de conhecer as coisas novas, as novas realidades. Ah, é assim, é assim a minha vida atualmente. É assim!» (Djaló).

> «Ah, gosto de aprender. Sou dedicado quando quero aprender algo» (Euzébio).

Não obstante, as emoções ocasionadas por esta transição educativa assumem um papel preponderante na identidade (Bathmaker & Thomas, 2009). Neste contexto, a alegria, a felicidade e a boa disposição surgem de forma bastante evidente no relato de Nayma:

> «Uma Nayma mais aberta! A [outra] ficou no passado. Eu gosto! Eu gosto! Eu gosto bastante desta nova Nayma. Sinto-me feliz!» (Nayma).

O processo de construção identitária dos indivíduos é, segundo Dubar (1997), "é sempre construída e (re)construída numa incerteza maior ou menor e mais ou menos durável" (Dubar, 1997, p. 104). Assim, constatam-se, nos relatos de Nayma e de Ariela, evidências de mudanças de atitudes, de comportamentos e de relacionamentos, designadamente a maturidade e de serenidade:

> «A minha definição hoje? (risos). Acho que eu era bastante sonhadora e irrealista e hoje tenho os pés na terra e penso com a cabeça e digo sempre primeiro porque eu sou muito apressada quero sempre as coisas "já e agora" e tive que aprender a ter paciência (…) Ah, aprendi a respeitar a opinião dos outros porque eu antes não aceitava. Era só a minha opinião é que estava correta e não a das outras pessoas (risos). Aprendi a dar razão a quem tem razão! E a tentar ver as coisas de outras perspetivas» (Ariela).

> «Eu vejo-me mais madura, mais responsável, mas séria, não diria mais pronta para a vida porque é mentira. Ninguém está pronto para a vida! Mas sim, para enfrentá-la. Pronta para a vida é mentira, mas para enfrentá-la, sim. E uma Nayma que está pronta a receber novos desafios que está aberta ao mundo, à diversidade que o mundo lhe oferece. Exatamente isso!» (Nayma).

Conforme sustentam Weidman e colaboradores (2014), o ambiente académico pode influenciar quer o desempenho académico, quer o desenvolvimento social e pessoal dos estudantes. A este respeito, a transição para Portugal e sobretudo para o ensino superior contribuiu para se tornar uma pessoa mais calma e paciente, como nos relata Janilson:

> «E, pronto, também com a mudança que eu tive eu aprendi a ser uma pessoa tipo mais calma, mais calmo que espera pelo seu tempo. Não ser stressado e ir atrás das coisas à força. Eu aprendi que tudo é pela vontade de Deus, não pela nossa vontade. (…). Nós

> temos que pensar é nas pessoas que estão à nossa volta e no que vai acontecer não, tipo, pensar só em nós. Não ser egoísta! E não querer tudo de uma só vez porque tudo tem o seu tempo» (Janilson).

A par disso, a transição para Portugal contribuiu, em muito, para que Janilson se tornasse uma pessoa religiosa, como ilustra o seu relato:

> «Eu também não era um gajo, digamos, religioso em Cabo Verde. Não me importava com essa cena da religião. Agora cá, comecei a frequentar a igreja e já, espiritualmente, já estou bem melhor do que antes» (Janilson).

No que toca à sua imagem, Kelton conta-nos que medita bastante sobre diversos assuntos do seu quotidiano:

> «Sou também uma pessoa que pensa muito nas coisas. Ah, não sei qual é que é a palavra para isso? Estou constantemente a refletir sobre várias coisas» (Kelton).

6.5.2.1. A Identidade para o outro no 3º ano da formação académica

Conforme sustenta Moore (2006), as experiências de aprendizagem podem, efetivamente, alterar não só a maneira como os indivíduos se veem, mas também como são vistos pelos outros. Neste sentido, este ponto de análise pretende refletir sobre as múltiplas imagens que os outros têm sobre os nossos entrevistados. De uma forma global, a maioria dos participantes presume que é vista como reservada e introvertida. Por exemplo, Kelton embora seja visto pela sua determinação acredita que é maioritariamente visto como uma pessoa discreta e pouco faladora:

> «Ah, sempre me disseram que sou calmo, que sou calado. Acho que os outros também me veem como uma pessoa com uma certa determinação. (…) Ah, acho que as pessoas sempre me viram como sério. Antes diziam-me isto muito que estou sempre sério com cara séria» (Kelton).

Na sua trajetória social, o indivíduo incorpora múltiplos princípios e comportamentos, normas e valores, os quais lhe permitem assumir diferentes identidades (Dubar, 1997). A este respeito, Ezidoro refere que os seus colegas da faculdade o consideram uma pessoa bastante comunicadora:

> «As pessoas que me são próximas agora dizem que eu falo muito, não sei se é verdade, se não. Se calhar, até devem ter razão, sim. Dizem agora que desde que eu entrei na Faculdade agora eu falo muito não sei se isso é verdade, mas é capaz de ser» (Ezidoro).

Indagados sobre a imagem que os outros têm de si, Nayma e Elsio identificam a sociabilidade, a afabilidade e ainda a frontalidade como algumas características que lhe são atribuídas pelos seus colegas:

> «Para os que convivem diretamente comigo ou estão comigo no dia-a-dia veem uma Nayma mais social, uma Nayma aberta ou amiga porque a Nayma deixou de ser tímida, está mais aberta, ela não parte diretamente para aquela abertura social com as pessoas.

> Ela deixa que as pessoas permitam que ela entre na vida delas, só depois é que ela tem abertura social. Então, algumas pessoas veem essa nova Nayma como sendo uma pessoa um pouco antissocial, digamos assim. (risos) E alguns veem como uma pessoa social, como uma pessoa amiga porque é quase isso» (Nayma).

> «Uma pessoa já me disse que sou muito amigo. Também quando eu quero dizer uma coisa digo na cara. Às vezes, também me chamam de abusado» (Elsio).

Ainda que possam ser vistos enquanto "boas pessoas", Euzébio a par de Dilson acreditam que por serem ambos bastante envergonhados e tímidos possam ser considerados, pelos seus colegas, como antissociais, como evidenciam os seus relatos:

> «Ah, eu acho que eles me veem como eu acho que sou boa pessoa e amigo. Ah, uma coisa importante há pessoas que dizem que eu, como é que eu digo? Que dada a minha timidez outros me interpretam mal. Algumas pessoas acham que, tipo, eu não gosto de me meter com pessoas ou de estar à vontade no meio de pessoas, com medo de pessoas (…). Por exemplo, a minha namorada (…) um dia disse-me: - "*eu achava que eras uma pessoa muito antissocial e não sei quê, não querias nada com as pessoas, mas no fundo, não és assim*!"» (Euzébio).

> «Até agora, há pessoas que dizem que eu sou antissocial. Há pessoas que dizem que eu sou antissocial como aconteceu a semana passada. (…) elas costumam dizer que eu sou uma boa pessoa em termos de situações de convivência. Eu interajo, eu interajo muito bem, discutirmos assunto muito mais… convivência dos meus amigos, dos meus colegas de faculdade. Mas com terceiros, por exemplo, eu não me sinto assim, é pá, daí que as pessoas me chamam antissocial porque a minha forma de ser desde o início (…). Tenho vergonha, também» (Dilson).

Outros participantes presumem que são considerados como pessoas inteligentes, como mostram os relatos de Ariela e de Ezidoro:

> «Uma das minhas melhores amigas do curso vira-se e diz que eu sou uma pessoa bastante forte e inteligente (…). Muita gente me considera forte porque dizem por estar longe da minha filha e por conseguir aguentar» (Ariela).

> «Algumas pessoas tentam atribuir esse adjetivo de que eu sou inteligente» (Ezidoro).

Também Ismael e Janilson preveem que são vistos como empenhados e, portanto, constituem *um 'modelo ou uma referência a seguir'*. Tal perceção conduz a um sentimento de eficácia, de confiança e de autoestima nos indivíduos (Tett & Maclachlan, 2007), como ilustram os relatos de Ismael e de Janilson:

> «Pelos meus professores, não sei muito bem, mas sempre dizem que tenho capacidade porque sempre exponho os meus problemas a eles, sempre que tiver problemas vou lá e digo: - "*professor, tenho problemas nisto e nisto*" e eles também tentam ajudar bastante. Dizem que sou capaz e que posso mudar! Bom, pelos meus familiares, (…) agora eles vêem-me como um herói: - "*vai lá, segue em frente que estamos aqui à tua espera para vires cá mudar algo e fazer tudo mais*!". Bom, eles adoram-me e isso dá-me mais força de continuar a lutar e fazer o curso» (Ismael).

> «Há muitas pessoas que me veem como uma referência ou como uma motivação para eles também porque eu consegui sair dali e vir estudar aqui e eles acham que é uma vitória. Eles acham isso. Pronto, veem como uma referência ou um modelo a seguir» (Janilson).

Por fim, Djaló referiu que não sabe como é visto pelos outros:

> «Ah, não sei dizer isso, não sei dizer isso vou depois fazer um inquérito acerca da minha pessoa, da forma como as pessoas me encaram ou assim» (Djaló).

Em síntese, a maioria dos participantes define-se como tímidos, calmos e humildes, por um lado; enquanto outros consideram-se bastante sociáveis. Referem ainda que são pessoas motivadas, curiosas e com grande vontade de aprender. Pese embora as dificuldades sentidas no ensino superior, os participantes do estudo consideram-se bons alunos face ao empenho e dedicação académica. Por outro lado, pensam que são vistos pelos seus colegas como boas pessoas ainda que muito tímidos. Todavia, alguns participantes acreditam que possam ser vistos, de igual modo, como arrogantes ou até antipáticos. Desta forma, a transição para Portugal e, sobretudo, para o ensino superior influenciou e alterou nitidamente as suas identidades (Farrell et al., 2020). Na realidade, as mudanças identificadas incidem em torno da maneira de estar no mundo, ao nível da sociabilidade e até do desenvolvimento pessoal dos estudantes. Desta forma, as identidades dos estudantes foram moldadas pelas suas experiências de aprendizagem ora em Portugal, ora no Ensino Superior. Torna-se, assim, evidente o papel da agência nos estudantes, uma vez que estes assumem novos papéis e, por conseguinte, remodelam aspetos das suas identidades (Field & Lynch, 2015).

6.6. Três anos depois: sentidos e significados da transição

Tudo vale a pena
quando a alma não é pequena.
Fernando Pessoa

Após três anos no ensino superior em Portugal, a análise dos sentidos e significados desta experiência assume, em nosso entender, uma particular importância. Para complementar este ponto consideramos, de igual modo, pertinente perceber a avaliação das decisões tomadas no que se refere quer à escolha de Portugal para prosseguirem os estudos superiores, quer à escolha da ULisboa e quer ainda à formação académica. Questões como as mudanças e aprendizagens adquiridas no decorrer deste processo são, de igual modo, afloradas e valorizadas nesta dimensão de análise.

Partindo do pressuposto de que a entrada no ensino superior se afigura uma transição educativa (Chickering & Scholssberg, 1995), é inegável que esta acarreta ora aspetos positivos ora aspetos

negativos para os estudantes. Indagados sobre a transição para o ensino superior em Portugal, um terço dos participantes refere que se tratou de uma experiência muito feliz. Por exemplo, Euzébio enfatiza que a transição para Portugal tem vindo a produzir resultados, na sua perspetiva, bastante positivos, como a obtenção da carta de condução. Conta-nos ainda que iniciou, recentemente, o curso de vigilante com o propósito de trabalhar e "*juntar dinheiro"*:

> «Eu não sei se indiquei na outra entrevista que Portugal foi o primeiro país a conhecer além do meu país e está a ser uma experiência muito boa. Eu gostei muito de cá estar. Desde que eu vim nunca tive grandes deceções só essas dificuldades que quase toda a gente passa. (…). E agora estou a tentar fazer, estou a tentar tirar o curso de vigilante. Comecei na segunda feira, ontem e o curso vai durar um mês e meio. Enquanto eu estiver a estudar vou trabalhando para juntar dinheiro. No verão passado tirei a carta de condução» (Euzébio).

Por outro lado, o contacto com uma realidade diferente traduz-se, desta forma, numa experiência de aprendizagem pessoal, social e de caráter intercultural, isto é, o aprender a relacionar-se com outras culturas. O desenvolvimento de relações sociais com os estudantes portugueses assume uma relevância e influência ora na integração, ora no sucesso de muitos estudantes. Esta questão reporta-se à experiência de Ariela. Devido ao facto de ter chegado no segundo (2º) semestre às aulas, a participante decidiu "*repetir*" o 1º ano do curso. Experiência essa que teve, na sua perspetiva, repercussões muito positivas quer ao nível da integração académica e social, quer ao nível do desempenho e consequente sucesso académico:

> «Uma das coisas positivas eu acho que por ter iniciado o ano outra vez eu decidi recomeçar apesar dos custos que isso deu aos meus pais. Ah, como acabei por fazer o primeiro (1º) ano outra vez, conheci colegas novos e foi uma experiência completamente diferente demo-nos logo bem. Aliás dou-me bem com quase todos os meus colegas de curso, quase todos me conhecem. Somos muito amigos até tenho, uma das minhas melhores amigas é uma colega de curso. Nós falamos sobre tudo. Ela é portuguesa e é muito minha amiga. Ah, hoje vamos passear juntas estamos sempre juntas. O pessoal sempre vem ter comigo quando precisa de alguma coisa e eu sempre vou ter com eles. Ah, foi uma experiência totalmente diferente de quando eu cheguei» (Ariela).

Porém, a transição para o ensino superior não foi, para alguns participantes, uma experiência totalmente feliz. Quase metade dos entrevistados sentiram sérias dificuldades de adaptação ao curso. Por um lado, há evidências de participantes que não ingressaram nos cursos pretendidos. Situação que influencia, de forma negativa, a motivação e, por conseguinte, a confiança dos estudantes (Tett et al., 2017) verificando-se até uma certa frustração. Constituem exemplo desta situação, os casos de Nayma, de Ismael e de Janilson, os quais contam que a adaptação se revelou bastante fatigante, sobretudo pelo facto de terem ingressado em cursos que não ansiavam. Ressalva-se que Nayma almejava o curso de Sociologia e Ismael o curso de Gestão:

> «A adaptação ao ensino superior cá, ah, não posso dizer que não correu bem. Correu bem, sim. A dificuldade mesmo foi a adaptação ao curso, ao Ensino Superior não. Quanto ao curso, aí sim tive muitas dificuldades. A adaptação não foi, não foi aquilo que eu perspetivei. Eu esperava que fosse uma coisa mais diferente, uma coisa que fosse abraçar mais com vontade. Bom, não foi bem assim. Eu acho que é o fator principal porque se a gente não se sente à vontade com o que estamos a fazer a coisa não corre lá muito bem. Então, foi quase isso! Não tive aquela vontade porque não era exatamente aquilo que eu queria fazer» (Nayma).

> «A entrada no ensino superior foi para mim uma surpresa até ver as coisas que basicamente nunca tinha visto até porque, no início, não era o curso que eu queria basicamente fazer» (Ismael).

A par disso, Ismael confidencia-nos que colocou a hipótese de desistir do curso no primeiro (1º) ano. Afortunadamente, Ismael conta-nos que está a ser acompanhado pela Associação Ser Mais Valia na superação das dificuldades académicas:

> «(…) as coisas não me correram bem. Achei que não era capaz de fazer o curso e aquilo levou-me a querer desistir. Depois tive alguns conselhos porque, no momento, estou a ser acompanhado por uma Associação que é 'Ser Mais Valia' que ajuda os estudantes que vêm de África a se adaptarem. [Eles] arranjam um tutor para dar as aulas de, por exemplo, eu como estou a fazer Direito eles têm um amigo que é juiz do supremo tribunal que é o senhor XXX (nome do juiz) e ele dá-me sempre ajuda nas matérias que tenho dificuldade e é muito bom! E com isso, com essas ajudas e com conselhos familiares e tudo mais consegui superar e ter força e tudo mais, mas no início, não foi, não foi nada fácil, mas tentei me adaptar e tudo mais e consegui passar. (…). Foi uma revolução grande na minha vida! O curso foi um impacto muito grande, ah, consegui superar e fazer as coisas como que tinham que ser feitas. E com as ajudas que não me esqueço sempre daquelas pessoas que me ajudaram e que ainda continuaram a me ajudar, ah, foram bastante importantes até agora. Ainda é uma caminhada muito longa, mas ainda estão comigo e espero que continuem a estar» (Ismael).

Já Janilson almejava ingressar no curso de aviação. Ele relata-nos não só as dificuldades sentidas após o ingresso no ensino superior, mas felizmente contou com o apoio e a disponibilidade dos colegas e dos docentes quer na adaptação ao curso, quer na superação das dificuldades, como nos conta no seguinte excerto:

> «E, pronto, o curso no início não foi assim muito fácil. Não foi! Também não era o que eu queria, não é? Passei a gostar e acabei por ficar aí. No início foi difícil, foi difícil na parte da adaptação, ah, novos colegas e já não são colegas, tipo, do meu país, da mesma zona, não é, que eu estava acostumado e ter que adaptar a isso tudo, e professores, mas graças a Deus tive muito apoio de várias pessoas. Ah, até hoje as pessoas são simpáticas comigo e falam comigo abertamente e estão sempre aí disponíveis. E isso foi, foi muito bom! Até não esperava essa receção por parte das pessoas. Dizia, ah na Universidade as pessoas estão aí, mas não por acaso foi mesmo diferente, foi muito positiva a relação que não estava à espera» (Janilson).

No mesmo sentido, Dilson relata que a adaptação ao curso não foi, de todo, fácil principalmente pelo longo atraso na chegada à universidade. O facto de ter chegado ao ensino superior no mês

de dezembro, já praticamente no fim do semestre implicou um espírito de sacrifício pautado por um forte empenho nos estudos, como exemplificado no discurso de Dilson:

> «Cheguei atrasado em dezembro eu estou perante um ato consumado. A única coisa é tentar superar esta barreira. Apanhei muitas feridas no caminho, ao longo do tempo, desde o primeiro e segundo ano. Ah, não foi fácil, não foi fácil para chegar onde é que eu estou agora. Apanhei muitas, muitas feridas! Eu digo fui "machucado", estás a ver? Não é fácil» (Dilson).

Ainda que a adaptação ao curso não tenha sido uma tarefa totalmente fácil, Elsio evidencia no seu relato um enorme sentimento de satisfação ao enfatizar os múltiplos conhecimentos adquiridos:

> «A adaptação ao curso até agora não é fácil porque o curso é uma novidade. Não é fácil estudar Física não é fácil, mas eu gosto muito e cada dia eu me adapto a uma coisa. Cada dia eu aprendo uma coisa diferente. Tipo, eu não sei uma coisa hoje, mas posso saber amanhã. Portanto, estou adaptando-me bem e estou a gostar muito do que eu estou a fazer. Portanto, é isso!» (Elsio).

Por outro lado, Djaló, Kelton, Euzébio e Ezidoro mencionaram que a passagem para o ensino à distância resultante da atual situação pandémica afetou, em muito, o desempenho académico. Desta forma, a ausência de conhecimentos ao nível das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) refletiu-se, de forma negativa, na realização dos exames *online*, como ilustra o discurso de Ezidoro:

> «Essa nova experiência teve impacto nisto (…) porque viemos, por exemplo, de África e da Guiné há uma diferença é que lá nunca tivemos aulas de TIC, da disciplina de Tecnologia e Informação. E nós não temos esse grande domínio na área da Informática. Eu falando da minha pessoa em particular, eu escrevendo no computador é muito diferente, eu escrevo mais lento no computador do que à mão. Neste terceiro ano por causa disso eu não consegui terminar nem sequer um exame. Os cinco exames que eu fiz não consegui terminar nenhum e isso teve um impacto nas notas» (Ezidoro).

Acrescem ainda as dificuldades de acesso à biblioteca da universidade ou de acesso à internet enquanto fortes entraves à realização dos trabalhos académicos. Dificuldades estas sublinhadas por Euzébio:

> «O segundo [semestre] dada esta situação não correu, não está a correr bem. Não está a correr bem! Os trabalhos que estão a mandar fazer, não temos acesso à biblioteca e falta de internet. Por acaso, cá em casa a nossa [inter]net é muito lenta. Estou a usar agora aqueles cartões de moche que eu compro para usar. É muito complicado! Ah, mas pronto para o ano eu acho que para já me licenciar mesmo oficialmente terá que ser no próximo ano. Mais um ano, sim. Não queria que isso acontecesse, mas pronto. É um ano muito duro!» (Euzébio).

Dada a situação pandémica, alguns participantes encontram-se muito tristes por não concluírem o curso no tempo que, inicialmente, tinham previsto, como nos conta Kelton:

> «Ah, bem, devia estar a ir para o quarto ano, mas depois deste semestre vou ficar com um ano de atraso, vou estar a repetir o terceiro ano por causa desta situação» (Kelton).

Por outro lado, Ariela, no que respeita ao balanço da experiência, não teve dúvidas em afirmar que a ausência de acolhimento e/ou de apoio académico condicionou a sua adaptação ao ensino superior. Considera, assim, imperativo a existência de um "Núcleo de Apoio aos Estudantes" que promova ou proporcione a integração dos estudantes africanos:

> «Os aspetos negativos da experiência é a adaptação. Muitas vezes as pessoas não estão de braços abertos para nos receber. A universidade, para mim, pela experiência que tive na minha chegada não nos mostrou um ambiente assim, deixa-me dizer recetivo para nós que chegamos tarde. Não há qualquer órgão ou mesmo alguém que nos possamos falar em relação a isso porque eu acho que deveria haver, não acho que haja um Núcleo de Apoio aos Estudantes. Nem o Núcleo por si abrange totalmente os alunos. Não contacta os alunos. Eu acho que devia ter um maior apoio da Direção porque eu acho que não tem apoio por não chegar. Por exemplo, o Núcleo de Estudantes normal chega a todos os alunos, tem plataformas para chegar a todos os alunos. O Núcleo de Estudantes Africanos não tem, não alcança todos os alunos. O máximo que eu tenho é o grupo do *Facebook* no *Messenger* que nós falamos porque nem isso depois há aquelas mensagens de SPAM e ninguém consegue receber tudo o que se está a passar. Precisamos de ter uma plataforma maior para falarmos com os alunos que chegam» (Ariela).

Tal como aflorado na literatura (e.g., Alves, 2013; Ferro, 2010; Figueiredo, 2005; Pacheco, 1996; Rocha, 2012; Vinagre, 2017), os indivíduos provenientes dos PALOP deparam-se com dificuldades de adaptação ao clima de Portugal. A este respeito, Djaló aponta o frio sentido no inverno em Portugal quando comparado com o elevado calor característico da Guiné-Bissau como um forte entrave ao processo de adaptação ao país:

> «A minha maior dificuldade foi a adaptação climatérica quando cheguei, é pá, era muito complicado. Via Portugal de uma forma muito diferente, muito frio porque [a] Guiné-Bissau é um país quente» (Djaló).

Porém, as dificuldades com as quais os entrevistados se depararam não ficam por aqui. Para Kelton, os constrangimentos burocráticos, em particular a renovação do visto de estudante junto do SEF dificultam adaptação em Portugal:

> «(…) SEF houve apenas um caso em que tinha marcado uma renovação do cartão. Ah, no ano passado tive que cancelar a marcação e depois porque não conseguia naquele dia e então (…) desmarquei essa renovação, vaga e tive que telefonar para o SEF a dizer que não estava a conseguir encontrar vagas online. Eles disseram que já não há vagas para o ano todo. Ah, e eventualmente até acabaram por introduzir mais vagas porque havia muita procura, mas as daqui de Lisboa encheram-se logo. Imagino porque aqui em Lisboa tem mais estrangeiros. Ah, tive que marcar uma vaga em Coimbra, ou seja, fui de manhã e voltei naquele dia. Tive que ir de propósito a Coimbra e isso acho que é uma situação que tem se estado a agravar ultimamente que é chega ao meio do ano e já não há vagas no SEF e também o sistema deles» (Kelton).

Os participantes foram também convidados a realizar uma avaliação das decisões tomadas. No que toca ao facto de terem ingressado no ensino superior em Portugal, muitos participantes afirmam que se voltassem atrás escolheriam novamente Portugal para prosseguirem os seus estudos superiores. Uma certa familiaridade com a língua portuguesa, a presença de familiares em Portugal e, por conseguinte, o alojamento gratuito são alguns fatores apresentados. Por exemplo, Salimato evidencia o gosto pela língua portuguesa a par da proximidade linguística como aspetos relevantes:

> «Acho que faria a mesma escolha, eu gosto de Portugal por causa da língua» (Salimato).

Por outro lado, Ezidoro explica-nos que a presença e o acolhimento prestado por familiares residentes no país aliados à elevada qualidade do ensino português são, seguramente, fortes aspetos na sua escolha/decisão:

> «Portugal porque aqui tenho mais facilidade, não é? Num outro país não vou ter essa oportunidade de ter uma casa para morar como eu tenho aqui. Graças a Deus, estou na casa da minha tia, uma casa em boas condições e tenho plena certeza que se fosse num outro país não ia ter essa oportunidade. Eu pauto sempre para melhor. É sempre para melhor! E seria sempre aqui!» (Ezidoro).

Já Abrão diz-nos que Portugal constitui, efetivamente, a sua "*segunda casa*", expressando um elevado claro sentimento de bem-estar em Portugal:

> «[Voltaria] posso dizer que Portugal é a minha segunda casa, porque nunca tive num outro país fora, tipo, em Guiné-Bissau (…). É um país onde mais conheço as pessoas e me sinto mais à vontade» (Abrão).

Todavia, verifica-se uma irregularidade nesta questão. Inussa e Moira referem que as suas escolhas recairiam por outros países. Inussa justifica a sua escolha pela forte curiosidade pelo Canadá, já Moira diz-nos que a sua escolha incidiria em Inglaterra não acrescentando mais nenhuma informação, como se observa nos seguintes relatos:

> «Eu conheço Portugal e também tenho muita vontade de conhecer o Canadá. Eu acho que escolheria Canadá por causa da vontade que eu tenho de conhecer [o país]» (Inussa).

> «Não, escolheria Inglaterra» (Moira).

A indagação da escolha da ULisboa assume, de igual modo, um papel relevante. De uma forma geral, a maioria dos entrevistados inscrever-se-iam novamente na ULisboa. O testemunho de Jônatas é revelador de uma trajetória escolar marcada por uma elevada expectativa profissional em virtude de estudar em Portugal e especificamente na ULisboa:

> «(…) ao seres um bom aluno e estares num bom país com um bom ensino, isso acaba por ser melhor ainda. Acaba por ter outra bagagem, certo? Acredito que o sistema fará de mim um ótimo profissional, o sistema daqui. Disso tenho certeza! Tenho certeza que

> fará de mim, um ótimo, um ótimo profissional mesmo, principalmente por estar em Portugal e aqui no Técnico, especificamente» (Jônatas).

Porém, são de destacar algumas divergências nesta questão. Moira, Shakila e Kelton referiram que, se pudessem recuar no tempo, inscrever-se-iam noutras instituições de ensino superior. Moira e Shakila têm, como já aflorado anteriormente, em comum a intenção de mudar para a Universidade Nova de Lisboa, pois ambas têm amigas que frequentam esta instituição e que se encontram plenamente integradas e satisfeitas com a universidade, o curso e os docentes, como nos ilustra o relato de Moira:

> «[Mudaria para a] Universidade Nova de Lisboa (…) eu vejo na [Universidade] Nova as minhas colegas estão na sala, elas sentem-se em casa na escola. É o mesmo curso. É a mesma matéria, é a mesma matéria. As disciplinas têm nomes diferentes, mas elas estão como se elas estivessem em casa, elas estudam, elas estão a tirar apontamentos, os professores estão ali. Os próprios professores também dão *powerpoints* que ajudam» (Moira).

Kelton, por seu turno, admite que se a oferta formativa da Universidade do Porto contemplasse o curso de Engenharia Física não hesitaria, pois, como já aflorado, o seu irmão frequentou o curso de Relações Comerciais e Internacionais nesta instituição. Para além disso, Kelton enfatiza o facto de ter conhecido e se apaixonado pela cidade do Porto:

> «[Se] encontrasse Engenharia Física no Porto e ia para o Porto. (…) eu, por acaso, quis estudar no Porto porque o meu irmão estudou no Porto. E houve um verão que eu passei as férias com ele lá. Só eu e ele em casa dele quando ele ainda estava a estudar. E eu gostei muito do Porto. Mas, quando abriram os concursos de vagas e isso, Engenharia Física só havia cá em Lisboa. Só tínhamos acesso a Engenharia Física cá em Lisboa. Então, pronto, isso foi a minha primeira opção. Já a minha segunda opção foi Bioengenharia no Porto e a minha terceira opção foi aqui também no Técnico, foi Engenharia Química» (Kelton).

Face ao exposto, impõe-se ainda a seguinte questão: voltariam a escolher o mesmo curso? Relativamente à escolha do curso superior, a maioria dos estudantes afirma que inscrever-se-ia no mesmo curso alegando o gosto e a vocação pelas áreas das formações académicas, como documentam as afirmações de Jair e Ismael nos seus relatos:

> «Voltaria o mesmo curso. Por acaso, sinto uma vontade de dizer que estou mais propenso para Direito do que Filosofia, digamos 60 a 40%» (Jair).

> «Bem, eu acho que seria mais difícil se eu saísse agora de Direito para outro curso. Eu tinha que me adaptar ali. Além disso, eu já gosto do curso de Direito. Imagina, eu até que poderia mudar de curso esse ano até, mas não o fiz porque achei interessante e ainda por cima já conheci aqui muitas pessoas» (Ismael).

Porém, Janilson e Salimato afirmam que inscrever-se-iam noutros cursos, como Pilotagem e Medicina:

> «Eu acho que se eu voltasse atrás, se eu tivesse oportunidade de estudar era Pilotagem» (Janilson).

> «Nesse caso, faria Medicina em Portugal. Portugal porque eu acho que tem um nível de ensino muito alto. São bons, são muito inteligentes» (Salimato).

Ainda que a transição para o ensino superior se assuma, numa fase inicial, como uma experiência conturbada, pautada por dificuldades de adaptação ao curso, a verdade é que esta é entendida pelos entrevistados como bastante profícua e enriquecedora no que diz respeito à concretização de um sonho e às relações sociais criadas. Acrescem ainda as aprendizagens e aos conhecimentos adquiridos quer a nível pessoal e social, quer a nível profissional. Em síntese, a realização de um sonho, o estabelecimento de relações de amizade, o papel da família na adaptação e integração em Portugal constituem, assim, alguns elementos referidos. A par disso, a maioria dos entrevistados afirma que se voltasse atrás escolheria Portugal e inscrever-se-ia na mesma universidade e no mesmo curso. Esta questão reveste-se de elevada importância pois indica uma evidente satisfação quer com o país, com a instituição de ensino, quer ainda com a formação académica frequentada em Portugal. Em suma, a transição para Portugal e em particular para o ensino superior é vista, pelos entrevistados, de uma forma muito satisfatória.

6.6.1. Mudanças e aprendizagens[39]: aceções e valores atribuídos

Enquanto processos formativos, as transições pautam-se por uma sucessão de mudanças e aprendizagens (Ecclestone et al., 2010). A transição para Portugal e a entrada no ensino superior são, por si só, potenciadoras de um *continuum* de mudanças e de aprendizagens uma vez que exige uma adaptação a um novo contexto ou a uma nova realidade. A partir das vivências dos participantes, a indagação das mudanças e aprendizagens resultantes do processo de transição para o ensino superior em Portugal assume, também, uma dimensão importante. Neste sentido, o principal propósito reside em compreender as aceções que os próprios entrevistados lhe conferem.

A transição para o ensino superior corresponde a um acontecimento biográfico e complexo que coloca aos estudantes um vasto leque de mudanças e de aprendizagens, mas esta é também concebida, por muitos, como uma experiência notável que comporta múltiplos significados. Ora, em primeiro lugar, a ausência de familiares por perto no processo de transição para um país novo para além de constitui, para muitos dos participantes, um verdadeiro desafio. Desafio este

[39] Tomámos a iniciativa de agregar duas dimensões numa só - mudanças e aprendizagens – por entendermos que estas dimensões estão intimamente interligadas e, portanto, se complementam entre si.

que conduz, inevitavelmente, a um desenvolvimento pessoal, como demonstram os relatos de Aila, Janilson e Moira:

> «No geral, digamos que foi, uma experiência positiva em vários aspetos não só a nível do ensino que é o principal objetivo que eu tive quando eu vim para cá que é o motivo maior para estar aqui e também a nível de crescimento pessoal. E[u] morava com os meus pais e depois passei a morar sozinho. Ah, tive que aprender a fazer as coisas por mim mesmo, ah, aprender, por exemplo, a cozinhar (risos) não sabia fazer quase nada, mas aprendi. Aprendi também a gerir as minhas contas, as minhas economias, não é? Aprendi também a fazer as coisas sozinho, a não ter que esperar por ninguém, a não ter que quase sem o apoio de ninguém. Apesar de ter experiências de apoio, ah, isso foi um crescimento. Foi, tornei-me mais maduro, ah, mais homem, digamos assim. Aprendi a valorizar muitas coisas que antes não valorizava. Aprendi a valorizar a comida que a minha mãe, que os meus pais, sei lá, botavam na mesa. E que não era fácil, ter alface e essas coisas todas que eu tinha em casa. Aprendi a valorizar a família. Ah, por estares longe vais notar aquela diferença entre ter o apoio da família pessoalmente e ter o apoio da família à distância» (Janilson).

> «Aqui eu também sinto, como é que eu posso dizer? Eu agora sinto-me mulher. Já não me sinto menina. Sinto-me mulher e agora eu tenho outro tipo de preocupações. Eu preocupo-me porque eu tenho uma casa, eu tenho que fazer as limpezas dessa casa, eu tenho que comprar comida**.** Eu não tenho, já não é mãe que pensa: - "*é pá, já chegou a hora já tenho que ir fazer as compras"* Eu já não penso em rapazes, em ter namorado, preocupada em ter namorado**.** Eu penso mais em acabar o curso, acabar o primeiro ano porque o primeiro ano tem sido horrível. Estou mais preocupada com isso e eu, sinceramente, eu acho que eu agora penso mais no meu futuro do que eu pensava no ano passado. Do ano passado para este ano foi uma aventura! (…). Muita coisa! Eu sinto que eu cresci ao longo deste ano. Apesar de tudo, eu cresci como pessoa. Ah, já tenho outro tipo de responsabilidades (…) aqui eu cheguei e já tenho que pagar contas, já tenho que prestar atenção. A luz, a água, o gás, o custo de vida é diferente. Ah, fiquei mais independente, mas acho que agora eu vi que a minha vida sou eu, sou eu. Eu só conto comigo mesma!» (Moira).

O desenvolvimento pessoal e a responsabilidade estão, também, presentes no relato de Kelly, conforme se observa no seguinte excerto:

> «Influenciou muito, tipo, só pelo facto de eu estar fora de casa, já está a influenciar bastante. Eu é que tenho, principalmente, sou uma pessoa bastante preguiçosa a estudar e essas coisas todas. Então, nesse aspeto também cresci bastante. O aspeto da responsabilidade! Eu fico muito contente porque estou a ver que estou a chegar num patamar porque já não estou a depender tanto dos meus pais. Graças a eles, estou a conseguir construir um caminho para a minha vida para chegar a um certo momento para ficar independente totalmente e então, isso traz-me um certo agrado. Então, é muito bom para mim. Estou a sentir-me realizada, de certa forma!» (Kelly).

O processo de transição proporciona, assim, novas experiências, novos desafios que, por sua vez, contribuíram para o desenvolvimento pessoal. Neste contexto, a responsabilidade e maturidade são testemunhadas por Yonara e Nayma, conforme se observa nos seus discursos:

> «Hum, mudou simplesmente, estou mais responsável. Estou mais responsável e encarar a vida porque a escola é primordial. Eu nasci numa família pobre então uma coisa que

> eu tenho que fazer é estudar muito, esforçar que é para poder melhorar. (…). Hum, também aqui sou mais económica. Sei gerir o dinheiro. Eu não gasto dinheiro como o que eu gastava na Guiné. Eu comprava coisa sem pensar, não é? Agora aqui sei que vou tirar cinco, cinco euros que é para comprar uma coisa e depois vai ter que sobrar dois euros para poder comprar outra coisa. Isso dá-me mais maturidade. Isso ajuda bastante porque, acho eu, na Guiné é uma infantilidade. Acho porque uma pessoa com trinta anos fica debaixo da mãe, às vezes, sem casar, sem nada. E ainda faz aquelas vidas de filho querido, que não faz nada, não estuda, não trabalha, mas fica a depender dos pais. Não querem casar, nem fazer nada. E isso não ajuda, isso não ganha responsabilidade. E a pessoa fica sempre criança com idade de adulto» (Yonara).

> «(…) em termos de mudança eu acho que mudou absolutamente tudo em mim. (risos). Porque a Nayma que era há três anos quando chegou a Portugal não é a mesma de hoje. Mudou bastante! E mudou de uma forma radical. Ganhou mais maturidade, ganhou responsabilidade, começou a olhar o mundo de uma forma diferente. Aprendeu a não perspetivar muito, a não criar muitas expetativas. Bom, é normal criar expetativas, não é? Mas não criar tantas expetativas para depois amanhã dececionar-se. Então, é uma Nayma que aprendeu a estar firme e estar preparada para os desafios que ocorrem em frente» (Nayma).

Ora se é certo que as transições são fontes propiciadoras de ansiedade e de desconforto emocional (Coulon, 2017), também é certo que a aquisição de autonomia e de desenvolvimento pessoal em relação ao apoio familiar simboliza uma grandiosa ou uma sublime conquista. Como lembram Machado e Almeida (2001), a vivência académica universitária se apresenta como um "momento fundamental na construção de autonomia" (p. 135) e a experiência de Jair é disso exemplo. De facto, a transição para o ensino superior português corresponde a uma experiência de "liberdade", de autonomia e de independência, como nos ilustra o relato de Jair:

> «Ah, por acaso, não foram só aprendizagens do curso foi mesmo aprendizagens de vida! Cozinhar, fazer compras, limpar o quarto e também tenho mais liberdade. Aos poucos, vai-se adaptando, mas tem sido bom» (Jair).

Há, portanto, evidências no relato de Jair de que apesar das restrições, foi possível adquirir autonomia e controlo sobre a sua vida. Este controlo da vida é, como nos referem Biesta e colaboradores (2011), indispensável para uma aprendizagem bem-sucedida e, simultaneamente, uma ferramenta que acarreta não só a consciência, mas sobretudo a afirmação da agência dos indivíduos (Field & Lynch, 2015).

Assim, a saída de casa dos pais para ingressar no ensino superior possibilita, muitas vezes, um confronto com os desafios inerentes ao novo contexto como é o contexto académico e, de certa forma, uma autonomização ainda que mitigada face à família de origem, como elucidam os testemunhos de Jair, de Shakila e de Abrão:

> «Eu acho que ser independente e aqui faz uma pessoa ficar mais crescida porque é super diferente de lá, [de] estar com os pais (…) as responsabilidades já começam a aparecer. (…) aqui é muito mais apertado há meses que eu posso ficar sem dinheiro porque já

> acabei. É muito dinheiro lá e aqui não chega a ser nada. Então, tenho que estar a apertar o bolso [e] não gastar» (Shakila).

> «Lá [na] Guiné estava com o pai e com a mãe e essas coisas assim, mas aqui já não, aqui sinto mais homem, mais adulto, mais independente. Mais independente!» (Abrão).

A perspetiva de Kelly não é muito diferente, uma vez que manifesta um forte desejo de emancipação financeira, almejando autonomizar-se financeiramente dos seus progenitores:

> «Mudou muita coisa! Tornei-me uma pessoa mais independente, mas ainda estou a aprender a gerir o meu dinheiro. Estou a fazer as minhas contas, não é, mas eu sei o que é que posso gastar. Então, isso é independência. Eu ganhei uma certa independência cá. Se eu estou a gerir bem o meu dinheiro, eu posso ir para onde quero! A única independência que eu não tenho é que eu tenho o meu próprio dinheiro, mas eu vou chegar lá um dia» (Kelly).

Perspetivada por muitos jovens como uma vida nova, a entrada para o ensino superior é, só por si, um período marcado por desafios, responsabilidades e até independência (e.g., Devlin & Mckay, 2014; Dias & Sá, 2014; Ferreira et al., 2013). A autonomia de que passam a gozar e a gestão do dinheiro são, claramente, sinónimos de uma redução da dependência familiar e, consequentemente, de um aumento da responsabilidade. Esta independência surge, assim, da necessidade de tomarem decisões sozinhos implicando a gestão de recursos financeiros e ainda serem autónomos. Dos discursos dos participantes ressalta a autonomia e a independência, como mostram os discursos de Sadjo e de Ezidoro:

> «Eu cresci, eu agora vejo o mundo de outra forma. Eu amadureci como pessoa, como filha, como aluna, digamos, como mulher ao todo. Eu cresci como mulher, amadureci bastante com apenas 19 anos. Eu agora tenho uma visão diferente do mundo. Agora sei valorizar o dinheiro dos meus pais porque antes era tudo banalizado, mas agora eu sei que o dinheiro, como conquistar as coisas, ir atrás das coisas e, claramente, eu me apercebi que eu quero ser muito independente o mais rápido possível» (Sadjo).

> «Eu vim cá com vinte (20) anos. E, lá está, mesmo com vinte (20) anos já era uma idade já era a idade para a pessoa ser homem, não é? Não é criança, mas eu posso afirmar que eu vim cá criança e agora sinto-me homem, estás a perceber? A grande mudança é aqui que consiste a grande mudança. Agora eu tomo as minhas decisões, assumo as consequências das minhas decisões. A mudança é nesse sentido, é que agora sou dono de mim mesmo. Eu assumo as minhas consequências das minhas decisões» (Ezidoro).

A este respeito, Ferreira e colaboradores (2013) referiram que quando os estudantes saem de casa para frequentar o ensino superior é-lhes exigido que tomem decisões, que estabeleçam objetivos e ainda que se tornem mais autónomos no contexto académico. Os relatos de Djaló e de Salimato parecem espelhar esta situação:

> «No que toca à academia, ah, desenvolvi, desenvolvi muito. Bastante mesmo! A vida pessoal e académica é quase a mesma coisa. O resultado da academia acaba por ter reflexos na nossa vida pessoal e acaba por mudar várias coisas. Houve uma grande alteração, houve uma grande alteração. Agora sou mais maduro. Imagina antes, é pá,

> não sei dizer. São coisas difíceis de explicar houve uma evolução bastante na minha vida pessoal. A academia ajudou-me bastante, ajudou bastante! Agora já sou um homem, sinto-me um homem» (Djaló).

> «Aqui acho que me ajudou um pouco, eu ganhei mais maturidade aqui porque na Guiné eu acho que eu brincava muito. No começo eu não participava, agora eu superei isso, não tenho medo de falar, medo de errar o português. (…), ganhamos outra visão, ganhamos outra realidade porque aqui mesmo vejo como é que as coisas são» (Salimato).

No fundo, esta transição teve um impacto significativo na forma de resolução dos problemas, conforme expõe Ezidoro no seu relato:

> «Eu acho que foi muito importante e determinante para alterar a minha forma principalmente mais de ver a sociedade em si e de analisar os problemas com os quais me deparo todos os dias» (Ezidoro).

A entrada no ensino superior constitui, desta forma, um ponto de viragem nas trajetórias de vida pois reveste-se de um conjunto de conquistas e de desafios ambíguos que, por si só, colocam à prova os recursos e os níveis de maturidade dos estudantes (Almeida, 2007; Gresham & Clayton, 2011). Trata-se, portanto, de um evento desafiante que aumenta não só a responsabilidade, como também promove o desenvolvimento individual e social, como demonstram Shakila e Ismael nos seus relatos:

> «Mudou a mentalidade também. Pronto, eu agora estou-me a sentir que já estou a ficar uma pessoa, a tornar-me uma pessoa madura porque eu quando estava na Guiné eu brincava muito, quando cheguei cá com as dificuldades que estou a sentir aqui. E pronto! E a morar sozinho e isso está-me a mudar, está a tornar-me duro! (…). Por exemplo, eu não consigo sair como eu saía antes. À noite, por exemplo? Eu agora passo o tempo a estudar do que a sair. Mudou, estou mais aplicado» (Ismael).

Ora, segundo o estudo desenvolvido por Costa e Oliveira (2010), a obtenção de uma maior autonomia, bem como as diferentes capacidades de resiliência influenciam, claramente, a adaptação académica dos estudantes. De facto, alguns participantes destacam o desenvolvimento de novas perspetivas e de atitudes, tais como a forma de ver as pessoas e a consciência de que estar no ensino superior implica, efetivamente, um esforço maior, como relatam Kelton e Ismael:

> «Na minha vida, eu mudei um bocado. Hum, se calhar mudei as minhas perspetivas sobre as coisas e as minhas atitudes também. Crescimento. Ah, tipo, não, eu fui para um ensino superior num país diferente. E, portanto, já é necessário mais rigor, mais esforço por ser o ensino superior e também por ser aqui no Técnico que tem, que exige muita luta, muita batalha. Enquanto estudante, acho que uma aprendizagem crucial é a humildade. E também a ideia de que se queremos algo temos mesmo que trabalhar para isso. Acho que essas são as duas [aprendizagens] fundamentais» (Kelton).

> «No início, eu quando via um livro grande para ler dava-me logo preguiça. Vinha logo sono e tudo mais, mas só que depois tive que mudar. Tive que mudar! O curso era difícil,

> mas também não o ia fazer sem estudar. Não ia chegar, sentar uma hora, duas horas e ler e o curso também tem partes práticas que tinha que fazer e tudo mais. E aquilo é bastante difícil. Bom, se não esforçar mais não consegues fazer mais. Então, fiz o meu horário de estudos e tentei me adaptar a minha forma de estudar, lia bastante e dupliquei os horários dos meus estudos e tentava pôr a distração de lado e isso ajudou bastante. Ajudou bastante!» (Ismael).

González-Monteagudo e colaboradores (2018) desenvolveram uma investigação em torno dos estudantes universitários não-tradicionais e concluíram que estes estudantes manifestam uma elevada satisfação sobretudo pelo facto de serem os primeiros elementos das suas famílias a conquistar um diploma ou um grau universitário. A este respeito, encontramos o relato de Ariela que, se considera felizarda por ser a primeira da família a frequentar o ensino superior e sobretudo pelo apoio recebido da progenitora nesta nova fase da sua vida:

> «Influenciou porque hoje eu vejo o quão sortuda eu sou! Porque como eu disse, eu sou a primeira da minha família [a frequentar o ensino superior] e isso dá-me uma visão da sorte que eu tenho, do apoio que eu tenho porque a primeira a vir, fui mãe cedo e a minha mãe está a me apoiar muito. Eu tenho a sorte de estar aqui para conseguir dar um futuro à minha filha. E isso é muito, eu acho que eu tenho muita, mas muita sorte» (Ariela).

Por outro lado, Djaló, Ezidoro e Ariela mencionam mudanças ao nível da organização e a gestão do tempo como determinantes face às responsabilidades pessoais, académicas e profissionais:

> «Ah, também houve uma evolução pessoal de forma que eu agora organizo melhor as minhas coisas que é para ter mais tempo e poder facilmente conciliar o meu trabalho e os estudos e o tempo que me resta para aproveitar para outras coisas. Por exemplo, ler, de vez em quando. Ver filmes, sair com os amigos e essas coisas. Nesse sentido, sou mais organizado. Agora sou mais organizado do que antes. Antes eu tinha, se calhar, lá está como tinha pouca coisa para fazer tinha todo o tempo do mundo. Agora eu tenho menos tempo, tento gerir o máximo as pequenas coisas que eu tenho que é para ter um tempo disponível que é para fazer as coisas que me apetece. As minhas responsabilidades que é estudar e trabalhar. Nesse sentido, agora sou mais organizado. Mais responsável!» (Ezidoro).

> «Ah, eu mudei completamente! Ah, principalmente no modo de pensar, no modo de vida. Agora sou muito mais organizada em questão de tempo. Ah, a gerir o meu tempo com as matérias e isso tudo até porque com isto de ter a avaliação final tive que passar muito mais tempo a estudar que eu dispensava para isso, que o tempo que eu dispensava para isso. Então, hoje, eu já penso que principalmente por viver numa cidade grande é preciso haver bastante gerência do meu tempo até de estar com as pessoas, de contactos e isso. É preciso saber fazer isso» (Ariela).

Ressalva-se ainda que a entrada no ensino superior implica, por vezes, uma mudança ao nível dos métodos e dos ritmos de estudo e/ou de trabalho (Tavares et al., 2003). O relato de Sadjo é exemplo disso. Para a participante, a adoção de um novo ritmo de estudo encontra-se entrelaçada, nitidamente, à disponibilidade e à capacidade para aprender, como exemplifica o seu testemunho:

> «Ah, agora estudo bastante! Antes estudava, mas agora estudo não só para aprender, mas também para conhecimento e estar sempre a par das coisas» (Sadjo).

De facto, o ensino superior é, à partida, sinónimo de um futuro melhor ao propiciar aprendizagens e mudanças. Aliás, o estudo desenvolvido por Tett e Maclachlan (2007) enfatiza o impacto do ensino superior na confiança e autoestima dos estudantes. Esta questão está patente nos relatos de Nayma e de Dilson, os quais se mostram confiantes com as suas capacidades académicas, especificamente com a capacidade de pesquisar informações. Capacidades estas que têm particulares reflexos na autoestima e, naturalmente, na agência, como é assumido pelos participantes:

> «Aprendi muita coisa e tenho que ser capaz de ir buscar mais informações de modo bom, se me permite falar desse modo que é para expandir o meu conhecimento» (Nayma).

> «Na minha vida influenciou muito, influenciou muitas coisas na minha vida porque o conhecimento que eu tinha antes com o de agora é totalmente diferente. A mentalidade está a mudar um pouco. A mentalidade que eu tinha de antes com o de agora é totalmente diferente» (Dilson).

Desta forma, a aquisição de conhecimentos científicos obtidos na faculdade assume, assim, uma conotação positiva e uma importância significativa. Mais de metade dos participantes realçou as múltiplas aprendizagens adquiridas. Há, portanto, um reconhecimento e uma valorização das aprendizagens e dos conhecimentos adquiridos. Por exemplo, Ariela e Abrão indicam o Feminismo e os Direitos Humanos, a Política Portuguesa, o programa estatístico SPSS e ainda determinadas competências ao nível do PowerPoint como aprendizagens relevantes:

> «Ah, por acaso, aprofundei muito sobre o Feminismo. Numa aula em que começamos a falar sobre o Feminismo e [os] Direitos humanos. Foi a melhor aula que eu tive na minha vida. Por acaso, eu gostei muito disso. Os Direitos Humanos, por acaso, também aprendi um pouco mais (…) estou a aprender muito sobre a Política Portuguesa. Uma coisa que eu não entendia nada!» (Ariela).

> «Eu nunca trabalhei em *PowerPoint* e aqui também já tenho, mais ou menos, um mínimo de domínio em *PowerPoint* (…) [a aprendizagem] do SPSS foi boa, é importante para a minha vida (…) todo o dia que passa a gente aprende, não é?» (Abrão).

Aliás, os estudos desenvolvidos por Pascarella e Terenzini (2005) e, mais tarde, por Swain e Hammond (2011) concluíram que os estudantes adquirem novos conhecimentos em diversas áreas disciplinares dos cursos que frequentam. Neste caso, quando os estudantes sentem que aprendem encontram-se, naturalmente, mais motivados e apresentam níveis elevados de autoestima. Logo, promovem a capacidade de agência, de confiança e de competências em diversas situações e aspetos de vida (Turner & Tobbell, 2018), como ilustrado nas narrativas de participantes como Djaló e Ezidoro:

> «Aprendi muita coisa, muita coisa mesmo. Aprendi muita coisa mesmo. Bom, por exemplo, a Introdução de Estudo ao Direito e a Introdução à Economia, posso dizer que estudei muito aquelas cadeiras, percebi bem a matéria. Percebi bem a matéria e isso é muito importante! E pelo que estudei aqui e, sobretudo, ganhei inteligência mais na Economia porque Economia é uma cadeira, é uma cadeira social, social mesmo. Estou a ficar assim inteligente na Economia. Compreendi muito bem a Economia. Dominei a matéria toda e é pá, isso ajudou bastante» (Djaló).

> «Direito Constitucional que está um pouco ligado à política. Para mim, foi a matéria mais interessante do curso e foi a matéria com qual eu mais socializei. Eu sinto que tenho grande domínio em Direito Constitucional. Eu até no ano passado tive a dar, ah, explicações aos outros colegas que chegaram há pouco tempo no NEA [Núcleo de Estudantes Africanos]» (Ezidoro).

Por outro lado, Inussa destaca o 'know-how' ou melhor a aptidão para executar as tarefas com êxito:

> «Ah, eu acho que mudou também uma coisa, eu ser mais rápida no que faço porque se não fizer eu perco-me, [tem que ser] na hora. No sentido em que eu quero saber isto, tenho que vir atrás não só na matéria ou uma coisa assim, mas na vida mesmo, no dia-a-dia. Eu sei fazer isto, eu sei fazer aquilo porque tem coisas aqui que não tem na Guiné. Saber mexer aqui, saber mexer no aquecedor. Eu me sinto um bocadinho desenvolvida. Como é que eu posso definir? É saber fazer. Eu pego uma coisa para fazer e não vou fazer de forma relaxada, vou fazer bem. Depois de eu ter-me adaptado um bocadinho, eu comecei a perceber isto. Porque se eu não fizer as coisas bem, as coisas boas, então eu vou prejudicar-me daqui a alguns dias. Eu dou valor a isto!» (Inussa).

Esta progressão ao nível cognitivo retrata, pois, uma transição eficaz ou bem-sucedida. Na sequência da aquisição de conhecimentos parece existir, no relato de Djaló, uma evidente satisfação a par do desenvolvimento de um conjunto de capacidades intelectuais:

> «Já ganhei conhecimentos, vários conhecimentos mesmo. Bom, como é que eu posso dizer? Ah, agora tornei-me mais inteligente, é isso. Tornei-me mais inteligente. É duro, mas é bom, é compensador. Imagina se tu compreenderes uma cadeira na sua integra, hum, tu ficas, é pá, como é que eu posso dizer? Satisfeito, mesmo. Sim, fico satisfeito (…) Bom, são importantes. Bom, o nível da minha inteligência aumentou. É isso!» (Djaló).

A par disso, Djaló assinala a aquisição e o desenvolvimento da proficiência da língua portuguesa:

> «Aprendi bastante, mesmo na língua. [N]a língua estou mais avançado do que antes. Antes não conseguia [falar] porque tinha um português fraco que não dava para expressar o que eu queria verdadeiramente, só que agora consigo fazer tudo, quase tudo. Estou mais à vontade» (Djaló).

Além do mais, o domínio da língua do país de acolhimento é fundamental quer para a autoestima, quer para a integração social (Kanzok, 2011), como nos ilustram os relatos de Ezidoro e de Yonara:

> «[Em] termos académicos houve uma evolução que eu posso dizer que é que até dá para reparar em termos linguísticos. Ah, melhorou bastante o meu português e como é que eu hei de dizer? Falando em termo verbal, ah, por escrito também melhorou muito

> e lá está é o que eu posso dizer. O meu vocabulário agora é mais amplo, é mais ambíguo no sentido que eu consigo agora despachar-me mais com as palavras e com as pessoas e interagir mais com as pessoas facilmente e conseguir apresentar algumas ideias de forma mais breve» (Ezidoro).

> «Mudou, ah, muita coisa. Eu não sei falar português, mas eu melhorei parte do meu português, não é? Pois! Melhorou o meu português pouco a pouco, hum aprendi a falar português» (Yonara).

Ainda a propósito do ensino superior, Silva e colaboradores (2017) sustentam que este nível de ensino favorece a aquisição de autonomia, de autoconfiança e ainda de competências intelectuais, académicas e interpessoais. Em termos de aprendizagens académicas, Elsio, Djaló, Larisse e Ezidoro partilham a aquisição não só de novas competências, mas também de determinadas formas de pensamento, como nos demonstram os relatos de Larisse e de Ezidoro:

> «Hum, o que é que mudou? Muita coisa, muita coisa mesmo. A minha forma de pensar também mudou muito. A minha forma de pensar mudou muito. A forma como eu obtenho os meus conhecimentos, como eu obtenho a informação que me é dada. Ou seja, o meu cérebro está a ser educado. É isso! Ah, mudou, mudou muito. Mudou a forma de pensar, principalmente, do mundo. A forma como via as coisas e já não é a primeira vez agora. E acho que é, acho que é isso» (Larisse).

> «Em relação à minha vinda para Portugal, eu posso dizer que foi importante no sentido [em] que alterou drasticamente a minha forma de pensar. Essa é a parte que mais mudou. Agora tenho outra visão. Como assim? A forma de ver as coisas, [de] pensar as coisas todas, estás a ver? Coisa que eu pensava de uma forma limitada, agora penso mais. Essa foi a parte melhor que mudou completamente desde que cá cheguei. Ah, agora sinto-me mais, não sei se posso assim dizer, mais evoluído, também seria exagero dizer intelectualmente, mas é por aí. Agora consigo ver as coisas de outras formas diferentes. Ah, pensar mais as coisas, pensar mais antes de agir e isso é importante» (Ezidoro).

Aliás, o facto de serem confrontados com um novo contexto repleto de novas informações ou novas experiências acarreta, naturalmente, novas formas de pensar (Faria, 2008), como nos ilustra o relato de Euzébio:

> «A minha forma de ver as coisas! Eu era muito limitado, mas a partir de agora não sei se é por causa da Faculdade ou se é por causa do país, não sei! Mas só que agora vejo as coisas de forma mais, vejo mais além do que quando estava lá na Guiné. E penso mais em coisas mais importantes para o meu futuro e organizo mais a minha vida. (…). Ah, o significado é que isto está-me a fazer uma pessoa mais consciente com mais, com um outro nível de conhecimento quando eu não tinha» (Euzébio).

Desta forma, o confronto com novas informações ou novas experiências pode desencadear novas formas de pensar e de agir nos estudantes (Dalcin & Freire, 2019). Com efeito, esta "maneira diferente de pensar" evidencia, nitidamente, o desenvolvimento da agência (Munford & Sanders, 2014). Relativamente à capacidade de agir de forma autónoma ou se preferirmos a

agência, vários entrevistados realçaram a maneira de pensar e de agir como uma mudança incitada pela transição para o ensino superior em Portugal, como é o caso de Ismael e de Elsio:

> «Acho que aumentou mais a minha capacidade de pensar e a minha forma, mudou a minha forma de ver as coisas e deu-me mais força para esforçar para aquilo que eu quero e não desistir. Ou seja, desistir é sempre a última opção. Agora tenho isso na minha mente, se calhar, nem existe é continuar a lutar para aquilo que queremos. E a minha forma, mudou a minha forma de ver as coisas e deu-me mais vontade a esforçar-me para aquilo que eu quero e não desistir» (Ismael).

> «Melhoraram *bué* cenas para melhores. Mudou várias cenas para melhor o pensamento e a forma de agir. (…) O pensamento, a pessoa, [a] maneira de agir e de pensar e de estar a relacionar com as pessoas. O meu pensamento não era assim tão amplo, tipo, era um pouco limitado tinha as coisas que eu não queria perceber e outras coisas que eu limitava em entender. Tipo, eu não era muito de lidar com as informações, eu não era muito de aceitar as informações alheias, mas agora eu consigo aceitar a sua opinião, depois vou analisar com a minha para tentar ver se eu posso adaptar aquilo ou não porque eu era limitado somente no meu eu» (Elsio).

A par disso, Ezidoro e Dilson mencionam, nos seus relatos, que o desenvolvimento da capacidade de respeitar, compreender, comunicar e até de valorizar a opinião das pessoas encontra-se subjacente nas relações interpessoais:

> «(…) no sentido de compreender mais as pessoas. E isso melhorei muito nesse sentido. E compreender mais as pessoas rapidamente e evitar certas situações, tendo em conta que já tenho noção das consequências que não tinha. Aprendi muita coisa. Aprendi a valorizar a própria opinião da pessoa, mesmo quando a ideia da pessoa não é válida. Mas eu tenho que respeitar, já percebi isso, estás a ver? Escutar sempre a opinião das pessoas. Respeitar a própria pessoa e aprendi muito com isso. A minha forma de ver as coisas já mudou. Mudou completamente!» (Ezidoro).

> «Mesmo a forma de comunicar, mais ou menos, assim. Até a falar com a minha mãe e agora conseguimos falar de uma coisa que nunca e que desde que estamos aqui, que conseguimos falar. É assim, é uma sociedade, estás a ver? É uma sociedade que estou a viver aqui (…). Agora já estamos a discutir qual é a situação do mundo? Até me lembro muito bem de estarmos a discutir e [o meu irmão] me disse: - "*Agora tens que parar de discutir comigo! Antes ficavas calado!*" Antes quando eu cheguei eu ficava calado. Antes eu não tinha a noção que eu tenho agora. Estás a ver? Antes todas as coisas que ele estava a me dizer, eu estava sempre calado como se aceitasse, mas agora tentei questionar. Porque é que isto é assim? E discutimos as coisas várias vezes e não chegamos a nenhum entendimento em determinada situação em termos de contexto político, aquilo acontece várias vezes em casa. Não chegamos a nenhuma conclusão, a um acordo porque temos uma ideologia completamente diferente. Formas de pensar política, uma coisa totalmente diferente» (Dilson).

Por outro lado, as universidades assumem-se, nitidamente, enquanto espaços de formação pois proporcionam "momentos intensos de aprendizagem, de estruturação de laços de sociabilidade e [até] de construção identitária" (Abrantes, 2008, p. 96). Aliás, como nos diz Nico (2001, p. 55), as universidades apresentam-se, para muitos indivíduos durante um longo e importante período

das suas vidas, não só como um espaço, mas sobretudo como um importante "tempo de vida" que incita o estabelecimento de novas redes de relacionamento social. De uma forma geral, a maioria dos participantes destaca as boas e positivas relações com os seus colegas, realçando a importância destas amizades no seu desenvolvimento pessoal e social dentro e fora da universidade. Estas relações pautadas pela amizade e pela interação com colegas de diferentes nacionalidades possibilitam, por sua vez, novas visões do mundo. A afirmação de Dilson é bastante representativa desta questão:

> «Convivência na sociedade, cheguei cá a interagir com os meus colegas e de diferentes nacionalidades e eles me mostr[aram] muitas coisas diferentes» (Dilson).

Os processos de aprendizagem não se desenvolvem apenas a nível individual, mas dependem também da comunicação e da interação com os outros. Reportamo-nos, assim, à dimensão da sociabilidade da aprendizagem biográfica referida por Alheit e Dausien (2006). A aquisição de competências de comunicação com outras pessoas parece ser adquirida em determinadas experiências sociais no contexto académico. A este propósito, Ferreira e colaboradores (2013, p. 429) sustentam que o estudante durante o ensino superior tem, efetivamente, "a oportunidade de reflectir sobre o tipo de pessoa que pretende ser, de hierarquizar as tarefas a empreender e [ainda] de desenvolver a consciência sobre as suas fraquezas e forças". É o que nos testemunha Nayma ao identificar a comunicação, a socialização e o estabelecimento de novas amizades como aprendizagens fundamentais para o seu bem-estar:

> «Ah, aprendi a familiarizar-me com as pessoas, a socializar-me. Ah, aprendi a ser mais expressiva, a ser mais comunicativa. (risos). (…) melhorou muito em termos da minha comunicação, não só em termos da minha comunicação, mas em termos expressivos, entre outros. Eu melhorei um pouco, eu era muito tímida (risos). Agora superei um pouco essa parte, ainda é uma coisa que tem que ser trabalhada, mas acredito que um dia vou superar definitivamente. Mas em termos de ambiente social, também, melhorou bastante. Aprendi a socializar-me com as pessoas e essa junção de culturas também acho que foi mais essencial para mim. É quase o que eu aprendi. O que eu mais aprendi de verdade e que eu acho que foi mais importante para mim foi a parte de ser mais comunicativa. Aprendi a comunicar-me com as pessoas. Comunicar com as pessoas perante todo o tipo de pessoas. Falo nesse caso de crianças, de idosos, de saber em que nível eu devo comunicar-me e quais são as expressões usadas que eu devo usar para falar com as pessoas de diferentes idades. Foi quase isso que eu aprendi!» (Nayma).

Esta consciência de novas aprendizagens e conhecimentos é, de igual modo, partilhada por Kelly quando expõe, com orgulho, o facto de estabelecer "conversas com mais conhecimento" com os seus progenitores, conforme se observa no seu discurso:

> «Ah, em termos escolares, eu já sinto que eu aprendi muito, muita coisa. Ah, não sei explicar. Sinto-me diferente em conhecimento mesmo. Já aprendi várias coisas que, às vezes, eu e o meu pai e a minha mãe entramos em debate. Já consigo ter uma conversa com mais conhecimento com eles» (Kelly).

Além disso, a passagem do ensino secundário para o ensino superior corresponde a uma transição de vida ao promover alterações significativas quer nas relações interpessoais, quer até na perceção do próprio indivíduo (Schlossberg et al., 1995). As transições podem, segundo Elder e colaboradores (2003), levar a uma mudança de comportamentos e de valores. Os relatos de Ezidoro, de Kelton, de Inussa e de Jair elucidam claramente esta mudança em termos de sociabilidade:

> «Agora estou a aprender a gostar de estar com mais pessoas. Eu acho que é ser mais social. Não é que eu não era, mas além da turma, além das pessoas ali que tu convives todos os dias podes conhecer mais, podes ir mais» (Inussa).

> «Eu era um pouco mais fechado em Cabo Verde, agora estou um pouco mais sociável. Sinto-me mais sociável. Acho que isso é mesmo o fundamental. O facto de eu me sentir mais à vontade, mais livre para expressar (…). Ah, acho que aqui aprendi mesmo a lidar com as pessoas e a saber exatamente o que é que as pessoas fazem no dia a dia, como é que se relacionam, o que é que pensam» (Jair).

Neste contexto, a aprendizagem da sociabilidade está, também, patente nos discursos de Elsio e de Janilson:

> «Eu não falava com todo o mundo do curso, mas agora sim falo com todos. Tipo, eu não conseguia chegar de novo e falar: - "*Olá, como estás?*", eu não conseguia falar algo: - "*Como estás e aquilo. E qual é o teu nome*?", mas agora sim, já conheço todo o mundo. Até já conheço os [colegas] do segundo ano também. Fiz amizade com o segundo [ano]. Do primeiro [ano] eu conheço poucos, mas aprendi!» (Elsio).

Deste modo, as relações sociais estabelecidas em contexto académico servem de apoio não só na socialização e integração do estudante, como também no sucesso académico (Mourão, 2016; Soares et al., 2007). A este respeito, Janilson acrescenta as relações estabelecidas com os colegas de outras nacionalidades. Esta diversidade cultural assenta no reconhecimento e aceitação traduz-se num fator muito positivo quer ao nível pessoal, quer ao nível social:

> «(…) aprender também a fazer novas amizades. Aprender a ser mais sociável, não é? Aprender a ter que entrosar, não é, entrosar com outras pessoas de outras nacionalidades, de outras, e conhecer mesmo o que é o mundo, não é? Conhecer de uma forma geral, conhecer muitas coisas novas. Isso foi uma parte muito boa!» (Janilson).

A experiência de Ariela não é muito diferente. A relação com os outros surge, assim, como uma das mudanças significativas decorrentes da transição para Portugal, como nos mostra o seu relato:

> «Ah, uma coisa que mudou bastante foi a minha relação com as pessoas. Hoje eu valorizo muito mais aquele contacto entre as pessoas, o bom dia, boa tarde e aquela maneira de nós vermos as pessoas porque nós vemos as pessoas por fora e não sabemos o que é que está a passar por dentro. E eu vi já isso aqui. Já vi pessoas, por exemplo, eu estou a andar no autocarro e vi pessoas paradas no banco a chorar e depois entram no autocarro como se nada passasse. E, tipo, as pessoas julgam demais e depois não vêm

> o que há por dentro. Por exemplo, se eu encontrar uma colega, se eu estou a passar por uma colega e está a chorar há pessoas que passam por ela como se ela estivesse invisível, eu não consigo fazer isso. Eu estou a melhorar a minha relação com as pessoas no sentido de que eu acho que, dizem que o amor muda o mundo, se mudamos um pouco as pessoas, ela já vai dar à outra pessoa porque sente que a outra já lhe deu e o que é que mudou na vida dela. Porque dizem que uma pessoa só pode mudar o mundo. Tu fazes à outra pessoa e começou em mim estamos a mudar o mundo. É o efeito dominó» (Ariela).

Por outro lado, a residência universitária assume, de igual modo, um papel de destaque quer nas relações socias, quer nas aprendizagens, conforme ilustra o discurso de Kelton:

> «A República [universitária] também acho que ela teve um bocado de influência sobre mim, estou a ter aprendizagens lá e isso ajuda-me muito, também como fazer amigos…. porque eu já pensei muitas vezes, eu se tivesse vindo para cá e arranjado um quarto, certo? Para mim e para outro colega dividir uma casa, para pagar a renda e coisas assim. Ah, se calhar, ia-me sentir-me, se calhar, muito sozinho, muito mais isolado» (Kelton).

Além disso, há ainda evidências de alterações corporais relativas ao peso dos participantes. Situação experimentada por Ismael, Dilson, Ariela e Elsio. Por um lado, Dilson, Ismael e Ariela identificam o aumento do peso corporal como uma das mudanças decorrentes da transição para o ensino superior. Dilson admite que se tornou apreciador da gastronomia portuguesa. Justificação esta que parece ter influenciado o seu peso:

> «Hum, uma outra coisa, eu acho que provavelmente também estou a melhorar um pouco, porque cheguei cá quase com cinquenta quilos, agora estou nos sessenta significa que tranquilizei bastante. Aumentei um bocadinho o meu peso. A comida portuguesa é boa. (…). Tudo faz parte da integração na sociedade» (Dilson).

No caso de Ismael, o aumento do peso parece estar relacionado, na sua perspetiva, com a alteração do número de horas de sono, como nos explica no seu relato:

> «Acho que engordei, eu pesava 75 kg, agora peso 90 kg. Aumentou, aumentou muito. Eu dormia muito, pronto, eu não sei o que é que aconteceu» (Ismael).

De igual modo, Ariela mostra-se muito contente com a sua imagem corporal, revelando que aumentou o seu peso desde que veio para Portugal:

> «Ah, por acaso, uma coisa que eu achei *bué* de interessante, eu em Cabo Verde nunca passei dos 50 kg e estou quase a chegar aos 60 kg. Eu estou muito alegre! Estou muito contente! É porque eu nunca consegui aumentar o meu peso e agora estou a conseguir» (Ariela).

Desta regularidade destoa o relato de Elsio que, desde que está a morar em Portugal, tem vindo a perder algum peso, conforme se observa no seu discurso:

> «Ah, fisicamente estou diferente. Estou mais magro agora» (Elsio).

E, por último, o confronto tanto com um novo país, como também com um sistema de ensino desconhecido pode resultar na adoção de outras atitudes e comportamentos, mas sobretudo

novos valores. Na perspetiva de Nayma, os valores culturais constituem uma aprendizagem adquirida no processo de transição para Portugal:

> «Uma das coisas posso dizer que são os valores culturais. É o ponto mais forte para mim! Eu aprendi algo e estou a aprender algo muito bom que a cultura portuguesa, posso dizer que os portugueses são pessoas que não fogem daquilo que é a sua cultura. Amam a sua cultura. E aquilo cria-me incentivo de fazer o mesmo com o que é a minha cultura. Então, para mim uma das coisas que eu aprendi cá em Portugal é que nunca devemos fugir daquilo que nós realmente somos. Se tu és algo, tens que sempre manter-te fiel àquilo que tu és. Isto é uma coisa que eu um dia tenciono levar para a vida toda. É uma coisa que eu aprendi!» (Nayma).

Constituindo-se a universidade como um "ambiente de aprendizagem" (Alheit, 2009, p. 117), os participantes elencaram, através dos seus relatos, múltiplas aprendizagens e mudanças. Deste modo, os conhecimentos científicos, as novas competências em termos de organização e ritmo de estudo, o estabelecimento de novas sociabilidades e ainda a autonomia, liberdade e independência face aos pais constituem algumas das inúmeras aprendizagens e mudanças referidas. A transição para o Ensino Superior afigura-se, desta forma, como fundamental para a aquisição de liberdade dos estudantes e, simultaneamente, para o desenvolvimento de autonomia de forma a gerirem o seu tempo (Azevedo & Faria, 2001). No fundo, esta tomada de consciência das aprendizagens e mudanças é, em bom rigor, um sinal claro e evidente da agência na vida dos indivíduos.

6.7. Trajetórias e Perspetivas futuras

A indagação das perspetivas futuras dos participantes do estudo adquire, de igual modo, uma especial relevância. Sob esta dimensão de análise vislumbra-se, nos discursos de muitos dos nossos entrevistados, uma homogeneidade no que respeita à continuação dos estudos superiores em Portugal. Por exemplo, Moira alimenta a vontade de prosseguir os estudos num Mestrado em Direito em Portugal para posteriormente regressar à sua terra natal:

> «Quando eu acabar o meu mestrado eu quero voltar para Moçambique. Isso é uma certeza que eu tenho» (Moira).

Porém, antes de regressar a Moçambique, Moira revela-nos a sua enorme ânsia de conhecer o mundo ou, pelo menos, a Europa para descobrir outras realidades e vivenciar novas experiências:

> «Quando eu acabar o mestrado, o meu sonho é, pelo menos, andar pela Europa. Pelo menos, a Europa. Não digo Américas e Ásias, mas pelo menos a Europa porque eu acho que alguma coisa que eu ainda tenho para descobrir está fora» (Moira).

Este desejo de conhecer outros países é, de igual modo, partilhado por Aila, como ilustra o seu discurso:

> «Eu pretendo conhecer outros países, para a Europa e não só. Hum, a Tailândia» (Aila).

À semelhança de Moira, também Dilson pretende ingressar num mestrado também na área de Direito antes de regressar ao seu país de origem. Conta-nos ainda que aspira lecionar e escrever um livro sobre Direito Constitucional, área com a qual se identifica:

> «Estou a preparar-me para regressar ao meu país. Eu não quero regressar à Guiné com título de licenciado, [no] máximo de Mestr[e]. E eu quero ao fim da minha licenciatura e do meu mestrado na área de Direito, ir para, regressar para o meu país. Eu tenho ideias, ao sair de cá, eu quero preparar os meus livros. Por exemplo, eu quero ser escritor, eu quero escrever o meu livro também sobre o próprio do meu curso de Direito e seria principalmente na área de Direito Constitucional porque eu gosto muito desta cadeira. É tentar recuperar o conhecimento, estudar para também transmitir este conhecimento para outro. Principalmente, eu quero ser professor, eu não quero ser advogado, eu quero ser Juiz. Vou dar aulas, ao mesmo tempo, a trabalhar porque eu não quero só ter conhecimento sofisticado, quero ter conhecimento e transmitir para outros» (Dilson).

De facto, a literatura tem vindo a mostrar que muitos estudantes africanos investem na formação académica em Portugal com o desígnio de alcançarem cargos de quadros superiores qualificados nos seus países (e.g., António, 2009; Jardim, 2013; Oliveira, 2013; Rocha, 2012). A este propósito está, claramente, subjacente o desejo de atenuar ou melhorar a situação dos seus países de origem. O caso de Salimato é disso exemplo. A par de Dilson, também Salimato confidencia alguns dos seus projetos de futuro. Projetos esses que oscilam entre ingressar numa licenciatura na área da Medicina ou de Biologia ou regressar à Guiné para ingressar na política e "ajudar o [seu] povo", como exemplificado no seu relato:

> «Eu gostava de fazer um outro curso. Não quero ingressar logo para mestrado, quero fazer um outro curso relacionado com a Medicina ou algo, tipo, Biologia, qualquer coisa assim. Uma licenciatura [em Portugal], acho que ia ser fixe. Acho que sim porque é a parte que eu gosto, acho fixe. (…). Eu não pretendo ficar também em Portugal, não. Eu quero voltar para a Guiné e trabalhar lá, eu quero entrar na política, também, porque é uma forma de sobressair naquele país. Ajudar o meu povo! Ajudar com os que estão a estudar aqui também! Porque o problema da Guiné é que a maioria dos líderes não estudaram, não sabem dividir o poder, mas falando com as pessoas que estudaram e como muito deles estão aqui a estudar que sabem, que aprenderam as relações de poder, que sabem que legitimidade têm até onde vão, até ao nível do poder que têm. Sabem mesmo o limite dos poderes, a legitimidade que têm, aí já, na Guiné é assim com a mente cada um faz o que quer. E isso, isso não inspira confiança. Isso cria injustiças, mas falando aqui com as pessoas que estudaram sabem muito bem do poder que têm, o que podem fazer e o que não podem. Isso já é importante!» (Salimato).

Salimato não constitui um caso singular. Também Ariela coloca a hipótese de investir numa licenciatura. Indagada sobre as suas intenções futuras, Ariela revela-nos que está a ponderar em ingressar numa segunda licenciatura em Gestão de Negócios Internacionais ou então num

Mestrado em Gestão das Organizações, ambos no Instituto Superior de Bragança, uma vez que a irmã ingressou na licenciatura em Gestão deste instituto superior.

> «Ainda ando a ver, mas por acaso uma das minhas prioridades é eu estive a ver em Bragança [como] a minha irmã está lá a estudar e em termos de custos em relação aqui a Lisboa estou a pensar se faço uma segunda licenciatura em Gestão de Negócios Internacionais ou se vou para o Mestrado em Gestão de Organizações porque eu estive a ver os dois lá. Então, ainda estou em dúvida se faço um, se faço o outro» (Ariela).

Desta forma, os participantes possuem aspirações elevadas ao manifestarem o desejo de alcançar o grau académico de mestre ou de doutor. Aliás, o estudo de Vinagre (2017) em torno da integração dos estudantes africanos na Universidade do Algarve constatou que, de uma forma global, os estudantes aspiram prosseguir para mestrados e doutoramentos. Os relatos de Djaló e Abrão evidenciam, claramente, esta situação. Ambos almejam fazer um Mestrado – Direito e Administração Pública, respetivamente - e, se possível, um Doutoramento, pois estas formações representam uma 'porta de entrada' em termos profissionais. A par disso, ambos os participantes tencionam regressar à Guiné-Bissau na esperança de contribuir para o desenvolvimento da sua terra natal, conforme ilustram os testemunhos que se apresentam de seguida:

> «Depois de terminar a licenciatura? Eu quero fazer Mestrado, Mestrado aqui e depois se d[er] Doutoramento, vou. Doutoramento também. Quero mesmo [regressar à Guiné] porque o meu país está a precisar. Está numa situação muito difícil, muito difícil sim. Analfabetismo, há várias pessoas, há um maior número de pessoas com analfabetismo. Eu acho que a minha contribuição é importante, é muito importante. Muito importante para o desenvolvimento da sociedade (…). Vou ser um advogado, vou defender a justiça porque um advogado não é só defender, é defender a justiça para reafirmar a justiça. E isso é que é o objetivo de um advogado. É isso que eu vou fazer! Isso é a coisa essencial que deve existir na Guiné, a justiça. Não há justiça na Guiné! Não há justiça porque a sociedade está dividida. A sociedade está dividida, há pessoas que têm mais privilégios. Na Guiné há certas pessoas, outras estão a sofrer, têm acesso e não têm acesso à escola. É, por isso, que eu vim cá para estudar e voltar à Guiné. Ajudar os outros! Ajudar os outros!» (Djaló).

> «Quero fazer Mestrado aqui em AP [Administração Pública] de forma a aprofundar a área e depois, se possível, fazer o Doutoramento e depois vou voltar para a Guiné, em princípio, quero voltar para a Guiné para trabalhar lá. Hum, penso em voltar para a Guiné para trabalhar! Vou ajudar com tudo o que eu aprendi cá e acho que é bom e vou ajudar em tudo o que é possível, em tudo o que poder ajudar!» (Abrão).

Em paralelo, Ezidoro planeia prosseguir os estudos e, se tiver possibilidade financeira, realizar um Doutoramento em Economia ou em Sociologia. Ingressar no mercado de trabalho na Guiné e criar a sua própria empresa são, também, elencados como projetos para o futuro próximo. Além disso, o discurso de Ezidoro revela um elevado sentido de responsabilidade em melhorar

o país, por um lado e minimizar a situação de pobreza e de corrupção que se sente no país, por outro lado:

> «Qualquer filho o sonho é voltar um dia para casa! E eu sendo também um bom filho de casa eu penso nisso, num dia voltar e contribuir para o meu país, voltar para a Guiné. Ter a minha própria firma e começar a ajudar as pessoas. Tenho essa intenção de abrir a minha própria firma, mas é ao mesmo tempo que ainda penso em entrar na vida política. Contribuir mais na vida política no sentido de melhorar o meu país, melhorar a vida de toda a gente aí porque o grande sonho de abrir a minha própria firma no sentido de poder ajudar as pessoas de terem acesso à justiça e de participar também na vida política. Ah, ajudar no desenvolvimento do meu país no sentido de alterar a situação atual com [a] qual se depara os meus compatrícios» (Ezidoro).

Indagada sobre os projetos futuros, Nayma diz-nos que após o término da licenciatura tenciona ingressar no mestrado em Sociologia com o intuito de realizar um sonho que, entretanto, foi adiado:

> «Tenciono terminar a minha Licenciatura e logo ingressar no Mestrado cá em Portugal (…) em Sociologia. Isso é um sonho que foi cortado pela raiz, mas aqui ainda é possível. E se puder ainda faço o Doutoramento cá em Portugal» (Nayma).

Por outro lado, Aila, Kelly e Euzébio, ainda sem saberem ao certo a área de especialização, pretendem prosseguir para um mestrado ou um doutoramento pois enfatizam que estes constituem, sem dúvida alguma, uma mais-valia em termos profissionais, como ilustram os testemunhos de Kelly e de Euzébio:

> «Depois do curso, eu queria ir fazer Mestrado, se conseguir um Doutoramento, mas como é um bocado complicado, não é? Queria ingressar primeiro no Mestrado, depois ir para o mercado de trabalho, adquirir alguma experiência e depois regressar para o Doutoramento. Eu sou de Ciências Sociais eu quero ir para uma via em que eu possa ajudar as pessoas, por isso, que eu queria ir para Direito porque eu não queria ser Juíza, não queria ser Procuradora, nada disso, queria ser mesmo Advogada para conseguir defender, ver as perspetivas das pessoas, conseguir promover um bocado da justiça, conseguir fazer pelas pessoas. Mas, na Política também, nós conseguimos ajudar. Eu quero, tipo, Cabo Verde necessita muito de novas visões, de pessoas que consigam dar a volta por cima, (…). Então, eu quero ainda vir estudar a área para ver qual é a melhor área que eu consigo ajudar o meu povo. Os meus objetivos é ir para Cabo Verde e ajudar o meu povo. Ajudar para contribuir!» (Kelly).

> «Ah, ainda é muito cedo, mas tenho pensado em muitas coisas. Eu quero, às vezes, penso em depois de terminar a licenciatura entrar logo para o Mestrado. E vou fazer Mestrado em que área? Não, vou fazer nesta área? Não, vou fazer nesta área? Ainda estou a pensar. Olha tenho grandes expetativas sobre o meu futuro. Eu sempre vejo que no futuro vou ser uma boa pessoa, um bom profissional. Não sei em que área, não sei como, mas vejo o meu futuro como e é essa a determinação que eu estou a andar atrás» (Euzébio).

Com uma perspetiva semelhante, Jair diz-nos que tenciona investir e complementar a sua formação inicial de Direito com um mestrado na área da Filosofia ou da Literatura, duas áreas

que lhe conferem imenso prazer. Porém, afirma que ainda não sabe ao certo se essa formação será efetuada em Portugal ou em Cabo Verde. Mas, por outro lado, não tem dúvidas de que pretende auxiliar no desenvolvimento (Massunga, 2017; Pessoa, 2004) de Cabo Verde. No seu discurso está, portanto, patente uma responsabilidade social quando nos diz que irá regressar a Cabo Verde para auxiliar o desenvolvimento da sua terra natal:

> «Se calhar, depois de terminar o curso seguirei para Filosofia ou Literatura. Acho que seria em Portugal ou Cabo Verde mesmo. (…) Gostaria de estar formado, de exercer a profissão em Cabo Verde. Porquê Cabo verde? Porque eu acho mesmo que tenho essa necessidade de ajudar o meu país e contribuir para a melhoria do país» (Jair).

Nesta perspetiva, é notório o desejo de contribuir para o desenvolvimento dos seus países de origem face à atual situação dos países africanos. Rocha (2012) no seu estudo concluiu que a maioria dos estudantes provenientes dos PALOP intenta regressar aos seus países de origem para trabalharem nas áreas de formação frequentadas em Portugal, como é o caso de Inussa. Embora pretenda regressar à Guiné-Bissau, a participante não sabe ao certo se irá prosseguir para um mestrado, pois questiona se o mesmo será um 'trunfo' para ingressar no mercado de trabalho, por um lado e esta decisão depende, sobretudo, do apoio financeiro da progenitora, por outro, como nos relata no seguinte excerto:

> «Bem, agora não sei, para fazer mestrado eu vou ter que ver: - "*ah, isso vai-me ajudar quando eu voltar para a Guiné ou não*?". Então, não parei ainda para pensar nesta questão em ir ali ou não, mas para fazer mestrado vou tendencialmente escolher um país que vai-me ajudar, que vai ter uma cultura bem mais próxima da Guiné. Ainda estou a ver Portugal como uma única opção, então… depende muito, depende depois eu vou ter ali a minha mãe ali a clicar a deixar-me dinheirinho na conta, vai depender ainda muito» (Inussa).

Por seu turno, Jônatas almeja ingressar no mercado de trabalho em Portugal com o propósito de adquirir experiência profissional a partir das notáveis oportunidades profissionais que o país pode proporcionar. Num futuro distante, tenciona regressar a Cabo Verde, já que almeja ajudar e contribuir para o desenvolvimento do seu país enquanto Professor Universitário:

> «Acho que depois de terminar os meus estudos não vou diretamente para Cabo Verde. Se calhar, vou parar por aqui, trabalhar. Até porque aqui há melhores oportunidades, temos que ser sinceros. Há melhores oportunidades a nível de ensino e a nível de trabalho pós estudos. Há melhores oportunidades aqui em Portugal do que em Cabo Verde. Por isso, a minha ideia desde agora acho que vou ficar um tempinho aqui a trabalhar e a ganhar mais experiências até porque na minha área de Aeronáutica tenho mais experiência a ganhar aqui do que em Cabo Verde. Mas isso não é o motivo porque não vou para Cabo Verde. Eu vou, mas só depois de ganhar uma boa base, boas experiências e tal e depois de um certo tempo vou dar a minha contribuição a Cabo Verde também. O que ganhamos aqui será uma grande vitória para Cabo Verde, certo? Porque aqui as coisas estão, estão mais atualizadas, mais consistentes. Então, até porque temos políticos cabo-verdianos que estudaram aqui e eles são muito bons, muito bons mesmo porque até porque foram muito bem preparados aqui em Portugal

> e estão a dar uma ótima contribuição lá em Cabo Verde. Consigo ver essa contribuição e o meu plano também, se calhar, é de um dia ser um Professor Universitário. (…). Tu nem imaginas, ah, o impacto que o professor pode desencadear na vida do aluno, certo? (…). Tu como professor, a forma como tu interages com os teus alunos, a forma como tu passas certos valores aos teus alunos isso conta muito. Conta muito! Um dia vou ter oportunidade de falar com alunos e passar lições preciosas que eu acabei por adquirir da vida, certo?» (Jônatas).

Desta forma, o regresso à terra natal tem como principal propósito a resolução dos problemas sociais do país. Constata-se, portanto, um forte sentimento de responsabilidade social que se traduz no desejo de contribuir para o desenvolvimento do país de origem.

Por outro lado, alguns participantes afirmam firmemente que pretendem ficar em Portugal. Constata-se, nestes casos, uma maior identificação com o país e, sobretudo, com as condições de vida proporcionadas. Nesta situação encontram-se Shakila e Larisse. Ambas são unânimes em afirmar que não pretendem regressar ao país de origem – Moçambique. E ambas anseiam trabalhar em Portugal. No que concerne ao futuro, Shakila acalenta a esperança de prosseguir os estudos superiores num Mestrado em Direito. Aém disso, alimenta o sonho de um dia ter a mãe a viver consigo em Portugal:

> «Gostaria de fazer o mestrado em Direito, cá em Portugal. Moçambique não me vejo a voltar, acho que o meu lugar é aqui. Aqui é muito melhor. Imagino-me sempre a trabalhar, sim, a ter um, com o meu curso mesmo já feito. Já terminado o curso, já ter um emprego, filhos. Se possível trazer a minha família de lá para cá e ficamos todos juntos» (Shakila).

Já Larisse revela-nos que anseia intensamente trabalhar na empresa Siemens em Portugal:

> «Portugal, eu definitivamente não tenho intenções de voltar para Moçambique. Não tenho mesmo! (…). Hum, a minha ambição é muito grande. O meu sonho mesmo é trabalhar na Siemens. Eu sei que, se calhar, não vou chegar lá. Pronto, vai demorar um pouco, mas o meu objetivo mesmo é a Siemens» (Larisse).

A este respeito, ressalva-se que a decisão de permanecer em Portugal pode revelar uma possível inadaptação após o regresso aos seus países de origem ou então uma 'perda de cérebros' dos PALOP. Porém, o estudo levado a cabo por Jardim (2013) constatou que alguns estudantes africanos se encontram indecisos relativamente ao retorno ao seu país de origem ou à permanência em Portugal. Esta situação encontra-se patente nos relatos de alguns participantes. De facto, as perspetivas futuras de Sadjo, de Janilson, de Aila e de Elsio estão em aberto. Por exemplo, Sadjo conta-nos que se permanecer em Portugal gostaria de prosseguir para um mestrado e, simultaneamente, ingressar no mercado de trabalho a fim de 'conquistar' a independência almejada. Se, porventura, regressar à Guiné ambiciona enveredar por uma carreira diplomática, mas não lhe desagrada a ideia de trabalhar numa empresa multinacional.

> «Trabalhar (risos). Trabalhar muito, conquistar o meu espaço, a minha independência e, de alguma forma, retribuir isso aos meus pais. Se no caso, eu ficar cá, eu gostaria de estar a estudar, fazer o mestrado neste caso e, ao mesmo tempo, trabalhar. E, se voltar para Bissau é mesmo trabalhar. Relações Internacionais tem várias saídas, não só a nível de diplomático, mas também trabalharia numa empresa multinacional» (Sadjo).

Além destes sonhos, Sadjo não esconde a vontade de criar o seu próprio negócio na Guiné-Bissau, uma empresa de serviços de limpezas:

> «Ah, talvez estivesse a criar a minha empresa porque eu gostaria muito de criar uma minha empresa, assim que eu acabasse de estudar. O facto de eu gostar muito de limpar, então eu iria criar uma empresa de limpeza e tudo mais, lá em Bissau» (Sadjo).

Já Elsio aspira trabalhar em Portugal, mas não descarta a hipótese de procurar trabalho na França em virtude da enorme curiosidade que nutre pelo país e pela cultura francesa. Em última instância, coloca ainda em cima da mesa a possibilidade de regressar a Cabo Verde em consequência da bolsa de estudos auferida por parte do Governo:

> «Vou procurar um trabalho. Primeiro vou ver cá em Portugal e se não der vou para outro país... França ou por aí. Engenharia Física dá para dar aulas de Física. Dá para trabalhar nas fábricas, no banco, muitas coisas. Investigação, eu gosto muito de investigação, mesmo. Eu queria ser Polícia Judiciário. (…) Não sei se vou regressar a Cabo Verde, não sei ainda é que eu estou em bolsa do Estado e sempre quando termina devemos voltar para Cabo Verde porque se eu não for e mesmo [que] eu trabalhe aqui e quero empregar em Cabo Verde já não tenho mais esse direito. Porque é assim, eles ajudam para poder desenvolver o país. Assim que terminarmos o curso deveríamos e temos obrigação de ir. E se não formos, vai ser cortado o nome na lista de emprego. Também é lógico ajudar, mas também eu não sei se vou. Eu sou bolseiro geralmente assim eu tenho que voltar para Cabo Verde, mas depende da proposta e ainda não sei» (Elsio).

Em paralelo, Janilson diz-nos que, à primeira vista, o seu futuro está incerto. Ainda que sinta saudades da terra natal, não sabe ao certo o que irá fazer – se regressa a Cabo Verde ou se permanece em Portugal, realçando que, num futuro distante, ambiciona regressar para Cabo Verde com a principal finalidade de desfrutar da tranquilidade característica do seu país:

> «Não sei, eu gosto muito de Cabo Verde. Aqui também há oportunidades para mim, mas só com o tempo é que vou mesmo ter certeza. É a vontade de Deus que prevalece! Eu vou trabalhar para onde aparecer a oportunidade. (…), um dia já cota quero morar em Cabo Verde para a vida. Cabo Verde é mesmo não *stress* para descansar a cabeça» (Janilson).

O desenvolvimento de outras competências constitui, também, um dos sonhos acalentados pelos participantes. Quer Yonara quer Euzébio partilham o desejo de se munirem de competências essenciais para as suas vidas profissionais, pelo que equacionam o investimento numa formação intensiva de Língua Portuguesa ou de outras línguas, como demonstram os seus relatos:

> «Vou fazer um outro curso, seja um curso profissional, um curso intensivo da língua portuguesa» (Yonara).

> «Aprender outras línguas, ah, desenvolver outras competências sociais. Tudo o que eu, como é que eu digo? Tudo o que eu possa fazer de bom vai fazer-me crescer profissionalmente ou como pessoa» (Euzébio).

O caso de Elsio constitui um caso singular ao evidenciar a intenção de fazer um curso de culinária com o intuito de aprofundar os conhecimentos que tem vindo a desenvolver:

> «Eu quero fazer um ano de culinária porque eu gosto muito de cozinhar, tipo, dentro da minha casa a inventar pratos para mim ou para a minha família. Eu não quero, tipo, abrir um restaurante ou assim, nada disso. Eu quero cozinhar para mim mesmo e pretendo fazer um ano de culinária» (Elsio).

Há ainda evidências de participantes que alteraram as suas intenções futuras, como é o caso de Kelton e de Nayma. Aliás, a própria experiência em Portugal desencadeou uma revisão dos seus projetos iniciais, académicos e profissionais. Ainda que estudar em Portugal e ficar a trabalhar no país fosse um sonho, Kelton atualmente tenciona regressar ao seu país de origem a fim de trabalhar numa das múltiplas saídas profissionais do curso, algo relacionado com Engenharia ou consultoria.

> «Ah, a minha ideia antes no liceu era sempre terminar de estudar cá e ficar por cá. Ah, à medida que o tempo vai passando agora ando a questionar isso. Agora penso muito em voltar para Cabo Verde até porque a minha ideia agora é mesmo é eu voltar e criar algo novo e começar algo do género, ah, em Cabo Verde. Mas, a minha ideia ultimamente é voltar para Cabo Verde» (Kelton).

Por outro lado, se inicialmente Nayma tencionava regressar à sua terra natal, neste momento, conta-nos que já não faz parte dos seus planos. No que toca ao futuro, não coloca de parte a ida para a Dinamarca ou para o Canadá com o desígnio de adquirir novas experiências profissionais:

> «Em princípio eu queria voltar a Moçambique para começar a trabalhar, mas as condições lá não permitem. Nem tão pouco! O Governo lá não é muito honesto! O Governo lá não é muito honesto, então, eu acho que isso desmoraliza nós que somos jovens e saímos para fora para apostar para voltar ao país e o Governo não é o incentivo. Ele trata de retardar o sistema político, social, económico e então é mais por aí (…). Então, primeiro tenho que fazer um estudo digamos assim do país onde eu pretendo lá ir e saber o que é que vai ser benéfico para mim e o que é que não vai ser. Ver se vale a pena lá ir ou não. [E que país é que tens em mente para conhecer?] Ah, Dinamarca ou Canadá. Ainda estou em dúvida (risos)» (Nayma).

Em síntese, a grande maioria dos entrevistados tenciona continuar as suas formações no ensino superior e, posteriormente, regressar ao seu país de origem para exercer as suas profissões. Parece-nos que o retorno é assumido como um compromisso ético com o país de origem tendo em conta a necessidade de uma mão-de-obra qualificada. Na realidade, a estabilidade do emprego assume, para os entrevistados, uma elevada importância ao permitir não só a

satisfação como também a concretização de alguns desejos pessoais e profissionais. Tal facto revela não só uma forte ligação emocional dos participantes com os seus países de origem, mas também uma vontade intensa de participar no progresso e no desenvolvimento através do exercício das suas profissões.

Conclusões

Numa investigação há, sem dúvida, a necessidade de "demonstrar a credibilidade das conclusões a que se chega, a adequabilidade das respostas dadas às questões de partida da investigação e [ainda] a legitimidade dos processos metodológicos utilizados para [a] fazer" (Amado & Vieira, 2017, p. 359). Por isso, neste capítulo serão delineadas as conclusões a que chegámos a partir da análise das narrativas dos participantes do estudo (estudantes provenientes dos PALOP).

Na presente investigação tentou-se analisar as mudanças identitárias associadas às transições protagonizadas pelos estudantes provenientes dos PALOP para a ULisboa. Para tal, foram abordadas as questões da transição, da aprendizagem biográfica e da identidade.

A partir dos pressupostos da investigação qualitativa (Bogdan & Biklen, 1994; Schwandt, 2001) de uma perspetiva compreensiva e interpretativa de uma determinada realidade, elencamos como objetivo geral do estudo – analisar as mudanças identitárias associadas às transições vividas pelos estudantes dos PALOP da ULisboa. Este objetivo foi desdobrado em objetivos específicos a partir das três dimensões analíticas – transições, aprendizagens e identidades – do estudo: (1) Tipificar as transições ocorridas dos estudantes dos PALOP para o ensino superior; (2) Identificar os problemas e desafios que decorrem das transições vividas; (3) Analisar as estratégias desenvolvidas para os superar; (4) Tipificar as aprendizagens realizadas nesses processos de transição e superação de dificuldades; (5) Caraterizar e tipificar as identidades dos estudantes no 1º (primeiro) ano e no 3º (terceiro) ano do seu percurso académico na ULisboa.

Para alcançar estes objetivos, recorremos a um quadro teórico em torno da 'trilogia' – transições, aprendizagens e identidades. Sustentando-nos nas transições como processos potenciadores de aprendizagens, estas têm, naturalmente, implicações na construção e reconstrução identitária dos indivíduos. De facto, nas últimas décadas as transições têm vindo a ganhar protagonismo quer nos processos de aprendizagem, quer nos processos identitários. Aliás, enquanto processos de mudança que ocorrem na vida dos indivíduos (e.g., Field, 2012; Guimarães, 2013) as transições são verdadeiras oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento (Merriam, 2005) e, ao mesmo tempo, momentos de reconfiguração da identidade (Ecclestone et al., 2010; Krause e Coates, 2008). A verdade é que o indivíduo aprende a adaptar-se a um conjunto de novas situações e/ou circunstâncias da vida (e.g., Kralik et al., 2006; Schlossberg, 1981; Zittoun, 2007). Diante disto, a transição para o ensino superior afigura-se, assim, um acontecimento biográfico significativo e, ao mesmo tempo, complexo na vida dos

estudantes ao potenciar desafios, aprendizagens e mudanças com implicações na identidade destes indivíduos (Field, 2012; Merrill, 2011; Moore, 2006).

Assim, no âmbito de uma investigação qualitativa recorremos a entrevistas biográficas (Delory-Momberger, 2012) como instrumentos de recolha de informação. Num primeiro momento, foram entrevistados 22 estudantes provenientes dos PALOP da ULisboa. E num segundo momento, como referido anteriormente, apenas foi possível a participação de 10 estudantes. A partir de narrativas biográficas dos participantes do estudo procurámos encontrar respostas para as questões e os objetivos que orientaram esta investigação.

Ainda que se constitua a concretização de um sonho e algo que irá, certamente, influenciar o futuro, a transição para o ensino superior é um acontecimento biográfico pautado por uma grande complexidade e 'rotura' nos percursos de vida dos indivíduos (Scanlon et al., 2007). Aliás, muitos estudantes são confrontados com diversos desafios e mudanças pessoais e sociais. Ora, esta questão assume uma relevância acrescida sobretudo quando falamos dos estudantes dos PALOP no Ensino Superior em Portugal. Os testemunhos recolhidos revelam que a entrada numa universidade portuguesa simboliza inequivocamente uma conquista em termos pessoais, académicos e, sobretudo, profissionais. Aliás, fica patente a relevância que estes estudantes atribuem ao prestígio e à qualidade do ensino português (Massunga, 2017), à incontestável notoriedade do diploma português (Alves, 2013) e ainda aos saberes que ele sanciona e que representam, entre outros, fortes atributos para o mercado de trabalho. Todavia, a transição destes estudantes para o ensino superior comporta, nitidamente, múltiplos desafios e mudanças como, entre outras, a mudança de residência e a transição no sistema educativo que requerem, naturalmente, um esforço acrescido de adaptação e integração não só num novo e desconhecido contexto académico, mas também num país diferente. Esta questão põe, assim, em evidência a necessidade de tipificar as transições dos estudantes dos PALOP para o Ensino Superior a partir das vivências relatadas pelos próprios estudantes, o que nos remete para o nosso primeiro objetivo do estudo.

Face à diversidade e complexidade de transições para o ensino superior que os participantes do estudo protagonizam, recorremos a uma abordagem tipológica com o principal propósito de identificar tipologias de transição. Ora, a abordagem tipológica permite, como refere Dominique Schnapper (2000), "sintetizar as aquisições da pesquisa de modo a extrair as características fundamentais ou a elaborar um modelo abstracto com o qual as condutas podem ser comparadas" (p. 35). Desta forma, possibilita sintetizar informações ou dados pautados por uma elevada complexidade com o principal desígnio de "facilitar a compreensão da realidade" (Idem, ibidem).

Da transição para o Ensino Superior: uma proposta tipológica

A partir de algumas dimensões analíticas definidas *a priori*, a tipologia proposta permite reconstruir os percursos de transição para o ensino superior. Desta forma, a nossa tipologia teve como pano de fundo dimensões como a trajetória escolar protagonizada, as escolhas vocacionais[40] e ainda a satisfação com o curso superior. Estas são, com efeito, algumas dimensões que não só exercem influência, como também condicionam as transições dos estudantes. Aliás, Dahlberg e seus colaboradores (2021), no seu estudo sobre os estudantes migrantes no ensino superior, alertam precisamente para o facto de que a trajetória escolar anterior afeta claramente as experiências de transição para o ensino superior. Note-se ainda a identificação de similitudes e dissimilitudes nas trajetórias de transição dos estudantes que possibilitou a construção de cinco percursos-tipos de transição:

- transição de orientação vocacional;
- transição imposta;
- transição sinuosa;
- transição desajustada;
- transição intermitente.

O percurso de *transição de orientação vocacional* é, seguramente, o percurso almejado, pois é aquele em que corresponde ao percurso ideal ou melhor ao percurso desejável que o estudante ambiciona protagonizar. Este percurso corresponde à entrada no curso superior pretendido e, portanto, abrange os estudantes protagonistas de uma trajetória escolar de excelência que, na sua maioria, pertenceram aos quadros de honra das suas escolas. Trata-se, efetivamente, da concretização de um acontecimento planeado. Boutinet (2001) designa este percurso de uma transição antecipada desejada, a qual "corresponde à imagem antecipadora do projecto em busca por diferentes caminhos de realizar um futuro desejado" (p. 195). Assim, os altos níveis de sucesso escolar obtidos durante o ensino secundário a par da concretização das aspirações de ingresso na formação superior estão patentes neste percurso. Impera ainda neste percurso uma elevada satisfação com o ingresso na formação pretendida, bem como com a qualidade da formação e assim como com os próprios conteúdos programáticos do curso. Os participantes que partilham este percurso são: Euzébio, Jair, Larisse, Elsio, Jônatas, Kelton, Aila, Salimato e Shakila. Os seus percursos pautam-se pelo planeamento. Trata-se, efetivamente, de uma progressão linear ascendente ou de uma transição esperada ou previsível conforme referem

[40] Segundo Vieira (2015), a escolha vocacional está longe de ser um processo simples, pois ela constitui-se como um "elemento de uma prova biográfica no quadro de um processo de individuação em marcha" (p. 5).

Groen e Kawalilak (2014). E não só! Neste percurso é ainda patente um enorme sentimento de conquista alcançada com sucesso indissociável de uma plena realização pessoal.

O percurso de *transição imposta* é aquele em que os participantes do estudo são, à semelhança do percurso anterior, detentores de uma trajetória escolar pautada por excelentes classificações. Todavia, estes estudantes foram impelidos para cursos que não correspondem às suas escolhas vocacionais. Não entrar no curso almejado é, portanto um não evento (Schlossberg et al., 1995). O mecanismo do *numerus clausus* (Almeida et al., 2012) assume neste percurso um particular protagonismo. Os participantes desta tipologia foram, assim, colocados noutros cursos por condicionalismos escolares e académicos, como a falta de vagas e a ausência de uma disciplina específica. São eles, a Kelly, o Abrão, a Inussa, o Ismael, a Ariela e, por último, a Moira. Importa aqui realçar que estes estudantes ainda que não tenham visto concretizadas as suas escolhas vocacionais, decidiram mesmo assim permanecer nos cursos para os quais foram relegados, acabando por enveredar por outras áreas de formação e trilhar um caminho diferente do sonhado. Tal opção, esta sim voluntária, evidencia um (re)ajustamento entre a vocação e a colocação. Trata-se, assim, de uma transição imprevista ou imprevisível (Hussey & Smith, 2010) ou nas palavras de Boutinet (2001, p. 194) de uma "transição aceite mas não desejada" o que implica naturalmente uma (re)adaptação às condições impostas (Guerreiro & Abrantes, 2007), dado que não foram planeadas nem preparadas. No fundo, as transições impostas decorrentes de constrangimentos estruturais podem ter sérias implicações na forma como os indivíduos vivenciam e lidam com a própria transição e, sobretudo nas suas aprendizagens como nos refere (Merrill, 2011). Porém, este (re)ajustamento da escolha vocacional nem sempre significa um improfícuo desempenho e satifação, mas "antes uma 'feliz' expressão de si no projeto escolar" (Vieira et al., 2012, p. 51). A verdade é que ainda que não estejam a frequentar os cursos almejados, os participantes que integram este percurso encontram-se muito agradados com as formações académicas, pelo que não pretendem seguir um novo rumo, ou seja, mudar de curso. Decisão esta que parece refletir um ajustamento entre a colocação e a vocação.

O percurso de *transição sinuosa* diferencia-se dos anteriores pelo facto de os participantes partilharem uma experiência académica antecedente ao ingresso no ensino superior em Portugal. Após concluírem os seus estudos de nível secundário eles frequentaram as universidades dos seus países de origem, como é o caso de Dilson, de Ezidoro e de Shakila ou então de Inglaterra, como é o caso de Sadjo. Por isso, a principal caraterística é, precisamente, a sinuosidade que este percurso tece. Neste contexto, o ingresso no ensino superior não é, para estes participantes uma experiência totalmente nova e desconhecida. Ainda que a maioria tenha

ingressado em cursos diferentes dos anteriores, a verdade é que a satisfação com as atuais formações académicas ganha aqui uma saliência que não pode, de forma alguma, ser minimizada. Com efeito, as vivências relatadas por estes participantes evidenciam que se encontram muito contentes com as atuais formações em Portugal. A transição, as expetativas e ainda as suas vivências no ensino superior influenciam, nitidamente, a satisfação dos estudantes (e.g., Schleich et al., 2006; Seco et al., 2005).

O percurso de *transição desajustada* remete-nos apenas para uma participante - Nayma. Ainda que Nayma tenha frequentado o Ensino Superior no seu país de origem (Moçambique), esta diferencia-se dos restantes estudantes dos PALOP que entrevistámos, sobretudo pelo facto de não se sentir satisfeita com a escolha vocacional. Ao contrário de todos os colegas que trilharam percursos de transição bem-sucedidos, o mesmo não se pode dizer do percurso académico de Nayma. Protagonista de um itinerário menos bem sucessido, o seu percurso traduz, assim, um nítido hiato entre o curso aspirado e o ingressado. Todavia, há que referir, neste ponto, que a participante pretendia ingressar na licenciatura de Sociologia e no momento da candidatura ao ensino superior foi 'aconselhada' a colocar a licenciatura em Administração Pública dada a necessidade de profissionais qualificados nesta área em Moçambique. Conselho este que condicionou largamente a decisão tomada. Porém, as implicações desta decisão podem assumir múltiplas leituras: por um lado, conduziu a um itinerário ancorado em escassas informações e, por outro lado, a inscrição numa formação que não foi a pretendida originou, neste caso, uma forte insatisfação com o curso que se reflete nos resultados académicos também eles insatisfatórios. Neste cenário, esta estudante não se identifica, de todo, com o curso frequentado, protagonizando assim uma transição problemática (Ecclestone, 2007) pautada pela angústia e desmotivação. De facto, a colocação num curso desconhecido afeta, muitas vezes, a adaptação ao contexto académico e, por conseguinte, o nível de satisfação (Alarcão, 2000). Assim, uma transição que manifesta um claro desajuste no que concerne aos interesses vocacionais está muito longe de se traduzir numa transição bem-sucedida contribuindo, muitas vezes, para situações de ansiedade e de desequilíbrio, como refere Nico (2001). Desta forma, será lícito concluir que este percurso se revelou, assim, um acontecimento negativo na vida de Nayma que se traduz numa experiência sofrida e frustrante, na qual impera um sentimento de desafiliação face ao curso.

O percurso de *transição intermitente* é aquele em que se encontram envolvidos os participantes que interromperam os seus percursos escolares em consequência de retenções ou de pausas escolares. Por isso, a principal característica é, efetivamente, a não linearidade na trajetória escolar, dado que as trajetórias escolares dos participantes que partilham este percurso foram

marcadas por interrupções. Yonara, Janilson e Abrão fazem parte deste percurso. Para além de Yonara que vivenciou uma experiência de retenção, os três participantes, após concluírem o ensino secundário, ficaram um ano sem estudar. Os percursos de transição dependem, em grande medida, da capacidade de agência dos indivíduos ou melhor da decisão individual, mas eles são também "moldados pelas oportunidades e restrições apresentadas pelo contexto sócio-histórico e pelas condições económicas" (Schoon & Silbereinsen, 2009, p. 3). Os relatos de interrupções do percurso escolar estão ligados não só ao contexto social, mas à escassez de recursos financeiros. Porém, estes participantes encontram-se muito felizes com as suas respetivas formações académicas.

Esta tipologia construída a partir das narrativas e das trajetórias recolhidas dos participantes indicia uma multiplicidade significativa de percursos de transição para o ensino superior em Portugal. Transições estas que são, na verdade, individualizadas e diversificadas, como referem Whalter e colaboradores (2006). Na génese desta diversidade encontram-se processos ligados à trajetória escolar, à colocação ou entrada na escolha vocacional e, consequente, satisfação académica.

Problemas e desafios do Ensino Superior

Outra constatação efetuada ao longo da investigação reporta-se aos problemas e desafios decorrentes da transição para o ensino superior. Se é certo que a entrada no ensino superior se constitui numa experiência promotora de conquistas que correspondem à concretização de um sonho e, portanto, pautadas por sentimentos de grande alegria, orgulho e de satisfação, a verdade é ela pode ser, também, uma experiência problemática e desafiadora (Almeida et al., 1999; Araújo et al., 2016) para os estudantes. A este propósito, a literatura tem vindo a evidenciar que o ensino superior e, sobretudo o primeiro ano do ensino superior desencadeia grandes desafios aos estudantes (e.g., Almeida et al., 1999; Araújo et al., 2016; Seco, 2005; Vieira, 2019).

O ingresso no ensino superior revelou-se, para muitos dos participantes do estudo, um choque inicial dando origem a sentimentos diversificados e tensionais e colocando-os, por vezes, diante de múltiplos desafios. As principais ilações que se retiram desta investigação evidenciam que estes estudantes, ao chegarem a Portugal, enfrentam diversos problemas e desafios não só no país, mas também no ensino superior. Porém, parece-nos que os desafios começam efetivamente no processo de candidatura ao Ensino Superior, dado que a obtenção dos vistos de entrada em Portugal foi mencionada, por alguns estudantes que entrevistámos, como uma etapa bastante difícil, exigente e morosa. Somente após a divulgação dos resultados das

colocações das Universidades é que os estudantes podem começar a tratar do visto de estudo. Além da saída tardia das colocações, a consequente demora de obtenção dos vistos conduz, inevitável e sistematicamente, aos persistentes atrasos na chegada destes estudantes às respetivas Universidades. Ora, este atraso não tem só implicações na integração académica e no sucesso académico (Motta et al., 2005), mas também no próprio processo de adaptação e integração no país o que ficou patente nos relatos dos participantes no estudo.

A saída da casa dos familiares e, por conseguinte, o afastamento dos familiares e amigos dos seus países de origem conduziram a situações de solidão, de nostalgia e de ansiedade (Duque, 2012; Neto, 2021; Pacheco, 1996; Semedo, 2010) nem sempre fáceis de superar. Por outro lado, os estudantes foram confrontados com hábitos de sociabilidade muito diferentes dos seus países de origem. A falta de entreajuda e de convivialidade da comunidade portuguesa (Faria & Liberato, 2012) são algumas características apontadas. Para alguns entrevistados, a maneira de ser dos portugueses é totalmente antagónica da dos africanos. Neste sentido, os portugueses são vistos como "fechados" e "frios". Características estas que se opõem, claramente, à simpatia e alegria que os participantes do estudo identificam como sendo inerentes à população africana. São também confrontados com um clima diferente dos seus países de origem. A dificuldade de adaptação ao clima (e.g., Alves, 2013; Brito, 2009; Ferro, 2010; Pacheco, 1996; Rocha, 2012; Vinagre, 2017) do país assumiu, para alguns estudantes, uma particular relevância. A estas diferenças culturais, junta-se uma língua que, muitas vezes, não é totalmente dominada. Esta dificuldade linguística consistiu para alguns dos participantes um forte entrave não apenas para a socialização, mas também para a aprendizagem ou sucesso académico e condicionou a sua adaptação e a integração social estudantes na sociedade portuguesa.

Além destes desafios, os estudantes ainda se debatem com fortes carências financeiras (e.g., Cá, 2015; Jardim, 2013; Oliveira, 2013). Ainda que a maioria dos participantes receba apoio financeiro da família, a verdade é que os vencimentos auferidos pelos seus familiares não são suficientes para satisfazer as suas necessidades em Portugal. Por outro lado, alguns recebem bolsas de estudo concedidas pelos seus Governos, mas também estas apresentam um reduzido montante para fazer face às despesas de viver e estudar em Portugal.

No que respeita ao ensino superior, os estudantes são confrontados com um sistema de ensino muito diferente dos seus países de origem, sobretudo ao nível dos conteúdos programáticos (Brito, 2009; Ferro, 2010; Lima, 2018). A par deste confronto, alguns estudantes dão conta nos seus relatos das suas insuficiências fruto da sua formação académica anterior (Casanova & Almeida, 2016), e que dificultam, como vimos ao longo da investigação, o desempenho e, em consequência, o sucesso académico. Outro desafio académico prende-se com a ausência de

estruturas de apoio – orientação e acompanhamento nos estudos (Jardim, 2013; Santos & Almeida, 2001), às quais se juntam as dificuldades em adotarem um novo método de estudo, em pesquisar as matérias, em elaborar os trabalhos académicos, entre outras. Também a investigação levada a cabo por Ferro (2010) sobre os estudantes dos PALOP no Ensino Superior em Portugal corrobora esta ideia ao afirmar que estes estudantes são confrontados com "esquemas de ensino/aprendizagem bastante diferentes daquilo que se considera a norma ou a cultura típica em Portugal" (p. 136). No fundo, estes desafios académicos têm implicações quer na satisfação académica, quer no sucesso académicos destes estudantes (Soares et al., 2015) no sentido em que se exige que os estudantes acionem, desde logo, novos conhecimentos e competências académicas.

Porém, os desafios não ficam por aqui. No âmbito da adaptação e integração, a verdade é que alguns participantes vivenciam situações discriminatórias (Katúmua, 2014; Vinagre, 2017) por razões relacionadas com a nacionalidade, a pertença a uma minoria cultural ou, por mais incrível que pareça em pleno século XXI, até mesmo a 'cor da pele', o que dificulta ainda mais a adaptação e integração tanto em Portugal como no ensino superior. Desafios estes que têm implicações não só na adaptação e integração quer na instituição, quer no curso de ensino superior, como na satisfação académica e sobretudo no sucesso académico dos estudantes (Soares et al., 2015). Face ao exposto, o estudante ao entrar no ensino superior é confrontado com um leque muito diversificado de desafios inerentes à vida académica. Conclusão que aparece noutros estudos convocados (e.g., Brito, 2009; Cá, 2015; Ferro, 2010; Mourato, 2011; Rocha, 2012; Vinagre, 2017), evidenciando, assim, que os problemas vivenciados por estes estudantes em Portugal continuam a persistir. Porém, aos estudantes dos PALOP acresce a inserção numa cultura e num sistema de ensino diferentes criando, assim, uma enorme desvantagem em relação aos estudantes portugueses, como aliás ficou bem patente, por exemplo, em Valadas e Fragoso (2018) e que os resultados da nossa investigação vêm corroborar.

Neste contexto, importa analisar as estratégias que estes estudantes desenvolvem para superar os problemas e desafios encontrados. Os nossos resultados indicam que as estratégias operacionalizadas pelos estudantes que entrevistámos para atenuar as barreiras são diversificadas. O esclarecimento de dúvidas com os colegas de turma e com os docentes é elencado pelos participantes. Face à intensidade do estudo exigido no ensino superior, os estudantes adotaram novos ritmos de estudo (Tavares et al., 2003), como é o caso do registo de notas, a revisão diária da matéria e o estudo em grupo. Quase todos os estudantes aumentaram o número de horas dedicado ao estudo, evidenciando uma forte determinação e investimento

no ofício de estudante universitário. O recurso ao dicionário é, também, uma estratégia mobilizada para superar as dificuldades linguísticas e facilitar a compreensão dos conteúdos programáticos das unidades curriculares. Desta forma, a adoção e utilização destas estratégias de estudo são um exemplo claro da capacidade de agência ao enfrentarem, neste caso, condicionalismos académicos.

Das aprendizagens e saberes: uma proposta tipológica

Refletir sobre o processo de transição implica ter em consideração as aprendizagens que lhes estão subjacentes. Sustentando-nos no princípio de que qualquer transição possibilita a apreensão de um leque alargado e diversificado de aprendizagens e, por conseguinte, de saberes, considerou-se aqui imprescindível tipificar as aprendizagens ou melhor os saberes adquiridos pelos estudantes. A tipologia construída foi inspirada na perspetiva teórica defendida por Guy Le Boterf (2011, 2018) em torno da seguinte 'trilogia' dos saberes: saber, saber-fazer e saber-ser. Com efeito, encontrámos nas narrativas dos participantes alusões a estes três tipos de saberes. Mas a apreensão das aprendizagens não é, de todo, um processo simples, muito pelo contrário, é um trabalho minucioso de 'desocultação' das mesmas a partir dos testemunhos dos estudantes. A par disso, a tipologia foi definida em função das aprendizagens efetuadas no decorrer das transições, bem como das aprendizagens decorrentes da superação das dificuldades encontradas. Desta forma, a tipologia seguinte contempla três tipos de saberes distintos:

- saberes teóricos ou científicos;
- saberes-fazer;
- saberes-ser.

Os *saberes teóricos ou científicos* podem ser transmitidos e/ou adquiridos em espaços de aprendizagem, como a universidade. Tratam-se, assim, de conhecimentos disciplinares (Le Boterf, 2011) que envolvem a compreensão de determinados fenómenos, processos e situações. Os participantes que fazem referência a este tipo de saberes são a Ariela, o Abrão, o Djaló, o Euzébio, o Ezidoro, o Elsio e a Kelly. Ao longo das suas narrativas, eles atribuem uma particular importância aos conhecimentos científicos adquiridos. Estes saberes dizem respeito, por exemplo, ao Direito Constitucional, Direitos Humanos, Política Portuguesa, Feminismo. São, efetivamente, saberes específicos das suas áreas de formação. A aquisição destes saberes promove não apenas um conjunto de competências, mas contribui para um aumento significativo de confiança e de agência dos participantes (Turner & Tobbell, 2018).

O *saber-fazer* é aquele que compreende os saberes práticos. Reporta-se à aplicação dos saberes ou das competências académicas adquiridas em diversos contextos na resolução de problemas. São, no fundo, os conhecimentos tácitos (Pineau, 2001). Este tipo de saber está intimamente imbricado ao ofício de aluno. Fazem parte deste grupo a Sadjo, a Yonara, a Nayma, o Dilson, a Inussa e a Larisse. Ao ingressarem no ensino superior, os estudantes devem aprender o ofício de aluno para se adaptarem a um novo espaço académico. É verdade que a aprendizagem do ofício de aluno é a tónica do sucesso académico (Coulon, 2017). Desta forma, os participantes enfatizam o desenvolvimento de novas aprendizagens e competências em termos de estudo, como a adoção de métodos de estudo, a organização da matéria, a análise da informação recebida, a aplicação dos conhecimentos nas atividades académicas, a execução de determinadas tarefas, entre outras. Para além de adquirem uma grande relevância, estas aprendizagens desenvolvidas são, assim, conducentes à aquisição de saberes práticos. Tal como Le Boterf (2011) refere, o saber-fazer significa agir passar à ação, ou seja, saber agir ou proceder em função de algo. Este 'ser capaz de' impulsiona, naturalmente, novas aprendizagens e experiências de vida (Barkoglou & Gravani, 2020). Aliás, como sustenta Coulon (2017, p. 1242), "a mudança mais espetacular que se produz com o ingresso na universidade é a relação dos novos estudantes com as regras e os saberes, uma verdadeira aprendizagem prática que deve ser desenvolvida".

Os *saberes-ser* abrangem as atitudes e os valores adquiridos através do processo de socialização, por um lado ou nos múltiplos contextos e ao longo da vida dos indivíduos, por outro lado. Trata-se, pois, de competências comportamentais que permitem cooperar de forma eficaz com os outros, como nos alude Le Boterf (2018). Este tipo de saber é referido pela larga maioria dos participantes (Ezidoro, Inussa, Kelton, Jair, Elsio, Aila, Ismael, Jônatas e Janilson). Nele se englobam as múltiplas referências ao aumento da responsabilidade, da independência, da confiança, do desenvolvimento pessoal e crítico, da auto-estima, da capacidade de superar dificuldades e de lidarem com a diferença, entre outras. Aliás, nas palavras de Almeida e Casanova (2019, p. 112), a "frequência de um novo contexto, em que o estudante já atingiu a maioridade e em que se espera que gradualmente se torne mais autónomo e independente, desafia-o a níveis superiores de autorregulação e autonomia".

Fica, assim, claro que a aquisição de aprendizagens e saberes está, pois, diretamente relacionada com o processo de transição para o ensino superior em Portugal. Ficou também patente nas narrativas dos estudantes que as aprendizagens fomentadas pelo processo de transição assumem uma relevância significativa nas suas vidas ao potenciarem a reflexividade e a agência.

Podemos assim concluir que a transição e, neste caso em particular, a transição para o ensino superior representa uma oportunidade repleta de aprendizagens e de desenvolvimento (Merriam, 2005). Desta forma, a aprendizagem não se relaciona apenas com as situações vivenciadas. Ela está também vinculada aos desafios com que os indivíduos se debatem ao longo das suas vidas. Ainda que se afigurem diversificados, os saberes e aprendizagens são complementares, podendo produzir desenlaces muito favoráveis para a vida destes indivíduos.

Das identidades: uma proposta tipológica

A partir dos resultados do estudo, a tipologia da identidade teve como referência as perspetivas teóricas desenvolvidas por Claude Dubar, Camilla Thunborg, Eva Edström, entre outros. Os estudos levados a cabo por estes autores constituíram o suporte teórico para a construção da seguinte tipologia. Tendo como ponto de referência as narrativas dos participantes, foram tidas as dimensões relativas à identidade para si e para o outro e ainda os projetos futuros em termos académicos e profissionais que os participantes acalentam. Foram identificadas três formas identitárias distintas:

- identidade de si;
- identidade de aprendizagem;
- identidade profissional.

A *identidade de si* prende-se com as identificações reivindicadas pelos indivíduos, por um lado e consubstancia-se nas identificações atribuídas aos próprios indivíduos, por outro. Nesta questão não se verificaram indícios de fortes tensões entre a identidade para si e para outrem, dado que parece existir uma conformidade de representações entre os próprios estudantes e os outros. Desta forma, podemos concluir que os participantes que se inserem neste tipo identitário pautam-se numa visão positiva de si mesmos. Fazem parte deste tipo: Ismael, Aila, Shakila, Janilson, Jair, Salimato, Euzébio, Nayma, Yonara, Moira, Abrão, Larisse, Kelton, Sadjo e Kelly. Ainda que, no primeiro ano das suas formações académicas, os participantes se definam e sejam vistos como indivíduos bastante tímidos e, portanto, introvertidos, com o decorrer do tempo e, em consequência, de uma adaptação bem-sucedida esta timidez acaba por perder o protagonismo nos seus processos de sociabilidade. Se é certo que uma transição é tida, nas palavras de Berger e de Luckmann (2010, p. 33), como uma "espécie de choque", também é certo que estes acontecimentos dão lugar a novas imagens de si, novos comportamentos e relacionamentos. Foi o que aconteceu com estes estudantes que ganharam mais amigos e que se tornaram, nas suas representações, indivíduos mais sociáveis e comunicativos. Nesta questão, autores como Berger e Luckmann (2010) reforçam a ideia de que a identidade é

modelada e remodelada pelas relações sociais. Além disso, manifestam-se traços disposicionais de motivação e, sobretudo, de determinação em alcançar os objetivos de vida. Impera ainda neste tipo identitário o desenvolvimento pessoal e social (Almeida et al., 2016) instigado pela transição para Portugal, como para o ensino superior. O desenvolvimento da autonomia quer no plano pessoal quer académico assume, do mesmo modo, uma particular relevância para estes participantes. A este respeito, também o estudo desenvolvido por António (2009) concluiu que a experiência vivenciada pelos estudantes provenientes dos PALOP em Portugal revela-se uma "experiência de forte crescimento pessoal que obrigou ao desenvolvimento de certos traços psicológicos, como a autonomia e a auto-confiança" (p. 115). De facto, a saída dos seus países de origem e, por conseguinte, da casa dos seus pais configura uma experiência muito intensa no que se refere à construção identitária dos indivíduos. Aliás, as diversas situações que permeiam a vida dos indivíduos parecem incitar, nestes participantes, uma reconfiguração da sua própria identidade através do desenvolvimento de maturidade, bem como uma maior responsabilidade quer na gestão das suas vidas em Portugal, quer dos seus recursos financeiros (Seco et al., 2016; Teixeira et al., 2008) e ainda uma visão diferente de si mesmos (Ecclestone et al., 2010). Face ao exposto, parece-nos que esta transição possibilitou aos participantes não apenas uma nova visão do mundo, mas sobretudo, uma nova imagem "de si próprio, das relações com os outros e [ainda] da relação com a realidade social" (Canário, 2000, p. 111).

A *identidade de aprendizagem* assenta justamente na intenção de, a curto prazo, prosseguir a formação académica. Ora, a identidade do estudante está ligada ao contexto académico da aprendizagem e, ao mesmo tempo, a um sentimento de pertença ao ensino superior. De facto, a entrada no ensino superior enquanto experiência de aprendizagem é vivida como uma transição de vida que acaba por transformar a aprendizagem do indivíduo e, por conseguinte, a sua identidade (Merrill, 2011). Os participantes que integram este tipo identitário - a Moira, o Dilson, o Ezidoro, a Nayma, a Kelly, o Euzébio, o Jair, o Salimato, a Ariela, o Djaló, o Abrão e o Janilson - ambicionam ou tencionam prosseguir as formações académicas para Mestrados e/ou Doutoramentos. Como tal, pressupõem que um elevado nível de qualificação académica alcançado no ensino superior em Portugal poderá significar uma posição privilegiada no mundo do trabalho. Um outro aspeto a salientar é o facto de a experiência do ensino superior ter despoletado, nos participantes do estudo, uma vontade de 'saber mais' e de prosseguirem os estudos. É, assim, notória uma vontade premente de 'continuar a aprender' ou da 'busca pelo saber' para possuírem um elevado nível de conhecimentos e competências e tornarem-se mais empregáveis (Stephenson, 1998). Neste tipo de identidade de aprendizagem (e.g., Gallacher et

al., 2002; Thunborg & Edström, 2010), a evidência é uma aposta generalizada do prosseguimento da formação académica.

A *identidade profissional* incide na projeção e no ensaio da inserção no mercado de trabalho e, consequente, carreira profissional. Desta forma, este tipo de identidade profissional (Briggs, 2007) corresponde, essencialmente, à realização profissional. Fazem parte deste tipo apenas dois participantes – Jônatas e Larisse. Persistentes e determinados em alcançar uma carreira profissional de sucesso, ambos pretendem ingressar logo no mercado de trabalho após verem concluídas as suas formações académicas. O discurso da empregabilidade é dominante, pois ambos têm boas perspetivas de empregabilidade em virtude do reconhecimento do diploma português no mercado de trabalho e, sobretudo, do prestígio da instituição de ensino frequentada. Aspiram, portanto, um emprego de prestígio elevado. De facto, várias investigações têm vindo a demonstrar o papel preponderante e influenciador das transições profissionais na trajetória de vida dos indivíduos, com especial incidência na aprendizagem, na identidade ou até mesmo nas transformações identitárias (Masdonati & Zittoun, 2012).

Por último, gostaríamos de realçar ainda algumas ideias centrais ou conclusões da investigação. Uma primeira conclusão remete para as três tipologias propostas anteriormente. Elas pretendem, efetivamente, contribuir para a compreensão de fenómenos complexos como a transição para o ensino superior, as aprendizagens e as identidades, pois tal como preconizado por Schnapper (2000, p. 48), o ideal-tipo constitui "uma ideia no sentido lógico do termo, não é um ideal [nem] uma norma".

Face ao exposto, constata-se que a transição para o ensino superior corresponde efetivamente a um importante 'turning point' (Josso, 2002) na vida dos estudantes, ao assinalar o momento em que estes iniciam uma vida mais autónoma. Assim, o ensino superior é visto, por si só, como um longo percurso a ser trilhado, mas um percurso pautado por constantes aprendizagens e, ao mesmo tempo, momentos críticos que segundo Ferreira e Nunes (2010, p. 41) se relacionam com "eventos indicadores de situações de transição que, estando ou não sob o controlo dos indivíduos a eles sujeitos, sendo resultado das suas «escolhas» ou «destinos», trazem consequências maiores nas suas vidas e/ou identidades, alterando as suas estruturas previstas". Trata-se, assim, de um momento de "rutura biográfica" (Lahire, 2004) marcado por um leque bastante diversificado de implicações quer positivas, quer negativas no percurso de vida.

Os testemunhos biográficos dos estudantes dos PALOP evidenciam que a transição para o ensino superior é um acontecimento biográfico e, simultaneamente, um processo formativo, conforme defendido por Barbier (1996), gerador de mudanças identitárias naqueles que nele participam.

Por outras palavras, as narrativas destes estudantes são histórias de formação e de transformação identitária, pelo que é importante questionarmos as "transformações identitárias que ele[s] conhecer[am] através das suas experiências escolares, sociais e profissionais e [também] sobre o significado que atribu[em] globalmente a estas transformações no seu contexto social", tal como já havia sido referido por Barbier (1996, p. 22). Em suma, analisar as mudanças identitárias como um processo constante e decorrente das transições vividas é analisar a forma de ser e de estar dos entrevistados. Por fim, terminamos chamando a atenção ainda para o visível impacto da transição para ensino superior não apenas nas formas de ser e de estar dos participantes do estudo, mas também na forma de estar com os outros.

.

A

Abdullah, M., Elias, H., Mahyuddin, R., & Uli, J. (2009). Adjustment Amongst First Year Students in a Malaysian University. *European Journal of Social Sciences, 3*(8), 496-505.

Abrantes, P. (2003). *Os Sentidos da Escola. Identidades Juvenis e Dinâmicas de Escolaridade*. Celta Editora.

Abrantes, P. (2005). As transições entre ciclos de ensino: Entre problema social e objecto sociológico. *Interacções, 1*, 25-53. https://doi.org/10.25755/int.281

Abrantes, P. (2008). *Os muros da escola: As distâncias e as transições entre ciclos de ensino.* Tese de Doutoramento. ISCTE.

Abrantes, P., & Katúmua, M. (2014). *Curso de Sociologia.* Escolar Editora.

Abreu, W. (2001). *Identidade, formação e trabalho.* Formasau e Educa.

Adler, N. (1981). Re-entry: Managing cross-cultural transitions. *Group and Organizational Studies, 6*, 341-356. https://doi.org/10.1177/105960118100600310

Afonso, N. (2014). *Investigação Naturalista em Educação. Um guia prático e crítico*. Fundação Manuel Leão.

Alarcão, I. (2001). Para uma conceptualização dos fenómenos de insucesso/sucesso escolares no ensino superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico* (pp. 11-23). Porto Editora.

Alavi, M., & Mansor, S. M. S. (2011). Categories of Problems among International Students in Universiti Teknologi Malaysia. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 30,* 1581-1587. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.307

Albuquerque, T. (2008). Do abandono à permanência num curso de ensino superior. *Sísifo/Revista de Ciências da Educação, 7,* 19-28.

Alharbi, E., & Smith, A. (2019). Studying-away Strategies: A Three-wave Longitudinal Study of the Wellbeing of International Students in the United Kingdom. *The European Educational Researcher, 2*(1), 59-77. https://doi.org/10.31757/euer.215

Alheit, P. (1994). The "Biographical Question' as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education, 40*(3), 283-298. https://doi.org/10.1007/BF01257782

Alheit, P. (1995). Biographical learning. Theoretical outline, challenges and contradictions of a new approach in adult education. In P. Alheit; A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominicé (Eds.), *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 55-74). Verbond Wiener Volksbildung.

Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the "Learning Society": A critical approach. *Studies in the Education of Adults, 31*(1), 66-82. https://doi.org/10.1080/02660830.1999.11661402

Alheit, P. (2005). Stories and structures: An essay on historical times, narratives and their hidden impact on adult learning. *Studies in the Education of Adults, 37*(2), 201-212. https://doi.org/10.1080/02660830.2005.11661517

Alheit, P. (2009). Biographical Learning – within the new lifelong learning discourse. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists… in their own words* (pp. 116-128). Routdlege.

Alheit, P. (2011). "Biografização" como competência-chave na modernidade. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, 20*(36), 31-41. https://doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2011.v20.n36.p%p

Alheit, P. (2016). Mentality and Intergenerationality as framework conditions of 'lifelong learning'. Conceptional consequences of a multigenerational study in East Germany. *Investigar em Educação*, IIª Série, 5, 29-51.

Alheit, P. (2018). The concept of "Biographicity" as background theory of lifelong learning? *Dyskursy Mlodych Andragogów, 19*, 9-22. https://doi.org/10.34768/dma.vi19.41

Alheit, P., & Dausien, B. (2000). Biographicity as a basic resource of lifelong learning. In P. Alheit, J. Beck, E. Kammler, R. Taylor, & H. Salling Olesen (Eds.), *Lifelong learning inside and outside schools* (Vol. 2, pp. 400-422). Roskilde University, University of Bremen and University of Leeds.

Alheit, P., & Dausien, B. (2002). The double face of lifelong learning: Two analytical perspeftives on a "silent revolution". *Studies in the Education of Adults,* 34(1), 3-22. https://doi.org/10.1080/0266830.2002.11661458

Alheit, P., & Dausien, B. (2006). Processo de formação e aprendizagens ao longo da vida. *Educação e Pesquisa, 32*, 177-197. https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000100011

Alheit, P., & Dausien, B. (2007). Processos de formación y aprendizaje. In P. Alheit & B. Dausien (Orgs.), *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género* (pp. 35-47). Instituto Paulo Freire de España y Crec.

Alheit, P., & Hernández-Carrera, R. (2018). La doble visión de la educación permanente: dos perspectivas analíticas. *Linhas Críticas, 24*, 627-653. https://doi.org/10.26512/lc.v24i0.19170

Almeida, A. N. (2013). Apresentação. In A. N. Almeida (Coord.), *Sucesso, Insucesso e Abandono na Universidade de Lisboa: Cenários e Percursos* (pp. 7-14). Educa.

Almeida, L. S. (2002). Formatar o ensino a pensar na aprendizagem. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasconcelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 239-259). Universidade do Minho.

Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no Ensino Superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 203-215.

Almeida, L. S., & Cruz, J. F. (2010). Transição e adaptação académica: Reflexões em torno dos alunos do 1º ano na Universidade do Minho. In J. L. Silva, F. Vieira, A. A. Carvalho, A. Flores, I. Viana, J. C. Morgado, L. R. Oliveira, M. A. Moreira, M. S. Silva, N. V. Hattum-Janssen & P. Alves (Orgs.), *Actas do Congresso Ibérico - Ensino superior em mudanças: Tensões e possibilidades* (pp. 429-440). Universidade do Minho.

Almeida, L. S., & Castro, R. V. (Orgs.) (2016). *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano*. CIEd, IE, Universidade do Minho.

Almeida, L. S., & Freire, T. (2017). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação* (5ª ed.). Psiquilibrios Edições.

Almeida, L. S., & Casanova, J. R. (2019). Desenvolvimento psicossocial e sucesso académico no ensino superior. In F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da Educação: Temas de Aprofundamento Científico para a Educação XXI* (pp. 101-128). Climepsi.

Almeida L. S., Soares, A., & Ferreira, J. (1999). *Adaptação, rendimento e desenvolvimento dos estudantes no ensino superior: Construção/validação do questionário de vivências académicas.* Centro de Estudos em Educação e Psicologia (CEEP), Universidade do Minho.

Almeida, L. S., Soares, A. P., & Ferreira, J. A. (2000). Transição e adaptação à Universidade. Apresentação de um Questionário de Vivências Académicas (QVA). *PSICOLOGIA, XIV*(2), 189-208.

Almeida, L. S., Soares, A.P., & Ferreira, J. A. (2002). Questionário de Vivências Académicas (QVA-r): Avaliação do ajustamento dos estudantes universitários. *Avaliação Psicológica, 2*, 81-93.

Almeida, L. S., Marinho-Araujo, C. M., Amaral, A., & Dias, D. (2012). Democratização do acesso e do sucesso no ensino superior: uma reflexão a partir das realidades de Portugal e do Brasil. *Avaliação, 17*(3), 899-920. https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300014

Almeida, L. S., Fernandes, E., Soares, A. P., Vasconcelos, R., & Freitas, A. C. (2003). Envolvimento Académico: Confronto de expectativas e comportamentos em universitários do 1º ano. *Psicologia e Educação, 2*(2), 57-70.

Almeida, L. S., Guisande, M., & Bilimória, H. (2006). Os métodos de estudo dos alunos e as dimensões do auto-conceito: Análise da sua relação em adolescentes. *Psicologia e Educação*, 2, 49-61.

Almeida, L. S., Araújo, A. M., & Martins, C. (2016). Transição e Adaptação dos alunos do 1º ano: Variáveis intervenientes e medidas de atuação. In L. S. Almeida & R. V. Castro (Eds.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 146 –164). Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

Álvarez González, M., Figuera Gazo, P., & Torrado Fonseca, M. (2011). La problemática de la transición Bachillerato-Universidad en la Universidad de Barcelona. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, 22*(1), 15-27.

Alves, C., & Vilhena, L. (2008). *Transição do Pré-Escolar para o 1º Ano do 1º Ciclo do Ensino Básico – Que mecanismos são utilizados?* Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.

Alves, E. P. (2013). *Estudantes internacionais no ensino superior português: Motivações, expectativas, acolhimento e desempenho. O caso dos estudantes angolanos, brasileiros e cabo-verdianos no ISCTE-IUL.* (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa).

Alves, N. (2009). *Inserção Profissional e Formas Identitárias: O caso dos licenciados da Universidade de Lisboa*. Educa.

Alves, N., Vieira, M. M., Almeida, A. N., & André, I. (2013). Ficar, mudar ou abandonar: Trajetórias e Perfis de mobilidade no Ensino Superior. In A. N. Almeida (Coord.), *Sucesso, Insucesso e Abandono na Universidade de Lisboa: Cenários e Percursos* (pp. 15-51). Educa.

Amado, J. (2017). A Investigação em Educação e seus Paradigmas. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed., pp. 19-71). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Ferreira, S. (2017a). Estudos (Auto)biográficos e Histórias de vida. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed., pp. 171-187). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Ferreira, S. (2017b). A Entrevista na Investigação em Educação. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed., pp. 207-232). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., & Vieira, C. C. (2017). A Validação da Investigação Qualitativa. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed., pp. 359-378). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2017). A Técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (Coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3ª ed., pp. 303-353). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Anderson, G., & Arsenault, N. (2005). *Fundamentals of Educational Research* (2nd ed.). Routledge Falmer Press.

André, I., & Cachinho, H. (2013). Insucesso e Abandono Escolar no IGOT-UL: Contributos para informar a ação. In A. N. Almeida (Coord.), *Sucesso, Insucesso e Abandono na Universidade de Lisboa: Cenários e Percursos* (pp. 93-116). Educa.

António, M. (2009). *Os Estudantes Angolanos do Ensino Superior em Lisboa: Motivações e Bem-estar Subjectivo.* (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).

Ansell, N. (2004). Secondary Schooling and Rural Youth Transitions in Lesotho and Zimbabwe. *Youth & Society, 36*(2), 183-202. https://doi.org/10.1177/0044118X04268376

Antikainen, A. (1998). Between Structure and Subjectivity: Life-Histories and Lifelong Learning. *International Review of Education 44* (2-3), 215-234. https://doi.org/10.1023/A:1003186127299

Araújo, A. M. (2017). Sucesso no Ensino Superior: Uma revisão e conceptualização. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educacion, 4*(2), 132-141. https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3207

Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2015). Adaptação ao Ensino Superior: O papel moderador das expectativas acadêmicas. *Educare, Revista Científica de Educação, 1*(1), 13-32. https://dx.doi.org/10.19141/2447-5432/lumen.v1.n1.p.13-32

Araújo, A. M., Santos, A. A., Noronha, A. P., Zanon, C., Ferreira, J. A., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas de adaptação ao ensino superior: Um estudo com alunos do primeiro ano. *Revista de Estudios e Investigación en Psicologia y Educación, 3*(2), 102-111. https://dx.doi.org/10.17979/reipe.2016.3.2.1846

Archer, M. (2003). *Structure, Agency and Internal Conversation.* Cambridge University Press.

Arco, J. (2015). *Relatos biográficos de professores/educadores de adultos. A ação das Coordenações Concelhias no âmbito do Plano Integrado de Desenvolvimento Regional (PIDR) do Nordeste Algarvio.* (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora).

Arksey, H., & Knight, P. (1999). *Interviewing for Social Scientists.* Sage Publications.

Arneaud, M. J., Alea, N., & Espinet, M. (2016). Identity Development in Trinidad: Status Differences by Age, Adulthood Transitions, and Culture, Identity. *Identity: An International Journal of Theory and Research, 16*(1), 59-71. https://doi.org/10.1080/15283488.2015.1121818

Astin, A. W. (1997). *What matters in college? Four critical years revisted*. Jossey-Bass.

Atkinson, R. (2002). The life story interview. In J. F. Gubrium & J. A. Holstein (Eds.), *Handbook of Interview Research. Context & Method* (pp. 121-140). Sage Publications.

Azevedo, A., & Faria, L. (2001). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da Universidade Fernando Pessoa, 6*, 257-269.

Azevedo, A., & Faria, L. (2006). Motivação, sucesso e transição para o ensino superior. *Psicologia, 10*(2), 69-93. https://doi.org/10.17575/rpsicol.v20i2.389

B

Bachelard, G. (2008). *O Novo Espírito Científico*. Edições 70.

Bahr, P. R., Toth, C., Thirolf, K., & Massé, J. C. (2013). A Review and Critique of the Literature on Community College Students' Transition Processes and Outcomes in Four-Year Institutions. In M. B. Paulsen (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 459-512). Springer Dordrecht Heidelberg.

Bailey, L. (1999). Refracted selves? A study of changes in self-identity in the transition to motherhood. *Sociology, 33*(2), 335-352. https://doi.org/10.1177/S0038038599000206

Baker, G., & Hawkins, K. (2006). The international student journey. *Australian Universities' Review, 48*(2), 20-25.

Baker, S. (2018). Transition in Students' Reading and Writing: The Case of A-Levels to University in the UK. In K. S. Miller & M. Stevenson (Eds.), *Transitions in Writing* (pp. 11-46). Brill.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology, 52*(1), 1-26. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1

Baptista, I. (Coord.) (2014). *Instrumento de Regulação Ético-Deontológica -Carta ética*. Sociedade Portuguesa da Ciências da Educação (SPCE).

Barbier, J. M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Éducation Permanente, 128*(3), 11-26.

Bardin, L. (2014). *Análise de Conteúdo* (7ª ed.). Edições 70.

Barlow, W. D. (2021). Primary-Secondary Transition – Building Hopes and Diminishing Fears Through Drama. *Frontiers in Education, 5* (546243), 1-17. https://doi.org/ 10.3389/feduc.2020.546243

Bastos, A. (1998). *Desenvolvimento pessoal e mudança em estudantes do ensino superior: Contributos da teoria, investigação e intervenção*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga).

Bastos, A., & Gonçalves, O. F. (1996). Intervenção psicológica no ensino superior: Construção, implementação e avaliação de um programa de desenvolvimento pessoal. *Intervenção Psicológica: Teoria, investigação e prática*, 1, 195-206.

Batista, R., & Almeida, L. S. (2002). Desafios da transição e vivências académicas: Análise segundo a opção de curso e mobilidade. In A. S. Pouzada, L. S. Almeida & R. M. Vasoncelos (Eds.), *Contextos e dinâmicas da vida académica* (pp. 167-174). Universidade do Minho.

Bathmaker, A. M., & Thomas, W. (2009). Positioning themselves: An exploration of the nature and meaning of transitions in the context of dual sector FE/HE institutions in England. *Journal of Further and Higher Education, 33*(2), 119-130. https://doi.org/10.1080/03098770902856652

Bauman, Z. (2005). *Identidade. Entrevista a Benedetto Vecchi.* Jorge Zahar Editor.

Baxter, A., & Britton, C. (2001). Risk, identity and change: Becoming a mature student. *International Studies in Sociology of Education, 11*(1), 87-104. https://doi.org/ 10.1080/09620210100200066

Beasley, C., & Pearson, C. (1999). Facilitating the Learning of Transitional Students: Strategies for success for all students. *Higher Education Research & Development, 18*(3), 303-321. https://doi.org/10.1080/0729436990180303

Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity.* Sage.

Becker, H. (2002). The life history and the scientific mosaic. In D. Weinberg (Org.), *Qualitative research methods* (pp. 79-87). Blackwell.

Bentes, A. (2009). *Reconhecimento, validação e certificação de competências: Um contexto para a (re)construção da identidade.* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa).

Bento, A., & Mendes, G. (2007). A transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Factores contributivos para uma boa adaptação e relação com o sucesso académico universitário. In J. M. Sousa (Org.)*, Educação para o sucesso: Políticas e actores. Atas do IX Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação* (pp. 245-251). Legis Editora.

Bergano, S. (2012). *Ser e Tornar-se Mulher: Geração, educação e identidade(s) feminina(s)*. (Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra).

Berger, P. L., & Luckmann, T. (2010). *A Construção Social da Realidade* (3ª ed.) Dinalivro.

Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Tuero, E., Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2017). Freshmen Program Withdrawal: Types and Recommendations. *Frontiers in Psychology, 8*, 1-12. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01544

Bertaux, D. (2001). *Les récites de vie. Perspective ethnosociologique.* Éditions Nathan.

Bertaux, D., & Thompson, P. (1997). Introduction. In D. Bertaux & P. Thompson (Eds.), *Pathways to Social Class: A Qualitative Approach to Social Mobilit*y (pp. 1-31). Clarendon Press.

Biasin, C. (2014). Adult transitions in transitional times: Configurations and implications for adult education. In B. Käpplinger, N. Lichte, E. Haberzeth & C. Kulmus (Eds.), *Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times – Conference Proceedings* (pp. 274 – 286). Humboldt-Universität.

Biesta, G., & Tedder, M. (2006). *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement.* Working Paper. The Learning Lives Project.

Biesta, G., & Tedder, M. (2007). Agency and Learning in the lifecourse: Towards an ecological perspective. *Studies in the Education of Adults,* 39(2), 132-149.

Biesta, G., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F., & Goodson, I. (2011). *Improving Learning through the Lifecourse: Learning lives*. Routledge.

Biggs, J. (1993). What do inventories of students' learning processes really measure? A theoretical review and clarification. *British Journal of Educational Psychology, 63*(1), 3--19. https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1993.tb01038.x

Blessinger, P., Hoffman, J., & Makhanya, M. (2019). Introduction to Perspectives on diverse student identities in higher education. In J. Hoffman, P. Blessinger & M. Makhanya (Eds.), *Perspectives on Diverse Student Identities in Higher Education: International Perspectives on Equity and Inclusion* (pp. 1-11). Esmerald Publishing Limited.

Bloomer, M., & Hodkinson, P. (2000). Learning Careers: Continuity and Change in Young People's Dispositions to Learning. *British Educational Research Journal, 26*(5), 583-597. https://doi.org/10.1080/01411920020007805

Blustein, D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: A conceptual, historical and public policy perspective. *American Psychologist, 63,* 228-240. https://doi.org/10.1037/0003-066X.63.4.228

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Bolívar, A. (2006). *La identidade professional del professorado de secundaria: Crisis y reconstrucción.* Ediciones Aljibe.

Booth, A. (1997). Listening to students: experiences and expectations in the transition to a history degree. *Studies in Higher Education, 22*(2), 205-220. https://doi.org/10.1080/03075079712331381044

Bordonaro, L., & Payne, R. (2012). Ambiguous Agency: Critical Perspectives on Social Interventions with Children and Youth in Africa. *Children's Geographies 10*(4), 365-372. https://doi.org/10.1080/14733285.2012.726065

Bourdieu, P. (2005). O campo económico. *Política e Sociedade, 6*, 15-58. https://doi.org/10.5007/%25x

Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Editorial Vega.

Boutinet, J.-P. (2001). Vida Adulta em Formação Permanente: Da noção ao conceito. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das Ciências e das Técnicas da Formação* (pp. 185-206). Instituto Piaget.

Bowl, M. (2001). Experiencing the barriers: Non-traditional students entering higher education. *Research Papers in Education, 16*(2), 141-160. https://doi.org/10.1080/02671520110037410

Brandão, A. M. (2007). *Entre a vida vivida e a vida contada: A história de vida como material primário de investigação sociológica.* Centro de Investigação em Ciências Sociais – Universidade do Minho.

Brannen, J., & Nilsen, A. (2011). Comparative biographies in case-based cross-national research: Methodological considerations. *Sociology, 45*(4), 603-618. https://doi.org/10.1177%2F0038038511406602

Brante, T. (2001). Consequências do realismo na construção de teoria sociológica. *Sociologia, Problemas e Práticas,* 36, 9-38.

Bridges, W. (1986). Managing organizational transitions. *Organizational Dynamics, 15*(1), 24-33. https://doi.org/10.1016/0090-2616(86)90023-9

Bridges, W. (2004). *Transitions: Making sense of life's changes.* (2nd ed.). Addison-Wesley.

Briggs, A. R., Clark, J., & Hall, I. (2012). Building bridges: Understanding student transition to university. *Quality in Higher Education, 18*(1), 3-21. https://doi.org/10.1080/13538322.2011.614468

Brito, V. (2009). *Vivências Adaptativas e desempenho académico dos estudantes Cabo-Verdianos da Universidade de Coimbra.* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra).

Brockman, M. (2010). Identity and apprenticeship. The case of English motor vehicle maintenance apprentices. *Journal of Vocational Education & Training, 62*(1), 63-73. https://doi.org/10.1080/13636820903461354

Bron, A. (2007). Learning, language and transition. In L. West, P. Alheir, A. S. Anderson & B. Merrill (Eds.), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: Perspectives from across Europe* (pp. 205-220). Peter Lang.

Bron, A., & Thunborg, C. (2011). *Floating and Crisis in HE Student's Learning Identity Formation.* https://www.dsw.edu.pl/fileadmin/www-ranlhe/files/Floating_AB.pdf

Bron, A. & Thunborg, C. (2020). Struggles in becoming employable: Non-traditional student narratives of the transition from higher education to working life in Sweden. *Studia paedagogica, 24*(4), 161- 182. https://doi.org/10.5817/SP2020-4-8

Brooks, J. H., & DuBois, D. L. (1995). Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college. *Journal of College Student Development, 36*, 347-360.

Brooks, R. (2009). Transition from Education to Work: An Introduction. In R. Brooks (Ed.), *Transitions from Education to Work: New Perspectives from Europe and Beyond* (pp. 1 - 14). Palgrave Macmillan.

Brooks, R. (2012). Young people and learning. In P. Jarvis & M. Watts (Eds.), *The Routledge International Handbook of Learning* (pp. 126-133). Routledge.

Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning.* Harvard University Press.

Brunton, M., & Jeffrey, L. (2014). Identifiying factors that influence the learner empowerment of international students. *International Journal of Intercultural Relations, 43*, 321-334. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2014.10.003

Buote, V.M., Pancer, S. M., Pratt, M. W., Adams, G., Birnie-Lefcotvich, S., Polivy, J., & Wintre, M. G. (2007). The importance of friends. *Journal of Adolescent Research, 22*(6), 665-689. https://doi.org/10.1177/0743558407306344

Burke, P. J. (2006) Identity Change. *Social Psychology Quarterly, 69*(1), 81-96.

Burnett, L. (2007). Juggling first year student experiences and institutional changes: An Australian experience. Paper presented at the 20th International Conference on First Year Experience, July, in Hawaii, USA.

Byrom, T., & Lightfoot, N. (2012). Transformation or Transgression? Institutional Habitus and Working Class Student Identity. *Journal of Social Sciences, 8*(2), 126-134. https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1034.5918&rep=rep1&type=pdf

C

Cá, W. (2015). *A Experiência de Integração Escolar dos Estudantes Guineenses em Portugal: O caso dos Estudantes do 1º Ciclo no ISCTE.* (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa).

Cabral, C. (2002). Integração. In R. L. Maia (Coord.), *Dicionário de Sociologia* (p. 209). Porto Editora.

Caetano, A. (2007). Práticas Fotográficas, Experiências Identitárias. A fotografia privada nos processos de (re)construção das identidades. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 55, 69-89.

Caetano, A. (2011). Para uma análise sociológica da reflexividade individual. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 66, 157-174. https://doi.org/10.7458/SPP2011667770

Caetano, A. (2014). Personal reflexivity and biography: Methodological challenges and strategies. *International Journal of Social Research Methodology, 18*(2), 227-242. https://doi.org/10.1080/13645579.2014.885154

Caetano, A. (2016). *Pensar na Vida. Biografias e Reflexividade Individual.* Editora Mundos Sociais.

Calha, A. (2014). *Entre Brobdingnag e Lillipt: A apresentação de si na narrativa autobiográfica produzida nos processos de reconhecimento, validação e certificação de competências.* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa).

Canário, R. (1995). Os estudos sobre a escola: Problemas e perspectivas. In A. Estrela, J. Barroso & J. Ferreira (Eds.), *A escola: Um objeto de estudo* (pp. 95-117). AFIRSE.

Canário, R. (2000). *Educação de Adultos – Um Campo e uma Problemática*. Educa-Formação / ANEFA.

Canário, R. (2004). Territórios educativos e políticas de intervenção prioritária: Uma análise crítica. *Perspectiva, 22*(01), 47-78. https://doi.org/10.5007/%25x

Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica de educação não formal in Conselho Nacional de Educação*. A Educação em Portugal (1986-2006)*. Alguns contributos de investigação. Conselho Nacional de Educação.

Cantwell, R. H., & Scevak, J. J. (2004). Engaging university learning: The experiences of students entering university via recognition of prior industrial experience. *Higher Education Research and Development, 23*(2), 131-145. https://doi.org/10.1080/0729436042000206627

Camilleri, C. (1998). Les Stratégies Identitaires des Immigrés. In J.C. Ruano-Borbalan (Coord.), *L'identité. L'individu, le groupe, la societé* (pp. 253-257). Sciences Humaines Éditions.

Capovilla, S. L., & Santos, A. A. (2001). Avaliação da influência de atividades extramuros no desenvolvimento pessoal de universitários. *Psico-USF, 6,* 49-58.

Cappeliez, P., Beaupré, M., & Robitaille, A. (2008). Characteristics and Impact of Life Turning Points for Older Adults. *Ageing International, 32*(1), 54-64. https://doi.org/10.1007/s12126-008-9005-4

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: Guia para a autoaprendizagem.* Universidade Aberta.

Casanova, J. R., & Almeida, L. S. (2016). Dificuldades antecipadas pelos estudantes na transição para o ensino superior. In J. R. Casanova, C. Bisinoto & L. S. Almeida (Eds.), *Livro de Atas do IV Seminário Internacional Cognição, Aprendizagem e Desempenho* (pp. 226-234). Centro de Investigação em Educação (CIEd).

Casanova, J. R., Araújo, A. M., & Almeida, L. S. (2020). Dificuldades na adaptação académica dos estudantes do 1º ano do Ensino Superior. *Revista E-Psi, 9*(1), 165-181.

Casa-Nova, M. (2005). (I)migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: Balanço e perspetivas. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, *13*(47), 181-216. https://doi.org/10.1590/S0104-40362005000200005

Castles, S., Korac, M., Vasta, E., & Vertovec, S. (2002). *Integration: Mapping the Field.* Home Office.

Castro, F. V. (2008). *A Europa do Outro – A Imigração em Portugal no Início do Século XXI: Estudo do Caso dos Imigrantes da Europa de Leste no Concelho de Vila Viçosa*. ACIDI.

Castro, R. V., & Almeida, L. S. (2016). Ser estudante no Ensino Superior: Observatório dos Percursos Académicos dos Estudantes da UMinho. In L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 1- 14). Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Cavaco, C. (2009). *Adultos pouco Escolarizados – Políticas e Práticas de Formação*. Educa.

Cavaco, C. (2020). Investigação biográfica com adultos não escolarizados: A relação investigador-sujeito participante. *Revista Portuguesa de Educação, 33*(2), 261-278. https://doi.org/10.21814/rpe.19730

Cavaco, C. (2021). Formador de Adultos: O potencial (trans)formador da biografia, *Revista Práxis Educacional, 17*(44), 1-20. https://doi.org/10.22481/praxiedu.v17i44.7587

Cashmore, E. (1996). *Dictionary of race and ethnic relation*. Routledge.

Chan, A. S., & Merrill, B. (2012). Learning and Identity: Life, work and citizenship. *Gender Research*, 16, 229-252. https://doi.org/10.1108/S1529-2126(2012)0000016014

Chickering, A., & Schlossberg, N. (1995). *How to get the most out of the college.* Allyn and Bacon.

Christensen, M. K. (2011). Exploring biographical learning in elite soccer coaching. *Sport, Education and Society*, 1-19, 204-222. https://doi.org/10.1080/13573322.2011.637550

Christie, H. (2014). Peer mentoring in higher education: Issues of power and control. *Teaching in Higher Education, 19(*8), 955-965. https://doi.org/10.1080/13562517.2014.934355

Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). A real rollercoaster of confidence and emotions: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education, 33*(5), 567-581. https://doi.org/10.1080/03075070802373040

Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2016). It all just clicked: A longitudinal perspective on transitions within university. *Studies in Higher Education, 41*(3), 478-490. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.942271

Cole, J. S., Kennedy, M., & Ben-Avie, M. (2009). The role of precollege data in assessing and understanding student engagement in college. *New Directions for Institutional Research, 141*, 55-69. https://doi.org/10.1002/ir.286

Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación, 353*, 211-233. https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:68aa642b-d74c-4577-99bc-bbd407bf1b4a/re35308-pdf.pdf

Colley, H. (2007). Understanding time in learning transitions through the lifecourse. *International Studies in Sociology of Education, 17*(4), 427-443. https://doi.org/10.1080/09620210701667103

Conde, I. (1990). Identidade nacional e social dos jovens. *Análise Social*, XXV (108-109), 675-693.

Conde, I. (1993). Problemas e virtudes na defesa da biografia. *Sociologia, Problemas e Práticas, 13,* 39-57.

Conde, I. (1999). Biografia: Confronto com as ilusões. *Forum Sociológico, 1*, 203-219.

Cook, T., & Reichardt, C. (1998). *Qualitative and quantitative methods in evaluation research.* Sage Publications.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Sage Publications.

Correia, J. A. (2006). Prefácio. In C. Dubar, *A crise das Identidades: A interpretação de uma mudança* (pp. I-III). Edições Afrontamento.

Costa, A. (2002). Identidades culturais urbanas em época de globalização. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* (48), 15-30. https://doi.org/10.1590/S0102-69092002000100003

Costa, A. B. & Rocha, E. (2012). Formação em Portugal de estudantes universitários moçambicanos. In A. B. Costa & M. L. Faria (Orgs.), *Formação Superior e Desenvolvimento: Estudantes universitários africanos em Portugal* (pp. 89-131). Edições Almedina.

Costa, A. F. (2003). *Sociologia.* Quimera.

Costa, A. F., & Lopes, J. T. (Eds.) (2008). *Os Estudantes e os seus Trajectos no Ensino Superior: Sucesso e Insucesso, Factores e Processos, Promoção de Boas Práticas.* Relatório final. CIES-ISCTE & IS-FLUP.

Costa, A. F., Lopes, J. T., & Caetano, A. (2014). *Percursos de Estudantes no Ensino Superior. Fatores e processos de sucesso e de insucesso*. Editora Mundos Sociais.

Costa, A. R., & Almeida, L. S. (2013). Expectativas acadêmicas em alunos tradicionais e não-tradicionais de Engenharia. *Revista Peruana de Psicología y Trabajo Social, 2*(1), 63-74.

Costa, A. R., Araújo, A.M., Diniz, A. M., & Almeida, L. S. (2014). Expectativas académicas segundo o género dos estudantes portugueses do primeiro ano do ensino superior. *International Journal of Developmental and Educational Psychology,* 2(1), 325-334. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2014.n1.v2.447

Costa, E., & Leal, I. (2004). Estratégias de Coping e Saúde Mental em Estudantes Universitários de Viseu. In J. Pais-Ribeiro & I. Leal (Orgs.), *Actas do 5º Congresso Nacional de Psicologia da Saúde* (pp. 157-162). Fundação Calouste Gulbenkian.

Costa, H. A. (2009). *Economia Informal dos Estudantes dos PALOP em Coimbra.* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra).

Costa, L., & Oliveira, M. (2010). Vivências e satisfação académica em alunos do ensino superior: Um estudo na Escola Superior de Tecnologia da Saúde de Coimbra. In S. Gonçalves, D. Soeiro & S. Silva (Eds.), *Cadernos de Pedagogia no Ensino Superior* (pp. 13-32). CINEP.

Couceiro, M. L. (1997). Especificidades das abordagens biográficas em ciências da educação. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.). *Métodos e Técnicas de Investigação Científica em Educação: Actas do VII Colóquio Nacional da Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE* (pp. 263-270). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.

Coulon, A. (2017). O ofício de estudante: A entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa, 43*(4), 1239-1250. https://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201710167954

Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Almedina.

Crabtree, B. F., & Miller, W. L. (1999). *Doing qualitative research.* Sage Publications.

Creswell, J. W. (2015). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (5th ed.). Pearson Education.

Cuconato, M., & Walther, A. (2015). 'Doing transitions' in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 28*(3), 283-296. https://doi.org/10.1080/09518398.2014.987851

Cunha, S., & Carrilho, D. (2005). O processo de adaptação ao Ensino Superior e o rendimento académico. *Psicologia Escolar e Educacional, 9*(2), 215-224.

Cuthbert, P. F. (2005). The student learning process: Learning styles or learning approaches? *Teaching in Higher Education, 10*(2), 235-249. https://doi.org/10.1080/1356251042000337972

D

Dalcin, V. L., & Freire, I. (2019). Perceções de estudantes universitários portugueses acerca da mobilidade estudantil. Que contributo para o desenvolvimento da interculturalidade? In S. Gonçalves & J. J. Costa (Coord.), *Diversidade no Ensino Superior* (pp. 51-80). CINEP.

Dausien, B. (2007). Sobre la construcción social de la biografia. In P. Alheit & B. Dausien (Org.), *En el curso de la vida. Educación, formación, biograficidad y género* (pp. 67-73). Instituto Paulo Freire de España y Crec.

Delory-Momberger, C. (2011). Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa Biográfica em Educação. *Educação em Revista, 27*(1), 333-346. https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000100015

Delory-Momberger, C. (2012). Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. *Revista Brasileira de Educação, 17*(51), 523-536.

Delory-Momberger, C. (2016). A pesquisa biográfica ou a construção compartilhada de um saber do singular. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 1*(1), 133-147. https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2016.v1.n1.p133-147

Denzin, N. K. (1989). *Interpretative biography.* Sage Publications.

Denzin, N. K. (2005). Emancipatory Discourses and the Ethics and Politics of Interpretation. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd. Ed., pp. 933-958). Sage.

Denzin, N., & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entending the field of Qualitiative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 1-17). Sage Publications.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2008). Introduction: The Discipline and Practice of Qualitative Research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (3ª ed., pp. 1-43). Sage Publications.

Demartis, L. (2002). *Compêndio de Sociologia*. Edições 70.

Desmarais, D., & Grell, P. (1986). *Les récits de vie. Théorie, méthode et trajectoires types*. Éditions Saint-Martin.

Devlin, M., & McKay, J. (2014). Reframing 'the problem': Students from low socio-economic status backgrounds transitioning to university. In H. Brook, D. Fergie, M. Maeorg & D. Michell (Eds.), *Universities in Transition: Foregrounding Social Contexts of Knowledge in the First Year Experience* (pp. 97-126). University of Adelaide Press.

Dias, D., & Sá, M. J. (2013). Tornar-se Jovem ou Estudante: Um Desafio Desenvolvimental. *Revista portuguesa de pedagogia, 47*(2), 65-84. https://doi.org/10.14195/1647-8614_47-2_4

Dias, D., & Sá, M. J. (2014). The Impact of the Transition to HE: Emotions, feelings and sensations. *European Journal of Education, 49*(2), 291-303. https://doi.org/10.1111/ejed.12058

Diepstraten, I., du Bois-Reymond, M., & Vinken, H. (2006). Trendsetting Learning Biographies: Concepts of Navigating through Late-modern Life and Learning. *Journal of Youth Studies, 9*(2), 175-193. https://doi.org/10.1080/13676260600635631

Digneffe, F., & Beckers, M. (1997). Do individual ao social: A abordagem biográfica. In L. Albarello, F. Digneffe, J.-P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy & P. Saint-Georges (Orgs.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais* (pp. 203-245). Gradiva.

Diniz, A. (2001). *Crenças, Escolha de Carreira e Integração Universitária.* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga).

Diniz, A., & Almeida, L. S. (2006). Adaptação à Universidade em estudantes do primeiro ano: Estudo diacrónico da interacção entre o relacionamento com pares, o bem-estar pessoal e o equilíbrio emocional. *Análise Psicológica, 1*(XXIV), 29-38. https://doi.org/10.14417/ap.151

Diniz, A. M., Alfonso, S., Araújo, A. M., Deaño, M., Costa, A. R., Conde, Â., & Almeida, L. S. (2018). Gender diferences in first-year college students' academic expectations. *Studies in Higher Education, 43*(4), 689-701. https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1196350

Diogo, A. M. (2008). *Investimento das Famílias na Escola. Dinâmicas Familiares e Contexto Escolar Local*. Celta Editora.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC) (2021). *Estatísticas do Ensino Superior. Dados sobre inscritos – 2009/2010 a 2020/2021.* Consultado em www.dgeec.mec.pt.

Dodd, N. (1999). *Social Theory and Modernity.* Polity Press.

Dominicé, P. (1988). A Biografia Educativa: Instrumento de Investigação para a Educação de Adultos. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 99-106). Ministério da Saúde.

Dominicé, P. (2000). *Learning from our lives: Using Educational Biographies with Adults.* Jossey-Bass.

Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa, 32*(2), 345-357. https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200010

Domingos, S. (2015). *Análise de incidentes críticos no Ensino Superior: (Re)Construção da Identidade Profissional do Docente.* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa).

Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie, 33(4)*, 505-529.

Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto Editora.

Dubar, C. (1998). Trajetórias sociais e formas identitárias: Alguns esclarecimentos conceituais e metodológicos. *Educação & Sociedade*, *19*(62), 13-30. https://doi.org/10.1590/S0101-73301998000100002

Dubar, C. (2006). *A crise das Identidades. A Interpretação de uma Mutação.* Edições Afrontamento.

Duque, E. (2012). Representações e Expetativas dos estudantes universitários dos PALOP. In APS (Org.), *Sociedade, crise e reconfigurações: Atas do VII Congresso Português de Sociologia.* Universidade do Porto, 19 a 22 junho. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/24815/1/PALOP.pdf

Duncan, S. (2016). Biographical Learning and Non-Formal Education: Questing, Threads and Choosing How to Be Older. *Studies in the Education of Adults, 47*(1), 35-48. https://doi.org/10.1080/02660830.2015.11661673

Dymock, D., Billett, S., Klieve, H., Johnson, G., & Martin, G. (2012). Mature age 'white collar' workers' training and employability. *International Journal of Lifelong, 31*, 171-186. https://doi.org/10.1080/02601370.2012.663807

E

Ecclestone, K. (2007). Lost and found in transition: The implications of 'identity', 'agency' and 'structure' for educational goals and practices. Paper presented at the Researching Transitions in Lifelong Learning Conference. June 22-24. University of Stirling.

Ecclestone, K. (2009). Lost and found in transition. Educational implications of concerns about 'identity', 'agency' and 'structure'. In J. Field, J. Gallacher & R. Ingram (Eds.), *Researching transitions in lifelong learning* (pp. 9-27). Routledge.

Ecclestone, K. (2010). Managing and supporting the vulnerable self. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 197-210). Routledge.

Ecclestone, K., Biesta, G., & Hughes, M. (2010). Transitions in the life course, the role of identity, agency and structure. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 1-15). Routledge.

Elder, G. H., Johnson, M. K., & Crosnoe, R. (2003). The emergence and development of life course theory. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 3-19). Kluwer Academic/Plenum. https://biblio.csusm.edu/sites/default/files/reserves/ch1_handbook_of_the_life_course_p.3-19.pdf.

Erben, M. (2002). The purposes and processes of biographical method. In D. Scott, & R. Usher (Eds.), *Understanding Educational Research* (pp. 159-174). Routledge.

Erikson, E. (1976). *Identidade, Juventude e Crise.* Zahar Editores.

Esteban, M., Gutiérrez, A. B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2016). Permanencia en la universidad: La importancia de un buen comienzo. *Aula Abierta, 44*(1), 1-6. https://doi.org/10.1016/j.aula.2015.04.001

Evans, K., & Robinson-Pant, A. (2008). Studying transitions in comparative and international education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 32*(2), 135-137. https://doi.org/10.1080/03057920701871522

Evans, R. (2014). Out of Europe: Agency and biographicity and discourses of ethnic-cultural belonging, inclusion and exclusion. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults, 5*(2), 195-208. https://doi.org/10.25656/01:9925

Evans, R. (2019). Biografias de Aprendizagem num espaço europeu de mediação social. *Comunicação e Sociedade,* 53-70.

F

Faria, C. M. (2008), *Vinculação e desenvolvimento epistemológico em jovens adultos.* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga).

Faria, M. (2009). Cooperação no âmbito do ensino superior: Ser estudante angolano em universidades portuguesas. *Pro-Posições*, *20*(1), 45-63.

Faria, M. L. (2011). Diásporas académicas: Estudantes angolanos no ensino superior português. In M. C. Silva (Org.), *Sociedades Desiguais e Paradigmas em Confronto: Livro de actas do X Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais* (pp. 810-817). Universidade do Minho. https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/6329/1/Margarida%20Faria.pdf

Faria, M. L., & Liberato, E. (2012). Educação avançada e desenvolvimento. Formação de estudantes angolanos em Portugal. In A. B. Costa & M. L. Faria (Orgs.) *Formação Superior*

e Desenvolvimento – Estudantes Universitários Africanos em Portugal (pp. 133 – 182). Edições Almedina.

Farrell, O., Brunto, J., & Trevaskis, S. (2020). 'If I had missed it I would have been the lost little sheep': Exploring student narratives on orientation to first year. *Journal of Further and Higher Education, 44*(7), 865-876. https://doi.org/10.1080/0309877X.2019.1614543

Fazey, D., & Fazey, J. (2001). The potential for autonomy in learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students. *Studies in Higher Education, 26*(3), 345-361. https://doi.org/10.1080/03075070120076309

Fernandes, A. T. (2008). Identidades reflexivas e acção social. In A. Torres & L. Baptista (Orgs.), *Sociedades Contemporâneas. Reflexividade e Acção* (pp. 207-215). Edições Afrontamento.

Fernandes, E. D. (2005). Gender and Identity. A reading of The Subjection of Women. In L. M. Flora (Ed.), *Studies in Identity* (pp. 61-76). Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa e Edições Colibri.

Fernandes, D. (2011). Narrativas biográficas na formação inicial de professores de Matemática: Reflexões a partir de um olhar retrospectivo. In E. C. de Souza (Org.), *Memória, (auto)biografia e diversidade: Questões de método e trabalho docente* (pp. 115-160). Editora da Universidade Federal da Bahia.

Fernandes, I. (2013). *O papel do suporte social e do bem-estar psicológico no processo de transição para o ensino superior de alunos cabo-verdianos inscritos nas comunidades académicas do Algarve e de Coimbra.* (Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faro).

Ferrarotti, F. (1986). *Sociologia.* Editorial Teorema.

Ferrarotti, F. (1988). Sobre a Autonomia do Método Biográfico. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 17-34). Ministério da Saúde.

Ferrarotti, F. (2007). Las historias de vida como método. *Convergência, 14*(44), 15-40.

Ferrarotti, F. (2013). *Historie et histoires de vie: Le méthode biographique dans les sciences sociales*. Téraèdre.

Ferreira, F., & Fernandes, P. (2015). Fatores que influenciam o abandono no ensino superior e iniciativas para a sua prevenção: O olhar de estudantes. *Educação, Sociedade e Culturas, 45*, 117-197.

Ferreira, J. A., & Hood, A. (1990). Para a compreensão do desenvolvimento psicossocial do estudante universitário. *Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIV*, 391-406.

Ferreira, J. A., Almeida, L. S., & Soares, A. (2001). Adaptação académica em estudante do 1º ano: Diferenças de género, situação de estudante e curso. *Psico-USF*, 6(1), 1-10.

Ferreira, J. A, Silva, S., & Ferreira, A. G. (2013). Mudanças psicossociais na transição da adolescência para a adultez emergente em contexto de ensino superior. In T. Medeiros (Coord.), *Adolescência: Desafios e Riscos* (pp. 419 – 450). Letras Lavadas Edições.

Ferreira, M. (2011). Ensino e Aprendizagem no Ensino Superior. *Arquipélago – Ciências da Educação, 12*, 121-144.

Ferreira, V. S. & Nunes, C. (2010). Transições para a idade adulta. In J. M. Pais & V. S. Ferreira (Orgs.), *Tempos e transições de vida: Portugal ao espelho da Europa* (pp. 39-67). Imprensa de Ciências Sociais.

Ferro, M. J. (2010). *Teoria crítica e aconselhamento: Para uma intervenção multicultural com os estudantes da cooperação na Universidade de Coimbra.* (Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra).

Field, J. (2006). *Learning transitions in the adult life course: Agency, identity and social capital.* Paper apresentado na Conferência da European Society for Research in the Education of Adults, Learning Careers and Identities Networks, Université de Louvain-la-Network.

Field, J. (2009). Learning Transitions in the Adult Life Course: Agency, identity and social capital. In B. Merrill (Ed.), *Learning to Change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education* (pp.17-32). Peter Lang.

Field, J. (2010). Preface. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and Learning Through the Lifecourse* (pp. xvii-xxiv). Routledge.

Field, J. (2012). Transitions and lifelong learning: Signposts, pathways, road closed? *Lline*, XVII (1), 5-11.

Field, J., & Lynch, H. (2015). Getting Stuck, Becoming Unstuck: Agency, Identity and Transitions between Learning Contexts. *Journal of Adult and Continuing Education, 21*(1), 3-17. https://doi.org/10.7227/JACE.21.1.2

Field, J., Gallacher, J., & Ingram, R. (Eds.). (2009). *Researching transitions in lifelong learning.* Routledge.

Figueiredo, C., Maia, J., & Pinheiro, M. (2004). Percepção da aceitação: Dados preliminares de um estudo de validação com estudantes da Universidade de Coimbra. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves & V. Ramalho (Orgs.), *Actas da X Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 180-188). Psiquilíbrios Edições.

Figueiredo, M. (2005). *Estudantes dos PALOP na Universidade de Évora: Do levantamento das dificuldades e necessidades à procura de soluções.* (Dissertação de mestrado, Universidade de Évora, Évora).

Figueiredo, Z. (2010). Experiências profissionais, identidades e formação docente em educação física. *Revista Portuguesa de Educação, 23*(2), 153-171.

Filstad, C., & McManus, J. (2011). Transforming knowledge to knowing at work: The experiences of newcomers. *International Journal of Lifelong Education, 30*, 763-780. https://doi.org/10.1080/02601370.2011.625573

Finger, M., & Nóvoa, A. (1988). Introdução. In A. Nóvoa & M. Finger (Orgs.), *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 9-16). Ministério da Saúde.

Fiorentini, D., & Lorenzato, S. (2006). *Investigação em educação matemática. Percursos teóricos e metodológicos.* Autores Associados.

Fischer, G.-N. (2002). *Os conceitos fundamentais da Psicologia Social*. Instituto Piaget.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.

Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica.* Monitor.

Floyd, A. (2012). Narrative and Life History. In A. R. Brigs, M. Coleman & M. Morrison (Eds.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (pp. 223-235). Sage Publications.

Flores, P. A. Q., & Escola, J. J. (2008). A imagem de si e o reconhecimento dos outros: O professor do 1º Ciclo do Ensino Básico. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Orgs.), *Trabalho Docente e Organizações Educativas* (pp. 768-780). Universidade de Aveiro.

Fong, M., & Chuang, R. (2004). *Communicating Ethnic and Cultural Identity.* Rowman & Littlefield Publishers.

Fonseca, A. M. (2005). *Desenvolvimento Humano e Envelhecimento*. Climepsi Editores.

Fonseca, M. (2003). Dinâmicas de integração: Estratégias e protagonistas. In Congresso *Imigração em Portugal: Diversidade – Cidadania – Integração* (pp. 107-140). ACIME.

Fonseca, M. L., Esteves, A., & Iorio, J. (2015). Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior: Os alunos universitários brasileiros em Portugal. In J. Peixoto, B. Padilla, J. C. Marques & P. Góis (Orgs.), *Vagas Atlânticas. Migrações entre Brasil e Portugal no início do século XXI* (pp. 135-157). Editora Mundos Sociais.

Fontana, A., & Frey, J. H. (2008). The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (3rd. ed., pp. 115-159). Sage Publications.

Fonte, C., & Macedo, I. (2020). Perceção das experiências académicas e saúde mental na adaptação ao ensino superior: Que relações? *Revista Lusófona de Educação, 49*, 199-231. https://doi.org/10.24240/issn.1645-7250.rle49.13

Fontes, B. C. (2019). A entrevista biográfica na sociologia. *Revista Sociais & Humanas, 32*(3), 83-97. https://doi.org/10.5902/2317175837238

Fortunato, D. (2016). *Expectativas de Carreira Profissional: Um Estudo comparativo com estudantes angolanos a frequentar o ensino superior em Portugal e em Angola.* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa).

Fouad, N. A., & Bynner, J. (2008). Work transitions. *American Psychologist, 63*(4), 241-251. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0003-066X.63.4.241

Fragoso, A., & Valadas, S. T. (2018). Dos "Novos Públicos" do Ensino Superior aos estudantes "não-tradicionais" no Ensino Superior: Contribuições para a construção de um breve mapa do campo. In A. Fragoso & S. T. Valadas (Coords.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 19-38). CINEP.

Fragoso, A., Gonçalves, T., Ribeiro, C. M., Monteiro, R., Quintas, H., Bago, J., Fonseca, H., & Santos, L. (2013). The transition of mature students to higher education: Challenging traditional concepts? *Studies in the Education of Adults*, *45*(1), 67-81. https://doi.org/10.1080/02660830.2013.11661642

Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido* (2ª ed.). Afrontamento.

Freitas, H., Raposo, N., & Almeida, L. S. (2007). Adaptação do estudante ao ensino superior e rendimento académico: Um estudo com estudantes do primeiro ano de enfermagem. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 41*(1), 179-188. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-1

Freixo, M. J. V. (2018). *Metodologia Científica. Fundamentos, métodos e técnicas* (5ª ed.). Instituto Piaget.

Furlong, A. (2009). Revisiting transitional metaphors: Reproducing social inequalities under the conditions of late modernity. *Journal of Education and Work, 22*(5), 343-353. https://doi.org/10.1080/13639080903453979

Furnham, A. (1997). The experience of being an overseas student. In D. McNamara & R. Harris (Eds.), *Overseas students in higher education. Issues in teaching and learning* (pp. 13-29). Routledge.

G

Gale, T., & Parker, S. (2014a). Navigating change: A typology of student transition in higher education. *Studies in Higher Education, 39*(5), 734-753. https://doi.org/10.1080/03075079.2012.721351

Gale, T., & Parker, S. (2014b). Navigating student transition in higher education: Induction, development, becoming. In H. Brook, D. Fergie, M. Maeorg & D. Michell (Eds.), *Universities in Transition: Foregrounding Social Contexts of Knowledge in the First Year Experience* (pp. 13-40). University of Adelaide Press.

Gall, T. L., Evans, D. R., & Bellerose, S. (2000). Transition to first year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology, 19,* 544-567. https://doi.org/10.1521/jscp.2000.19.4.544

Gallacher, J., Crossan, B., Field, J., & Merrill, B. (2002). Learning careers and the social space: Exploring the fragile identities of adult returners in the new further education. *International Journal of Lifelong Education, 21*, 493-509. https://doi.org/10.1080/0260137022000016172

Glastra, F. J., Hake, B., & Schedler, P. E. (2004). Lifelong learning as transitional learning. *Adult Education Quarterly, 54*(4), 291-307. https://doi.org/10.1177%2F0741713604266143

GAO (1996). *Content analysis a methodology for structuring and analyzing written material. Program Evaluation and Methodology Division*. United States General Accounting Office.

Garrido, M. V. & Prada, M. (2016). O desenvolvimento de competências pessoais e académicas no contexto do ensino superior. In M. V. Garrido & M. Prada (Coords.), *Manual de Competências Académicas: Da adaptação à universidade à excelência académica* (pp. 17 – 26). Edições Sílabo.

Gee, J. P. (2000). Identity as an Analytic Lens for Research in Education. *Review of Research in Education*, 25, 99-125. https://doi.org/10.3102/0091732X025001099

Generoso, S. & Fragoso, A. (2020). O processo de transição da vida ativa para a reforma: O caso do concelho de Lagoa no Algarve. In R. Barros & A. Fragoso (Eds.), *Investigação em Educação Social – Prática e Reflexão* (Vol. 2, pp. 117-132). Universidade do Algarve.

Giddens, A. (1987). *Social Theory and Modern Sociology.* Polity Press.

Giddens, A. (1997). *Modernidade e Identidade Pessoal.* Celta Editora.

Giddens, A. (2000). *Dualidade da Estrutura. Agência e Estrutura.* Celta Editora.

Giddens, A. (2002a). *Modernidade e identidade.* Jorge Zahar Editor.

Giddens, A. (2002b). *Sociologia.* Fundação Calouste Gulbenkian.

Giddens, A. (2003). *A Constituição da sociedade.* Martins Fontes.

Giele, J., & Elder Jr., G. (1998). *Methods of life course research. Qualitative and quantitative approaches.* Sage Publications.

Gil, A. (1994). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (4ª ed.). Editora Atlas.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1997). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Celta Editora.

Goodman, J., Sclossberg, N. K., & Anderson, M. L. (2006). *Counselling Adults in Transition: Linking Practice with Theory.* Springer Publishing Company.

Goffman, E. (1982). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* Zahar Editores.

Goffman, E. (1993). *A apresentação do eu na vida de todos os dias.* Relógio D'Água.

Goldscheider, F., & Goldscheider, C. (1999). *The changing transition to adulthood: Leaving and returning home*. Sage Publications.

Gonçalves, H. S. (1994). Processos de (re)construção de identidades culturais num bairro de habitação social. *Sociologia, Problemas e Práticas, 16,* 135-149.

Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P., & Marques, C. G. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa. Conceção, análise e aplicações*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

González-Monteagudo, J. (2011). As Histórias de vida em educação: Entre formação, pesquisa e testemunho. In E. C. de Souza (Ed.). *Memória, (auto)biografia e diversidade: Questões de método e trabalho docente* (pp. 59-96). Editora da Universidade Federal da Bahia.

González-Monteagudo, J. (2017). Biographical-narrative Methodologies for Adult Education. Between Personal Development and Critical Reflection. *Culture, Biography and Lifelong Learning, 3*(2), 45-65.

González-Monteagudo, J. (2020). Técnicas biográficas para a Educação de Jovens e Adultos. Para uma formação experiencial e crítica. *Revista Brasileira de Jovens e Adultos,* 7, 1-22.

González-Monteagudo, J., Herrera-Pastor, D., & Padilla-Carmona, M. T. (2018). Abordagens biográfico-narrativas com estudantes universitários não-tradicionais. In A. Fragoso & S. T. Valadas (Coord.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 59-78). CINEP.

Granado, J. I., Santos, A. A., Almeida, L. S., Soares, A. P., & Guisande, M. A. (2005). Integração académica de estudantes universitários: Contributos para a adaptação e validação do QVA-r no Brasil. *Psicologia e Educação, IV*(2), 31-41.

Gresham, R., & Clayton, V. (2011). Community connections: A programme to enhance domestic and international students' educational experience. *Journal of Higher Education Policy and Management, 33* (4), 363-374. https://doi.org/10.1080/1360080X.2011.585736

Griebel, W., & Niesel, R. (2003). Successful Transitions: Social Competencies help Pave the Way into Kindergarten and School. *European Early Childhood Education Research Journal, 11,* 25-33. https://doi.org/10.1080/1350293X.2003.12016703

Griffiths, D. S., Winstanley, D., & Gabriel, Y. (2005). Learning shock - The trauma of return to formal learning. *Management Learning, 36*(3), 275-297. https://doi.org/10.1177%2F1350507605055347

Groen, J., & Kawalilak, C. (2014). *Pathways of Adult Learning: Professional and Education Narratives.* Canadian Scholars' Press.

Grosso, M. J., Tavares, A., & Tavares, M. (2008). *O Português para Falantes de Outras Línguas. O utilizador elementar no país de acolhimento*. Ministério da Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/portugues_falantes_outras_linguas.pdf

Gu, Q., & Schweisfurth, M. (2015). Transnational connections, competences and identities: Experiences of Chinese international students after their return 'home'. *British Educational Research Journal, 41*(6), 947-970. https://doi.org/10.1002/berj.3175

Gu, Q., Schweisfurth, M., & Day, C. (2010). Learning and growing in a 'foreign' context: Intercultural experiences of international students*. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 40*(1), 7-23. https://doi.org/10.1080/03057920903115983

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2008). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issues* (3rd ed., pp. 255-286). Sage Publications.

Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso.* Principia Editora.

Guerreiro, M., & Abrantes, P. (2005). Como tornar-se adulto: Processos de transição na modernidade avançada. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, *20*(58), 157-212. https://doi.org/10.1590/S0102-69092005000200008

Guimarães, P. (2013). Transições e aprendizagens: Sentidos atribuídos no âmbito do Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In N. Alves (Ed.), *Educar e qualificar: Reflexões em torno da iniciativa Novas Oportunidades* (pp. 145-167). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Guimarães, P., Alves, N., & Marques, M. (2014). Transições e aprendizagens: Sentidos atribuídos por adultos que concluíram o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. In M. J Carvalho, A. Loureiro & C. A. Ferreira (Orgs.), *Atas do XII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) - Ciências da Educação: Espaços de Investigação, reflexão e ação Interdisciplinar* (pp. 2880-2885). Vila Real: Universidade Trás-os-Montes e Alto Douro.

H

Hall, S. (1998). Introduction. Who Needs 'Identity'? In S. Hall & P. Du Gay (Eds.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). Sage Publications.

Hallqvist, A. (2012). *Work Transitions as Biographical Learning: Exploring the Dynamics of Job Loss.* (Doctoral's thesis). Linköping University, Sweden.

Hallqvist, A. (2014). Biographical learning: Two decades of research and discussion. *Educational review*, 66(4), 497-513. https://doi.org/10.1080/00131911.2013.816265

Hallqvist, A., Ellström, P. E., & Hydén, L. C. (2012). The many faces of biographical learning. *Studies in the Education of Adults, 44*(1), 70-84. https://doi.org/10.1080/02660830.2012.11661624

Hamilton, M. (2012). Managing transition in skills for life. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 69-86). Routledge.

Hancock, B. (1998). *Trent focus for research and development in primary health care: An introduction to qualitative research*. University of Nottingham.

Harnett, M. (2016). *An exploration of the personal journeys of disabled students during the first year of Higher Education (HE)* (Doctoral's thesis). Cardiff Metropolitan University.

Harrison, N. (2006). The impact of negative experiences, dissatisfaction and attachment on first year undergraduate withdrawal. *Journal of Further and Higher Education 30*(4), 377-391. https://doi.org/10.1080/03098770600965383

Heinz, W. (2009). Youth transitions in an age of uncertainty. In A. Furlong (Ed.), *Handbook of Youth and Young Adulthood. New Perspectives and Agendas* (pp. 3-13). Routledge.

Heirdsfield, A.M, Walker, S., Walsh, K., & Wilss, L. (2008). Peer mentoring for first-year teacher education students: The mentors' experience. *Mentoring and Tutoring 16*(2), 109-124. https://doi.org/10.1080/13611260801916135

Hennink, M., Hutter, I., & Bailey, A. (2011). *Qualitative Research Methods.* Sage Publications.

Herzog, H. (2005). On Home Turf: Interview Location and its Social Meaning. *Qualitative Sociology, 28*(1), 25-47. https://doi.org/10.1007/s11133-005-2629-8

Hof, C. (2011). Theoretical implications of the interest in analysing lifelong and life-wide learning in life course. In B. Merrill (Ed.), *ESREA Transitions and identity in learning life. Proceedings of the ESREA Conference* (pp. 76-86). UINFOC, Universidade de Aveiro.

Holland, D., Lachicotte Jr, W., Skinner, D., & Cain, C. (2001). *Identity and agency in cultural worlds.* Harvard University Press.

Holmegaard, H. T., Madsen, L. M, & Ulriksen, L. (2014). A journey of negotiation and belonging: Understanding students' transitions to science and engineering in higher education. *Cultural Studies of Science Education, 9*(3), 755-786. https://doi.org/10.1007/s11422-013-9542-3

Honan, E. (2014). Disrupting the habit of interviewing. *Reconceptualizing Educational Research Methodology, 5*(1), 1-17. https://doi.org/10.7577/rerm.929

Houston, S. (2015). Enabling Others in Social Work: Reflexivity and the Theory of Social Domains. *Critical and Radical Social Work, 3*(2), 245-260. https://doi.org/10.332/204986015X14302240420229

Huchim, D., & Reyes, R. (2013). La investigación biográfico-narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista de Actualidades Investigativas en Educación, 13*(3), 1-27.

Hull, G. A., & Greeno, J. G. (2006). Identity and Agency in Nonschool and School Worlds. In Z. Bekerman, N. C. Burbules & D. S. Keller (Eds.), *Learning in places: The informal education reader* (pp. 77-07). Peter Lang Publishing.

Hultberg, J., Plos, K., Hendry, G. D., & Kjellgren, K. I. (2008). Scaffolding students' transition to higher education: Parallel introductory courses for students and teachers. *Journal of Further and Higher Education, 32*(1), 47-57. Doi.10.1080/03098770701781440

Huon, G., & Sankey, M. (2002). The transition to university: Understanding differences in success. Paper presented at the 6th Pacific Rim First Year in Higher Education Conference: Changing Agendas. University of Canterbury, New Zealand, 8-10 July.

Hussey, T., & Smith, P. (2010). Transitions in higher education. *Innovations in Education and Teaching International, 47*(2), 133-165. https://doi.org/10.1080/14703291003718893

Hviid, P., & Zittoun, T. (2008). Editorial introduction: Transitions in the process of education. *European Journal of Psychology of Education, 23*(2), 121-130. https://doi.org/10.1007/BF03172740

I

Ingram, R., Field, J., & Gallacher, J. (2009). Learning transitions: Research, policy, practice. In J. Field, J. Gallacher & R. Ingram (Eds.), *Researching transitions in lifelong learning* (pp. 1-6). Routledge.

J

Jackson, C. (2003). Transition into Higher Education: Gendered implications for academic self-concept. *Oxford Review of Education, 23*(3), 331-436. https://doi.org/10.1080/03054980307448

Jäppinen, A.-K., & Maunonen-Eskelinen, I. (2012). Organisational transition challenges in the Finnish vocational education – perspective of distributed pedagogical leadership. *Educational Studies, 38*(1), 39-50. https://doi.org/10.1080/03055698.2011.567024

Jardim, B. (2013). *Estudantes PALOP no Ensino Superior Português – das Necessidades Sentidas aos Apoios Prestados.* (Dissertação de mestrado, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa).

Jardim, M. J. (2007). *Programa de Desenvolvimento de Competências Pessoais e Sociais: Estudo para a promoção do Sucesso Académico.* (Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro, Aveiro).

Jarvis, P. (2006). *Towards a comprehensive theory of human learning.* Routledge.

Jenkins, A. (2011). Participation in learning and wellbeing among older adults. *International Journal of Lifelong Education, 30*(3), 403-420. https://doi.org/10.1080/02601370.2011.570876

Jenkins, R. (1996). *Social identity.* Routledge.

Johan, N. (2009). Gap Year Travel: Youth Transition or Youth Transformation? In R. Brooks (Ed.), *Transitions from Education to Work: New Perspectives from Europe and Beyond* (pp. 136-149). Palgrave Macmillan.

Johnston, R., & Merrill, B. (2005). From old to New Learning Identities: Charting the Change for Non-traditional Adult Students in Higher Education. In A. Bron, E. K., H. Salling Ollensen & L. West (Eds.), "*Old" and "New" Worlds of Adult Learning*" (pp. 42-55). Wydawnictwo Naukowe.

Jones, S. (2017). Expectation vs experience: Might transition gaps predict undergraduate students' outcome gaps? *Journal of Further and Higher Education, 42*(7), 1-14. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1323195

Jorge, A., & Ferreira, J. A. (2007) Transição de alunos surdos para o ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 41*(3), 335-357. https://doi.org/10.14195/1647-8614_41-3_16

Josso, M.-C. (1991). L'experience formatrice: Un concept en construction. In B. Courtois & G. Pineau (Coords.). *La formation expérientielle des adultes* (pp. 191-199). La Documentation Française.

Josso, M.-C. (2002). Experiências de vida e formação. Educa.

K

Kaiser, K. (2009). Protecting respondent confidentiality in qualitative research. *Qualitative Health Research, 19*(11), 1632-1641. https://doi.org/10.1177%2F1049732309350879

Kantanis, T. (2000). The role of social transition in students' adjustment to first-year of university. *Journal of Institutional Research, 9*(1), 100-110. https://doi.org/10.1177%2F1049732309350879

Kanzok, Y. C. (2011). *Os estudantes estrangeiros e os seus colegas de origem portuguesa na FCSH: Lado a lado ou conjuntamente?* (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).

Kaufmann, J. C. (2005). *A Invenção de Si: Uma teoria da identidade.* Instituto Piaget.

Katúmua, M. (2014). *A reconfiguração da identidade de estudantes angolanos em contexto de integração no ISCTE-IUL.* (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa).

Keefer, K. V., Parker, J. D. A., & Wood, L. M. (2012). Trait Emotional Intelligence and University Graduation Outcomes: Using Latent Profile Analysis to Identify Students at Risk for Degree Noncompletion. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30*(4), 402-413. https://doi.org/10.1177%2F0734282912449446

Kember, D. (2001). Beliefs about knowledge and the process of teaching and learning as a factor in adjusting to study in higher education. *Studies in Higher Education, 26*(2), 205-221. https://doi.org/10.1080/03075070120052116

Kerckhoff, A. C. (2003). From Student to Worker. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 251-267). Kluwer Academic/Plenum.

Kift, S., Nelson, K., & Clarke, J. (2010). Transition pedagogy: A third generation approach to FYE – A case study of policy and practice for the higher education sector. *International Journal of the First Year in Higher Education, 1*(1), 1-20. https://doi.org/10.5204/intjfyhe.v1i1.13

Kilomba, G. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo quotidiano* (2ª ed.). Orfeu Negro.

Knox, H. (2005). Making the transition from further to higher education: The impact of a preparatory module on retention, progression and performance. *Journal of Further and Higher Education, 29*(2), 103-110. https://doi.org/10.1080/03098770500103135

Kondrup, S. (2014). Unskilled work and learner identity – understanding unskilled work as a certain condition for perceiving oneself as an educable subject. In B. Käpplinger, N. Lichte, E. Haberzeth & C. Kulmus (Eds.), *Changing Configurations of Adult Education in Transitional Times – Conference Proceedings. 7th European Research Conference*, 4-7 September 2013 (pp. 93- 106). Humboldt-Universität.

Kralik, D., Visentin, K., & Van Loon, A. (2006). Transition: A Literature Review. *Journal of Advanced Nursing*, 55(3), 320-329. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2006.03899.x

Krause, K. (2001). The university essay writing experience: A pathway for academic integration during transition. *Higher Education Research and Development 20*(2), 147-168. https://doi.org/10.1080/07294360123586

Krause, K. (2005). *The changing face of the first year: Challenges for policy and practice in research-led universities*. Keynote paper at the University of Queensland First Year Experience Workshop. Brisbane, Australia: Queensland University.

Krause, K. L., & Coates, H. (2008). Students' engagement in first-year university. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 33*(5), 493-505. https://doi.org/10.1080/02602930701698892

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An introduction to its methodology* (2nd ed.). Sage Publications.

Kuh, G. D., & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. *The Review of Higher Education, 24(3)*, 309-332. https://doi.org/10.1353/rhe.2001.0005

Kuhn, T. (2009). *A Estrutura das Revoluções Científicas*. Editora Guerra & Paz.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Sage Publications.

Kyndt, E., Donche, V., Trigwell, K., & Lindblom-Ylänne, S. (2017). *Higher education transitions: Theory and research*. Routledge.

L

Laakkonen, J., & Nevgi, A. (2017). Veterinary students' experience of stress during educational transition phases and its effect on self-regulation. In E. Kyndt, V. Donche, K. Trigwell & S. Lindblom-Ylänne (Eds.), *Higher Education Transitions: Theory and Research* (pp. 155-171). Routledge.

Lahire, B. (2004). *Retratos Sociológicos: Disposições e Variações Individuais.* Artmed Editora.

Lalanda, P. (1998). Sobre a metodologia na pesquisa sociológica. *Análise Sociológica, 148*(4), 871-883.

Lam, M., & Pollard, A. (2006). A conceptual frame for understanding children as agents in transition from home to kindergarten. *Early Years, 26*, 123-141. https://doi.org/10.1080/09575140600759906

Laperrière, A. (2003). A observação directa. In B. Gauthier (Ed.), *Investigação Social: Da problemática à colheita de dados* (pp. 257-279). Lusociência.

Lassibille, G., & Navarro, L. (2007). Why do higher education students drop out? Evidences from Spain. *Education Economics, 16*(1), 89-105. https://doi.org/10.1080/09645290701523267

Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic Phenomenology and Phenomenology: A Comparison of Historical and Methodological Considerations. *International Journal of Qualitative Methods, 2*(3), 21-35. https://doi.org/10.1177/160940690300200303

Law, I., Phillips, D. & Turney, L. (2004). Tackling Institutional Racism in Higher Education: An Antiracist Toolkit. In I. Law, D. Phillips & L. Turney (Eds), *Institutional racism in higher education* (pp. 93-104). Trentham Books.

Leal da Costa, C., Biscaia, C., & Parra, A. A. (2018). Aprender pensando sobre a própria vida – Um ateliê biográfico na formação de educadores/professores. *Revista de Sociología de la Educación (RASE)*, 11(2), 258-279. https://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.2.12445

Le Boterf, G. (2011). *Ingénierie et évaluation des compétences.* 6e édition. EYROLLES Éditions d'Organisation.

Le Boterf, G. (2018). *Construire les Compétences Collectives. Coopérer efficacement dans les entreprises, les organisations et les réseaux de professionnels*. Eyrolles.

Lechner, E. (2009a). Introdução: o olhar biográfico. In E. Lechner (Org.), *Histórias de Vida: Olhares Interdisciplinares* (pp. 5-11). Edições Afrontamento.

Lechner, E. (2009b). Migração, pesquisa biográfica e emancipação social: Contributo para a análise dos impactos da pesquisa biográfica junto de migrantes*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 85*, 43-64. https://doi.org/10.4000/rccs.336

Lechner, E. (2016). Investigar agindo: Uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal. *Estreia Diálologos, 1*, 54-75.

Lefkowitz, E. S. (2005). Things have gotten better: Developmental changes among emerging adults after the transition to university. *Journal of Adolescent Research, 20*, 40-63. https://doi.org/10.1177%2F0743558404271236

Lencastre, L., Guerra, M. P., Lemos, M. S., & Pereira, D. C. (2001). Adaptação dos alunos do 1º ano das Licenciaturas da Faculdade de Ciências da Universidade do Porto. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico* (pp. 73-106). Porto Editora.

Levitz, R., & Noel, L. (1989). Connecting students to institutions: Keys to retention and success. In M. L. Upcraft, J. N. Gardner & Associates (Eds.), *The freshman year experience: Helping students survive and succeed in college* (pp. 65-81). Jossey-Bass.

Lewis, O. (1979). *Os filhos de Sánchez* (2ª ed.). Moraes Editores.

Lima, L. S. (2018). *Estudar e Circular entre Fronteiras (In)Transponíveis: A Mobilidade de Mulheres Cabo-verdianas que Cursam Engenharia em Portugal.* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto).

Lima, R., Torres, M., & Fraga, S. (2005). *Orientação e desenvolvimento da carreira: O contributo de um estudo sobre a transição para o ensino superior.* Universidade de Lisboa.

Lopes, A., & Ribeiro, A. (2000). Identidades profissionais no 1º CEB: As fontes do nosso (des)contentamento. *Educação, Sociedade & Culturas*, *13*, 43-58.

Loyal, S. (2007). Giddens. In J. Scott (Ed.), *Fifty key Sociologists: The contemporary theorists* (pp. 101-109). Routledge.

Luborsky, M. R. (1994). The Retirement Process: Making the Person and Cultural Meanings Malleable. *Medical Anthropology Quarterly, 8*(4), 411-429. https://doi.org/10.1525/maq.1994.8.4.02a00050

Lucas, M. R., Rego, C., Ramos, I. J., Carvalho, M. L., & Baltazar, M. S. (2014). *Ensino Superior e Mobilidade de Estudantes da CPLP em Portugal. Uma Estratégia de Internacionalização?* 4ª Conferência FORGES. Universidade Agostinho Neto, Luanda e Universidade Mandume Ya Ndemufayo, Lubango, 19 a 21 novembro.

Lynch, K., & O'Riordan, C. (1998). Inequality in higher education: A study of class barriers. British *Journal of Sociology of Education, 19*(4), 445-478. https://doi.org/10.1080/0142569980190401

M

Machado, C., & Almeida, L. S. (2001). Vivências Académicas. Análise Diferencial em Estudantes dos 1º e 4º Anos do Ensino Superior. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico* (pp. 49-72). Porto Editora.

Machado, F. L. (2001). Contextos e percepções de racismo no quotidiano. *Sociologia, Problemas e Práticas, 36,* 53-80.

Machado, F. L., & Silva, A. (2009). *Quantos Caminhos Há no Mundo? Transições para a Vida Adulta num Bairro Social.* Principia Editora.

Machado, F. L., Costa, A. F., Mauritti, R., Martins, S. C., Casanova, J. L., & Almeida, J. F. (2003). Classes sociais e estudantes universitários: Origens, oportunidades e orientações. *Revista Crítica de Ciências Sociais,* 66, 45-80. https://doi.org/10.4000/rccs.1140

Maeorg, M. (2014). Relating experiences: Regional and Remote students in their first year at university. In H. Brook, D. Fergie, M. Maeorg & D. Michell (Eds.), *Universities in Transition: Foregrounding Social Contexts of Knowledge in the First Year Experience* (pp. 157-183). University of Adelaide Press.

Malec-Rawiński, M. (2019). Older men's biographical learning and masculinity. *Andragoska spoznanja/Studies in Adult Education and Learning, 25*(2), 53-66. https://dx.doi.org/10.4312/as.25.2.53-66

Marques, J. F. (2012). Racism in Portugal: The recent research. In H. Moser, A. P. Ortega & A. Sprung (Eds.), *Europe in crisis – migrations, racisms and belongings in the new economic order: Proceedings of the ESREA Network on Migration, Ethnicity, Racism and Xenophobia* (pp. 148-153). University of Graz.

Marshall, V. W. (2005). Agency, Events, and Structure at the end of the life course. In R. Levy, P. Ghisletta, J.-P. L. Goff, D. Spini & E. Widmer (Eds.), *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course* (pp. 57–91). Elsevier.

Martins, D., Carvalho, C., Gama, A. P., Carvalho, C., Tavares, D., Fiúza, E., Fonseca, J., Conboy, J., Salema, M. H., & Valente, M. O. (2013). Eu e eles: A construção da identidade em alunos do Ensino Básico. In A. C. Ferreira, A. M. Domingo & C. Spínola (Orgs.), *Atas do I Colóquio-Verdiano de Educação: Nas Pegadas das Reformas Educativas* (pp. 335-349). Edições Uni.

Martins, E. (2012). *Competências emocionais e sentimento psicológico de comunidade de estudantes pertencentes aos países PALOP e CPLP da UBI.* (Dissertação de mestrado, Universidade da Beira Interior, Covilhã).

Martins, M. J., Caldeira, S. N., Silva, O., Mendes, M., & Botelho, S. P. (2015). O que pensam os estudantes de enfermagem sobre as praxes académicas*?* In L. Mata, M. A. Martins, V. Monteiro, J. Morgado, F. Peixoto, A. C. Silva & J. M. C. Silva (Eds.), *Atas XIII Colóquio International de Psicologia e Educação* (pp. 431-446). ISPA – Instituto Universitário.

Martins, S., Carvalho, H., & Ávila, P. (2008). Análise estrutural: Fatores explicativos a partir de um inquérito aos estudantes do ensino superior. In A. F. Costa & J. T. Lopes (Eds.), *Os estudantes e os seus trajetos no ensino superior: Sucesso e insucesso, fatores e processos, promoção de boas práticas* (pp. 117-140). Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa – Instituto Universitário de Lisboa.

Masdonati, J., & Zittoun, T. (2012). Les transitions professionnelles: Processus psychosociaux et implications pour le conseil en orientation. *L'orientation scolaire et professionnelle, 41*(2), 1-17. https://doi.org/10.4000/osp.3776

Mason, J. (2009). Qualitative interviewing: Asking, listening and interpreting. In T. May (Org.), *Qualitative research in action* (pp. 225-241). Sage Publications.

Mason, J. (2018). *Qualitative Researching* (3rd ed.). Sage Publications.

Massunga, E. (2017). *Consumo Mediático dos Jovens Angolanos na Diáspora. Estudos de Caso de Estudantes Universitários Residentes em Lisboa.* (Dissertação de mestrado, Universidade Autónoma de Lisboa, Lisboa).

Maurício, A. F. (2011). *Representações identitárias no discurso de uma instituição feminista.* (Dissertação de mestrado, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).

Mayring, P. (2014). *Qualitative contente analysis: Theoretical foundation, basic procedures ans software solution*. GESIS.

McLaughlin, T. (2007). Universities and Societies: Traditions, transitions and tensions. In D. Bridges, P. J. Viciene, R. Jucevicius, T. McLaughlin & J. Stankeviciute (Eds.), *Higher*

Education and National Development – Universities and Societies in transition (pp. 293-309). Routledge.

Mclean, S. (2011). Identity and transition: Conceptual and methodological foundations. In B. Merrill (Ed.), *ESREA Conference Aveiro, Book of Proceedings: Transitions and identity in learning life* (pp. 244-249). Universidade de Aveiro.

McLean, S., & Vermeylen, L. (2014). Transitions and pathways: Self-help reading and informal adult learning. *International Journal of Lifelong Education, 33(*2), 125- 140. https://doi.org/10.1080/02601370.2013.823632

Meeuwisse, M., Severiens, S. E., & Bom, M. P. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups. *Research in Higher Education, 51*(6), 528-545. https://doi.org/10.1007/s11162-010-9168-1

Meleis, A. I., Sawyer, L. M., Im, E.-O., Messias, D. K. H., & Schumacher, K. (2000). Experiencing Transitions: An Emerging Middle-Range Theory. *Advances in Nursing Science, 23*(1), 12-28. https://doi.org/10.1097/00012272-200009000-00006

Mendes, J. M. (2005). O desafio das identidades. In B. S. Santos (Coord.), *Globalização. Fatalidade ou Utopia?* (pp. 489-523). Edições Afrontamento.

Mendes, J. M., Caetano, A., & Ferreira J. M. (2016). *Sucesso e abandono no ensino superior em Portugal.* Edições Almedina.

Mendes, P. (2016). Mudança, Contexto e Liderança na política externa dos EUA: de Bush a Obama. *População e Sociedade*, 26, 170-187.

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. Jossey-Bass.

Merriam, S. (2005). How Adult Life Transitions Foster Learning and Development. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 108, 3-14. https://doi.org/10.1002/ace.193

Merriam, S. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation.* Jossey-Brass.

Merrill, B. (2007). Recovering class and the collective. In L. West, P. Alheit, A. S. Andersen & B. Merrill (Eds.), *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives* (pp. 71-89). Peter Lang.

Merrill, B. (2011). Transitions and Identity in Learning Life. In B. Merrill (Ed.), *ESREA Conference Aveiro, Book of Proceedings: Transitions and identity in learning life* (pp. 7-17). Universidade de Aveiro.

Merrill, B. (2020). Biographical Inquiry. A Collaborative and Egalitarian Approach to Adult Education Research. In B. Grummell & F. Finnegan (Eds.), *Doing Critical and Creative Research in Adult Education. Case Studies in Methodology and Theory* (pp. 15-24). Sense Publishers.

Merrill, B., & Alheit, P. (2004). Biography and narratives: Adult returners to learning. In M. Osborne, J. Gallacher & B. Crossan (Eds.), *Researching Widening Access to Lifelong Learning. Issues and approaches in international research* (pp. 150-162). Routledge.

Merrill, B., & West, L. (2009a). A History of Biographical Research in the United Kingdom. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica, 3*(9), 765-780.

Merrill, B., & West, L. (2009b). *Using biographical methods in social research.* Sage Publications.

Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of Adult learning*. Jossey-Bass Publishers.

Michail, D. (2003). From 'Locality' to 'European Identity': Shifting Identities among the Pomak Minority in Greece. *Ethnologia Balkanica*, 7, 140-157.

Milligan, M. (2003). Displacement and identity discontinuity: The role of nostalgia in establishing new identities. *Symbolic Interaction, 26*(3), 381-403. https://doi.org/10.1525/si.2003.26.3.381

Mills, J., & Birks, M. (2014). Introducing Qualitative Research. In J. Mills & M. Birks (Eds.), *Qualitative Methodology: A Practical Guide* (pp. 3-15). Sage Publications.

Moore, E. (2006). Educational Identities of Adult University Graduates. *Scandinavian Journal of Educational Research, 50*(2), 149-163. https://doi.org/10.1080/00313830600575940

Monteiro, A. M., & Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no Ensino Superior: Satisfação com a formação e desempenho académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12*(1), 15-27.

Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2008). Relação entre vinculação, sintomatologia psicopatológica e bem-estar em estudantes do primeiro ano do ensino superior. *Psicologia, Saúde & Doenças, 8*(1), 89-93.

Moreira, C. D. (2007). *Teorias e Práticas de Investigação*. Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Motta, E., Melo, A., Pinto, C., Bernardino, O., Pereira, A., Ferreira, J., Rodrigues, M., & Pereira, A. (2005). Estudantes dos PALOP e de Timor Lorosae na Universidade de Coimbra: Identificação das necessidades através de focus group. In A. Pereira & E. Motta (Eds.), *Acção Social e Aconselhamento Psicológico no Ensino Superior: Investigação e Intervenção. Actas do Congresso Nacional* (pp. 73-80). SASUC Edições.

Mounts, N. S., Valentiner, D. P., Anderson, K. L., & Boswell, M. K. (2006). Shyness, sociability, and parental support for the college transition: Relation to adolescents' adjustment. *Journal of Youth and Adolescence, 35*(1), 71-80. https://doi.org/10.1007/s10964-005-9002-9

Mourão, D. (2016). Estudantes Cabo-Verdianos do Ensino Superior no Brasil e em Portugal: Projeto de vida e elaboração de identidades. *Revista ANTHROPOLÓGICAS, 27*(1), 155-186.

Mourato, I. (2011). *A Política de Cooperação Portuguesa com os PALOP: Contributos do Ensino Superior Politécnico.* (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa).

Munford, R., & Sanders, J. (2014). Young people's search for agency: Making sense of their experiences and taking control. *Qualitative Social Work*, 1-18. https://doi.org/10.1177/1473325014565149

Murphy, B. (2009). Great expectations? Progression and achievement of less traditional entrants to higher education. *Widening Participation and Lifelong Learning, 11*(2), 4-14.

N

Nadă, C. I. (2017). *There is no such thing as a 'typical' student: A narrative approach to the experience of migrant students in Portugal.* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto).

Nadă, C. I., & Araújo, H. C. (2018). Migration and education: A narrative approach to the experience of foreign students in Portugal. *London Review of Education, 16*(2), 308-324. https://doi.org/10.18546/LRE.16.2.10

Nadelson, L. S., Semmelroth, C., Martinez, G., Featherstone, M., Fuhriman, C. A., & Sell, A. (2013). Why Did They Come Here? The Influences and Expectations of First-Year Students' College Experience. *Higher Education Studies, 3*(1), 50-62. https://doi.org/10.5539/hes.v3n1p50

Navrátilová, J. (2016). Changes in friendships as a result of students' transition from grade four to grade five of primary school. *Studia paedagogica*, 21(4), 151-168. https://doi.org/10.5817/SP2016-4-8

Nestor, K. (2015). *Understanding Biographicity: Redesigning and Reshaping Lives in Young Adulthood* (Doctoral's thesis). George Washington University, Washington.

Neto, F. (2021). Loneliness Among African International Students at Portuguese Universities. *Journal of International Students, 11*(2), 397-416. https://doi.org/10.32674/jus.v11i2.1379

Neves, V. (2010). *Percurso e inserção sócio académica dos estudantes dos PALOP: O caso dos estudantes são-tomenses na Universidade do Porto.* (Dissertação de mestrado, Universidade do Porto, Porto).

Nevill, A. & Rhodes, C. (2004). Academic and social integration in higher education: A survey of satisfaction and dissatisfaction within a first-year education studies cohort at a new university. *Journal of Further and Higher Education, 28*(2), 179-193. https://doi.org/10.1080/0309877042000206741

Nicholson, N., & West, M. (1991). Transitions, work histories and careers. In M. B. Arthur, D. T. Hall & B. S. Lawrence (Eds.), *Handbook of career theory* (pp. 181-201). Cambridge University Press.

Nico, J. B. (2001). A adaptação do(a) Estudante à Universidade: Porque não também o contrário? In R. Sousa, B. Sousa, E. Lemos & F. C. Januário (Orgs.), *III Simpósio «Pedagogia na Universidade*» (pp. 55-63). Reitoria da Universidade Técnica de Lisboa.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144. https://doi.org/10.1177%2F1477878509104318

Niesel, R., & Griebel, W. (2005). Transition competence and resiliency in educational institutions. *International Journal of Transitions in Childhood, 1*(8), 4-11.

Nogueira, S. & Iorio, J. (2020). A Educação na Diáspora: Problemáticas e Oportunidades. Vamos falar de Acolhimento? A Perceção de Brasileiros e Timorenses no Ensino Superior em Portugal. In F. P. Coutinho, M. J. Carapêto & E. Oliveira (Coord.), *Educação de Qualidade e Desenvolvimento na Lusofonia* (pp. 173- 191). CEDIS, Universidade Nova de Lisboa.

Nolasco, C. (2015). "Eu vim para Portugal…": Narrativas de subjetividade migratória. In E. Lechner (Coord.), *Rostos, Vozes e Silêncios -Uma pesquisa biográfica colaborativa com imigrantes em Portugal* (pp. 123-140). Edições Almedina.

Nóvoa, A. (2000). Os professores e as histórias de vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 11-30). Porto Editora.

Nóvoa, A. (2002). Prefácio. In M.-C. Josso, *Experiências de Vida e Formação* (pp. 7-12). Educa.

Nóvoa, A. & Finger, M. (Orgs.) (1988), *O Método (Auto)biográfico e a Formação*. Ministério da Saúde.

Noyens, D., Donche, V., Coertjens, L., Van Daal, T., & Van Petegem, P. (2018). The directional links between students' academic motivation and social integration during the first year of higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 1-20. https://doi.org/10.1007/s10212-017-0365-6

Nunes, A. S. (1968). A população universitária portuguesa: Uma análise preliminar. *Análise Social*, 6(22/24), 295-385.

Nunes, S. M., & Almeida, L. S. (2009). Transição e Integração Académica: Estudo com os alunos do Instituto Politécnico de Castelo Branco. *Educareducere, XIII* (21), 167-178.

O

Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Universidad de Deusto.

Oliveira, C. R., & Gomes, N. (2017). Estudantes estrangeiros nos diferentes níveis de ensino. *Boletim Estatístico do Observatório das Migrações, nº3*. Observatório das Migrações.

Oliveira, C. T., & Dias, A. C. (2014). Dificuldades na trajetória universitária e rede de apoio de calouros e formandos. *PSICO, 45*(2), 187-197.

Oliveira, C. T., Wiles, J. M., Fiorin, P. C., & Dias, A. C. (2014). Perceções de estudantes universitários sobre a relação professor-aluno. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, 18*(2), 239-246. https://doi.org/10.1590/2175-3539/2014/0182739

Oliveira, E. R., & Ferreira, P. (2014). *Métodos de Investigação: Da Interrogação à Descoberta Científica.* Vida Económica.

Oliveira, H. (2004). *A Construção da Identidade Profissional de Professores de Matemática em início de carreira.* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa).

Oliveira, M. (2013). *Integração de estudantes dos PALOP e Timor-Leste na Universidade de Aveiro.* (Dissertação de mestrado, Universidade de Aveiro, Aveiro).

Oliveira, N. (2011). Entre Cila e Caríbdis. O realismo social de Margaret Archer. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 65, 119-139. https://doi.org/10.7458/SPP2011657779

O'Neill, M., & Einasche, I. (2019). Walking Borders, Risk and Belonging. *Journal of Public Pedagogies*, 4, 31-50. https://doi.org/10.15209/jpp.1173

O'Reilly, A., Ryan, D., & Hickey, T. (2010). The psychological well-being and sociocultural adaptation of short-term international students in Ireland. *Journal of Colege Student Development, 51*(5), 584-598. https://doi.org/10.1353/csd.2010.0011

Osborne, M., Marks, A., & Turner, E. (2004). Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education, 48*(3), 291-315. https://doi.org/10.1023/B:HIGH.0000035541.40952.ab

Ozga, J., & Sukhnandan, L. (1998). Undergraduate non-completion: developing an explanatory model. *Higher Education Quarterly, 52*(3), 316-333. https://doi.org/10.1111/1468-2273.00100

P

Pacheco, N. (1996). *Tempos de "Sozinhez" em Pasárgada: Estratégias identitárias de estudantes dos PALOP em Portugal.* (Tese de Doutoramento, Universidade do Porto, Porto).

Padilla, B. (2007). A Imigrante Brasileira em Portugal: Considerando o Género na Análise. In J. Malheiros (Org.), *Imigração Brasileira em Portugal* (pp. 113-134). ACIDI.

Pais, J. M. (1993). *Culturas Juvenis.* Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social.* Areal Editores.

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. (1991). *How college affects students: Findings and insights from twenty years of research*. Jossey-Bass.

Pascarella, E., & Terenzini, P. (2005). *How college affects students: A third decade of research* (Vol. II). Jossey-Bass.

Passarinho, I. (2012). *As formigas e os carreiros. Uma abordagem de inspiração biográfica aos percursos de aprendizagem e à construção identitária de Assistentes Sociais.* (Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Lisboa).

Passeron, J.C. (1990). Biographies, flux, itinéraires, trajectoires. *Revue de Sociologie Française, 31*(1), 3-22. https://doi.org/10.2307/3321486

Patton, J. R., & Kim, M. K. (2016). The importance of transition planning for special needs students. *Revista Portuguesa de Educação, 29*(1), 9-26. https://doi.org/10.21814/rpe.8713

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Paulo, T. G., & Almeida, L. S. (2020). Expetativas académicas dos estudantes: Adaptação e validação de um instrumento de avaliação para Angola. *Revista E-Psi, 9*(1), 55-67.

Pedreira, I. (2013). *Estudantes da CPLP no ensino superior em Portugal: Tendências de evolução e perfis sociais.* (Dissertação de mestrado, Instituto Universitário de Lisboa, Lisboa).

Pedreira, I. (2014). *Estudantes da CPLP no Ensino Superior em Portugal: Tendências de evolução e perfis sociais*. Paper apresentado no Fórum Estatístico, 17 de novembro de 2014. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC/MEC).

Pedro, A. (2011). *Percursos e Identidades. A (re)construção da identidade profissional do docente de enfermagem: O olhar dos docentes.* (Tese de Doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa).

Peel, M. (2000). "Nobody cares": The challenge of isolation in school to university transition. *Journal of Institutional Research,* 9(1), 122-134.

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes. I Métodos.* La Muralla.

Pérez Serrano, G. (2001). Presupuestos Metodológicos Perspetiva Crìtico-Reflexiva. In G. Pérez Serrano (Coord.), *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural – Aplicaciones prácticas* (pp. 21-56). Narcea.

Pereira, A. M. (1998). Apoio ao estudante universitário: Peer Counselling (experiência-piloto). *Psychologica, 20*, 113-124.

Pereira, J. (2020). *Integração académica, social e cultural dos estudantes cabo-verdianos na cidade de Bragança.* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança).

Pessoa, I. (2004). Estudantes do espaço lusófono nas universidades portuguesas. J*anusonline*, 1-8.

Peixoto, M. A. (2014). Estrutura e Agência em Anthony Giddens: Uma análise crítica do estruturacionismo. *Revista Sociologia em Rede, 4*(4), 93-106.

Perrig-Chiello, P., & Perren, S. (2005). Biographical transitions from a midlife perspective. *Journal of adult development, 12*(4), 169-181. https://doi.org /10.1007/s10804-005-7085-x

Perry, C., & Allard, A. (2003). Making the connections: Transition experience for first-year education students. *The Journal of Educational Enquiry, 4*(2), 74-89.

Pimentel, M., Mata, M., & Pereira, F. (2012). Práticas Iniciáticas de Integração no Ensino Superior. Um ritual institucionalizado ou um processo de (des)integração? In C. Gonçalves & C. Tomás (Orgs.), *Atas do V Encontro do CIED – Escola e Comunidade* (pp. 393-401). Escola Superior de Educação de Lisboa.

Pina, A. (2020). *Literacia em saúde e o impacto sobre a Gestão da Saúde: Comportamentos de Saúde de estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa.* (Dissertação de mestrado, Instituto Politécnico de Bragança, Bragança).

Pineau, G. (1995). Life Histories considered as an art of existence. In P. Alheit, A. Bron-Wojciechowska, E. Brugger & P. Dominicé (Eds). *The Biographical Approach in European Adult Education* (pp. 44 – 56). Verband Wiener Volksbildung.

Pineau, G. (2001). Experiências de aprendizagem e histórias de vida. In P. Carré & P. Caspar (Dir.), *Tratado das ciências e das técnicas de formação* (pp. 475-492). Instituto Piaget.

Pineau, G., & Le Grand, J. L. (1993). *Les Histories de Vie*. PUF.

Pinheiro, M. R. (2003). *Uma época especial. Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior.* (Tese de Doutoramento, Universidade de Coimbra, Coimbra).

Pinheiro, M., & Ferreira, J. (2006). A Escala de Provisões Sociais: Uma medida da percepção do suporte social. *Psicologia e Educação, 5*(1), 49-62.

Pinto, C. C. (2011). *Representações e práticas do Empowerment nos trabalhadores sociais.* (Tese de Doutoramento, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa).

Pinto, J. M. (1991). Considerações sobre a produção social da identidade. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 32, 217-231.

Pires, H. S. (2001). Desenvolvimento e adaptação académica em estudantes universitários dos "PALOP". (Tese de Doutoramento, Universidade de Évora, Évora).

Pires, R. P. (1999). Uma Teoria dos Processos de Integração. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 30, 9-54.

Pittman, L., & Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education, 76*(4), 343-362. https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362

Pluck, G., & Johnson, H. L. (2011). Stimulating curiosity to enhance learning. *GESJ: Education Science and Psychology, 2*(19), 24-31.

Plummer, K. (2001). *Documents of Life 2: An Invitation to a Critical Humanism.* SAGE Publications.

Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação do conhecimento científico.* Lidel.

Poirier, J., Clapier-Valladon, S., & Raybaut, P. (1999). *Histórias de Vida: Teoria e prática* (2ª ed.). Celta Editora.

Ponte, J. P. (1994). Matemática: Uma disciplina condenada ao Insucesso? *Revista Noesis, 32*, 24-26.

Porto, A. M., & Soares, A. B. (2017). Diferenças entre expectativas e adaptação académica de universitários de diversas áreas do conhecimento. *Análise Psicológica, 35*(1), 13-24. https://doi.org/10.14417/ap.1170

Prebble, T., Hargraves, H., Leach, L., Naidoo, K., Suddaby, G., & Zepke, N. (2004). *Impact of Student Support Services and Academic Development Programmes on Student Outcomes in Undergraduate Tertiary Study: A Synthesis of the Research*. Ministry of Education.

Price, L., & Patton, J. R. (2003). A new world order: Connecting adult developmental theory to learning disabilities. *Remedial and Special Education, 24*, 328-338. https://doi.org/10.1177%2F07419325030240060401

Pujadas Muñoz, J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Centro de Investigaciones Sociologicas.

Q

Quinn, J. (2010). Rethinking 'failed transitions' to higher education. In K. Ecclestone, G. Biesta & M. Hughes (Eds.), *Transitions and learning through the lifecourse* (pp. 118-129). Routledge.

Quivy, R., & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

R

Rahimian, M. (2015). Identity issues among post-secondary non-native students in an English speaking country. *Procedia – Social and Behavioral Sciences, 174*, 305-312. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.663

Rayle, A., & Chung, K. (2008). Revisiting first-year college student's mattering: Social support, academic stress, and the mattering experience. *Journal of College Student Retention, 9*(1), 21-37. https://doi.org/10.2190%2FX126-5606-4G36-8132

Reay, D., Ball, S., & David, M. (2002). It's taking me a long time but I'll get there in the end: Mature students on access courses and higher education choice. *British Educational Research Journal, 28*(19), 5-19. https://doi.org/10.1080/01411920120109711

Reynolds, A. (2013). College student concerns: Perceptions of student affair practitioners. *Journal of College Student Development, 54*(1), 98-104. https://doi.org/10.1353/csd.2013.0001

Ribeiro, G. M. (2018). *Novo Manual de Investigação. Do rigor à originalidade como fazer uma tese no século XXI.* Contraponto Editores.

Ribeiro, M. (2005). *Construção de um Modelo da Procura para o Ensino Superior Agrário em Portugal*. (Tese de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real).

Richard, G., Bramble, M., Maxwell, H., Einboden, R., Farrington, S., Say, R., Beh, C.L., Stankiewicz, G., Campbell, C., & Yeh, C. (2018). Exploring the first-year experience in a diverse population: Using participatory action research to explore strategies to support student transition into fast-track undergraduate degree programs. *Student Success, 9*(4), 41-51.

Rickinson, B. (1998). The relationship between undergraduate student counselling and successful degree completion. *Studies in Higher Education, 23*, 95-102. https://doi.org/10.1080/03075079812331380522

Riele, K. T. (2004). Youth transition in Australia: Challenging assumptions of linearity and choice. *Journal of Youth Studies,7*(3), 243-257. https://doi.org/10.1080/1367626042000268908

Rienties, B., Beausaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63, 685-700. https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1

Ritchie, J. (2009). The Applications of Qualitative Methods to Social Research. In J. Ritchie & J. Lewis (Eds.), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers* (pp. 24-46). Sage Publications.

Rocha, E. (2012). *Avaliação dos processos de integração dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no ISCTE-IUL.* (Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Lisboa).

Rolo, C., Loureiro, C., & Gonçalves, C. (2014). Trajetórias profissionais de professores: casos de diplomados da ESELx. In C. Tomás & C. Gonçalves (Orgs.). *Atas do VI Encontro do CIED –*

I Encontro Internacional em Estudos Educacionais. Avaliação: Desafios e Riscos (pp. 547-565). CIED.

Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de autorregulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1º ano de Universidade. *Psicologia Escolar e Educacional, 14*(2), 349-358. https://doi.org/10.1590/S1413-85572010000200017

Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: Principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The narrative study of lives, 1*(1), 59-91.

Ruano-Borbalan, J. C. (1998). Introduction. La construction de l'identité. In J.C. Ruano-Borbalan (Coord.), *L'identité. L'individu, le groupe, la société* (pp. 1-13). Sciences Humaines Éditions.

Rubin, H. J., & Rubin, I. S. (2012). *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data* (3rd ed.). Sage Publications.

S

Sakurai, T., McCall-Wolf, F., & Kashima, E. S. (2010). Building intercultural links: The impact of a multicultural intervention programme on social ties of international students in Australia. *International Journal of Intercultural Relations, 34*(2), 176-185. https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2009.11.002

Sandín-Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa Qualitativa em Educação: Fundamentos e tradições*. AMGH Editora.

Santos, B. S. (1993). Modernidade, Identidade e a Cultura de Fronteira. *Tempo Social, 5,* (1-2), 31-52. https://doi.org/10.1590/ts.v5i1/2.84940

Santos, C. (2005). A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. *Interacções*, 8, 123-144.

Santos, H. M. R. (2020). "Ainda somos olhados de lado": Experiências de integração e discriminação de estudantes brasileiros/as em Portugal. *Laplage Em Revista, 6*(1), 75-90. https://doi.org/10.24115/S2446-6220202061722p.75-90

Santos, L. (2000). *Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1º ano.* (Dissertação de mestrado, Universidade do Minho, Braga).

Santos, L., & Almeida, L. S. (1999). Adaptação e rendimento académico: Estudo com alunos universitários do 1º ano. In A. P. Soares, S. Araújo & S. Caires (Orgs.), *Avaliação Psicológica: Formas e contextos* (pp. 73-80). APPORT.

Santos, L., & Almeida, L. S. (2001). Vivências académicas e rendimento escolar: Estudo com alunos universitários do 1.º ano. *Análise Psicológica, 19*(2), 205-217.

Santos, C. C., Pereira, F., & Lopes, A. (2016). Efeitos da intensificação do trabalho no ensino superior: da fragmentação à articulação entre investigação, ensino, gestão académica e transferência de conhecimento. *Revista Portuguesa de Educação, 29*(1), 295-321. https://doi.org/10.21814/rpe.6820

Sardinha, J. (2009). *Immigrant Associations, Integration and Identity Angolan, Brazilian and Eastern European Communities in Portugal*. IMISCOE-AUP.

Sawir, E., Marginson, S., Deument, A., Nyyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and International Students: An Australian Study. *Journal of Studies in International Education, 12*, 148-180. https://doi.org/10.1177%2F1028315307299699

Scanlon, L., Rowling, L., & Weber, Z. (2007). 'You don't have like an identity … you are just lost in a crowd': Forming a Student Identity in the First-year Transition to University. *Journal of Youth Studies, 10*(2), 223-241. https://doi.org/10.1080/13676260600983684

Scheyvens, R., Wild, K., & Overton, J. (2003). International Students Pursuing Postgraduate Study in Geography: Impediments to their learning experiences. *Journal of Geography in Higher Education, 27*(3), 309-323. https://doi.org/10.1080/0309826032000145070

Schleich, A. L. R., Polydoro, S. A. J., & Santos, A. A. A. (2006). Escala de Satisfação com a experiência acadêmica de estudantes do ensino superior. *Avaliação Psicológica, 5*(1), 11-20.

Schlossberg, N. (1981). A model for analyzing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist, 9*(2), 2-18. https://doi.org/10.1177%2F001100008100900202

Schlossberg, N. (2011). The challenge of change: The transition model and its applications. *Journal of Employment Counseling, 48*, 159-162. https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2011.tb01102.x

Schlossberg, N., Waters, E., & Goodman, J. (1995). *Counseling adults in transition: Linking practice with theory*. Springer Publishing Company.

Schnapper, D. (2000). *A Compreensão Sociológica. Como fazer análise tipológica.* Gradiva.

Schoon, I., & Silbereinsen, R. K. (2009). Conceptualising School-to-Work Transitions in Context. In I. Schoon & R. K. Silbereisen (Eds.), *Transitions from school to work. Globalization, Individualization, and Patterns of Diversity* (pp. 3-29). University Press.

Schoon, I., & Heckhausen, J. (2019). Conceptualizing Individual Agency in the Transition from School to Work: A Social-Ecological Developmental Perspective. *Adolescent Research Review, 4*, 135-138. https://doi.org/10.1007/s40894-019-00111-3

Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry* (2nd ed.). Sage Publications.

Schwartz, S. J., & Montgomery, M. J. (2002). Similarities or differences in identity development? The impact of acculturation and gender on identity process and outcome. *Journal of Youth and Adolescence, 31*, 359-372. https://doi.org/10.1023/A:1015628608553

Seco, G. M., Casimiro, M. C., Pereira, M. I., Dias, M. I., & Custódio, S. M. (2005). *Para uma abordagem psicológica da transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e alçapões.* Instituto Politécnico de Leiria.

Seco, G., Pereira, A. P., Filipe, L., & Alves, S. (2016). Promoção de Sucesso Académico e Bem-estar em Estudantes do IPL: alguns contributos do serviço de apoio ao estudante (SAPE). In L. S. Almeida & R. V. Castro (Orgs.), *Ser Estudante no Ensino Superior: O caso dos estudantes do 1º ano* (pp. 123 – 145). Centro de Investigação em Educação (CIEd), Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Selder, F. (1989). Life transition theory: The resolution of uncertainty. *Nursing and Health Care 10*(8), 437-451.

Semedo, M. (2010). *Emoções mistas: Integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP.* (Dissertação de mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa).

Settersten, R. A., Jr., & Gannon, L. (2005). Structure, Agency, and the Space Between: On the challenges and contradictions of a blended view of the life course. In R. Levy, P. Ghisletta, J.-P. L. Goff, D. Spini & E. Widmer (Eds.), *Towards an Interdisciplinary Perspective on the Life Course* (pp. 35–55). Elsevier.

Severiens, S., & Wolf, R. (2008). A comparison of ethnic minority and majority students: Social and academic integration, and quality of learning. *Studies in Higher Education, 33*(39), 253-266. https://doi.org/10.1080/03075070802049194

Sheridan, V. (2020). Irish Students Turning First-Year Transition Obstacles into Successful Progression. In H. R. Wright & M. Høyen (Eds.), *Discourses We Live By: Narratives of Educational and Social Endeavour* (pp. 225-244). OpenBook Publishers.

Silva, C., Abrantes, J., & Duarte, I. (2009). Integração social e académica dos alunos provenientes dos PALOP no Ensino Superior Português. *Conference Proceedings do 1º Congresso de Ciência Regional de Cabo Verde/ 2º Congresso Lusófono de Ciência Regional/15º Congresso da Associação Portuguesa de Desenvolvimento Regional/3º Congresso de Gestão e Conservação da Natureza.* Praia, Cabo Verde, 8-12 julho.

Silva, S., Ferreira, J. A., & Ferreira, A. G. (2014). Vivências no ensino superior e perceções de desenvolvimento. Dados de um estudo com estudantes do Ensino Superior Politécnico. *Revista E-Psi – Revista Eletrónica de Psicologia, Educação e Saúde, 4*(1), 5-27.

Silva, S., Ferreira, J., & Ferreira, A. (2017). Desenvolvimento do Estudante no Ensino Superior e Evolução das Perceções de Mudança durante o Percurso Académico. In C. Albuquerque (Coord.), *O Ensino Superior Pós Bolonha: Tempo de Balanço, Tempo de Mudança* - Livro de Atas (pp. 29-42). Universidade de Coimbra.

Silva, S. P. (2007). *Identidades e Narrativas Sem-Abrigo*. Educa.

Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data. Methods for analyzing talk, text and interaction.* Sage Publications.

Simões, C. M. (2016). Identidade, Consciência e Resiliência. Repensar possíveis cruzamentos conceptuais no contexto eco-sistémico profissional. *Omnia, 4*, 13-21.

Smith, D. (2009). Changes in transitions: The role of mobility, class and gender. *Journal of Education and Work, 22*(5), 369-390. https://doi.org/10.1080/13639080903454001

Smith, L. M. (1998). Biographical Method. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 184-224). Sage Publications.

Soares, A. (2003). *Transição e adaptação ao Ensino Superior: Construção e validação de um modelo multidimensional de ajustamento de jovens ao contexto universitário.* (Tese de Doutoramento, Universidade do Minho, Braga).

Soares, A. M., Pinheiro, M. R., & Canavarro, J. M. (2015). Transição e adaptação ao Ensino Superior e a demanda pelo sucesso nas instituições portuguesas. *Psychologica, 58(2),* 97-116.

Soares, A. P., Guisande, M. A., & Almeida, L. S. (2007). Autonomía y ajuste académico: Un estudio com estudiantes portugueses de primer año. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 7*(3), 753-765.

Stake, R. E. (2011). *Pesquisa Qualitativa: Estudando como as coisas funcionam.* Penso.

Stauber, B. (2006). Biography and Gender in Youth Transitions. *New Directions for Child and Adolescent Development, 113*, 63-75. https://doi.org/10.1002/cd.169

Stauber, B. (2018). Taking the Biographical Approach Seriously – What Does it Mean for the Concept of Biographicity? *Revista de Sociología de la Educación (RASE*), 11(2), 216-227. https://dx.doi.org/10.7203/RASE.11.2.12305

Stephenson, J. (1998). The Concept of Capability and its Importance in Higher Education. In J. Stephenson & M. Yorke (Eds.), *Capability and Quality in Higher Education* (pp. 1-13). Kogan Page.

Stroebe, M., Schut, H., & Nauta, M. (2015). Homesickness: A systematic review of the scientific literature. *Review of General Psychology, 19*(2), 157–171. https://doi.org/10.1037%2Fgpr0000037

Stroobants, V., Jans, M., & Wildemeersch, D. (2001). Making sense of learning for work. Towards a framework of transitional learning. *International Journal of Lifelong Education, 20*(1-2), 114-126. https://doi.org/10.1080/02601370121184

Swain, J., & Hammond, C. (2011). The motivations and outcomes of studying for part-time mature students in higher education. *International Journal of Lifelong Learning, 30*(5), 591-612. https://doi.org/10.1080/02601370.2011.579736

T

Tao, S., Dong, Q., Pratt, M. W., Hunsberger, B., & Pancer, S. M. (2000). Social support: Relations to coping and adjustment during the transition to university in the People's Republic of China. *Journal of Adolescent Research, 15*, 123-144. https://doi.org/10.1177%2F0743558400151007

Tap, P. (1998). Marquer sa différence. In J. C. Ruano-Borbalan (Coord.), *L'identité, L'individu, le groupe, la societé* (pp. 65-71). Sciences Humaines Éditions.

Tavares, F. O., Pacheco, L. D. & Pereira, E.T. (2018). Residências Universitárias: Uma Revisão da Literatura. Rosa dos Ventos, 10(2), 268-284. https://doi.org/10.18226/21789061.v.10i2p268

Tavares, J. (2001). Prefácio. In J. Tavares & R. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior: (In)Sucesso académico* (pp. 7-10). Porto Editora.

Tavares, J., & Huet, I. (2001). Sucesso académico no ensino superior: Um olhar sobre o professor universitário. In R. Sousa, E. Sousa & C. Januário (Orgs.), *III Simpósio Pedagogia na Universidade* (pp. 149-160). Universidade de Aveiro.

Tavares, J., Bessa, J., Almeida, L. S., Medeiros, M. T., Peixoto, E., & Ferreira, J. A. (2003). Atitudes e estratégias de aprendizagem em estudantes do Ensino Superior: Estudo na Universidade dos Açores. *Análise Psicológica, 4*(21), 475-484. https://doi.org/10.14417/ap.7

Taveira, M. C. (2001). Sucesso no Ensino Superior: Uma questão de adaptação e de desenvolvimento vocacional. In J. Tavares & R. A. Santiago (Orgs.), *Ensino Superior. (In)Sucesso Académico* (pp. 49-72). Porto Editora.

Taylor, S. J., Devault, M., & Bogdan, R. (2015). *Introduction to Qualitative Research Methods. A Guidebook and Resource* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Tedder, M., & Biesta, G. (2007). Learning *from* life and learning *for* life: Exploring the opportunities for biographical learning in the lives of adults. *Working Paper 7*, *Learning Lives: Learning, Identity and Agency in the Life Course*. www.learninglives.org.

Tedder, M., & Biesta, G. (2009a). Biography, transition and learning in the lifecourse: The role of narrative. In J. Field, J. Gallacher & R. Ingram (Eds.), *Researching Transitions in Lifelong Learning* (pp. 76-90). Routledge.

Tedder, M., & Biesta, G. (2009b). What does it take to learn from one's life? Exploring opportunities for biographical learning in the lifecourse. In B. Merrill (Ed.), *Learning to Change? The Role of Identity and Learning Careers in Adult Education* (pp. 33-48). Peter Lang.

Teixeira, M., Castro, A., & Zoltowski, A. (2012). Integração Acadêmica e Integração Social nas Primeiras Semanas na Universidade: Percepções de Estudantes Universitários. *Gerais Revista Interinstitucional de Psicologia, 5*(11), 69-85. http://pepsic.bvsalud.org/pdf/gerais/v5n1/v5n1a06.pdf

Teixeira, M., Dias, A., Wottrich, S., & Oliveira, A. (2008). Adaptação à universidade em jovens calouros: Adaptação à universidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Pscicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), 12*(1), 185-202. https://doi.org/10.1590/S1413-85572008000100013

Teodoro, A. (1999). Crise de Identidade nos papéis e na formação de professores. Quatro tópicos a partir de uma leitura sociológica. In J. Magalhães & A. Escolano (Orgs), *Os professores na história* (pp. 59-68). SPCE.

Tett, L., & Maclachlan, K. (2007). Adult Literacy and numeracy, social capital, learner identities and self-condifence. *Studies in the Education of Adults, 39*(2), 150-167. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661546

Tett, L., Cree, V. E., & Christie, H. (2017). From further to higher education: Transition as an on-going process. *Higher Education,* 73, 389-406. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0101-1

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: The role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, *17*(4), 423-442. https://doi.org/10.1080/02680930210140257

Thomas, W., & Znaniecki, F. (1984). *The Polish peasant in Europe and America.* University of Illionois Press.

Thunborg, C., & Edström, E. (2010). Changing Learning Identities in Higher Education. In B. Merrill, & J. G. Monteagudo (Eds.), *Educational Journeys and Changing Lives: Adult student experiences* (Vol. 1, pp. 76-87). Èdicion digital@tres.

Thunborg, C., & Bron, A. (2019). Being in constant transition or recurrent formation. Non-traditional graduates' life transitions before, during and after higher education in

Sweden. *Studies in the Education of Adults, 51*(1), 36-54. https://doi.org/10.1080/02660830.2018.1523102

Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research, 45(1)*, 89-125. https://doi.org/10.3102/00346543045001089

Tinto, V. (1989). Definir la deserción: Una cuestión de perspectiva. Revista de Educación Superior, 71(18), 1-9. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista71_S1A3ES.pdf

Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Tinto, V. (1997). Classrooms as communities: Exploring the educational character of student persistence. *The Journal of Higher Education, 68*(6), 599-623. https://doi.org/10.1080/00221546.1997.11779003

Tinto, V. (1998). Colleges as communities: Taking research on student persistence seriously. *The Review of Higher Education, 21*(2), 167-177.

Tinto, V. (1999). Taking retention seriously: Rethinking the first year of college. *NACADA Journal*, 19, 5-9.

Tinto, V. (2002). Establishing conditions for student success. Paper presented at the 11th Annual Conference of the European Access Network. Italy, Monash University. https://vtinto.expressions.syr.edu/wp-content/uploads/2013/01/European-Access-Network-2002-Keynote.pdf.

Tinto, V. (2006). Research and practice of student retention: What's next? *Journal of College Student Retention, 8*(1), 1-19. https://doi.org/10.2190%2F4YNU-4TMB-22DJ-AN4W

Tinto, V. (2010). From theory to action: Exploring the institutional conditions from student retention. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (pp. 51-89). Springer.

Todd, J. (2005). Social Transformation, Collective Categories and Identity Change. *Theory and Society, 34*(4), 429-463. https://doi.org/10.1007/s11186-005-7963-z

Tokuno, K. A. (1986). The early adult transition and friendships: Mechanisms of support. *Adolescense, 21*, 593-606.

Torres, D. (2010). *Estratégias de aprendizagem e autoeficácia académica: Contributo para a explicação do rendimento em Língua Portuguesa e em Matemática.* (Dissertação de mestrado, Universidade Fernando Pessoa, Porto).

Toyokawa, T., & Toyokawa, N. (2002). Extracurricular activities and the adjustment of Asian international students: A study of Japanese students. *International Journal of*

Intercultural Relations, 26(4), 363-379. https://doi.org/10.1016/S0147-1767(02)00010-X

Townsend, B., K., & Wilson, K. B. (2009). The academic and social integration of persisting community college transfer students. *Journal of College Student Retention*, 10, 405-423. https://doi.org/10.2190%2FCS.10.4.a

Townsend, P., & Poh, H. J. (2008). An Exploratory Study of International Students studying and living in a Regional Area. *Journal of Marketing for Higher Education, 18*(2), 240-263. https://doi.org/10.1080/08841240802487411

Tranter, D. (2003). "Fish out of Water": Students from disadvantaged schools and the university experience". Paper presented at Creating Spaces: Interdisciplinary writings in the Social Sciences Conference, Australian National University, Canberra, 17-18 july.

Trautwein, C., & Bosse, E. (2017). The first year in higher education – critical requirements from the student perspective. *Higher Education, 73*(3), 371-387. https://doi.org/10.1007/s10734-016-0098-5

Tremblay, K. (2002). Student mobility between and towards OECD countries: A comparative analysis. In OECD (Ed.), *International Mobility of the Highly Skilled* (pp. 39-64). OECD

Turner, Y. (2006). Chinese students in UK business school: Hearing the student voice in reflective teaching and learning. *Higher Education Quarterly, 60*(1), 27-51. https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2006.00306.x

Turner, L., & Tobbell, J. (2018). Learner identity and transition: An ethnographic exploration of undergraduate trajectories. *Journal of Further and Higher Education, 42*(5), 708-720. https://doi.org/10.1080/0309877X.2017.1311993

U

Urbano, C. (2011). *O ensino politécnico em Portugal: A construção de uma identidade perante os desafios de mudança (entre o final do século XX e o início do século XXI)*. (Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).

V

Valadas, S. T. (2007). *Sucesso Académico e Desenvolvimento Cognitivo em Estudantes Universitários: Estudo das Abordagens e Concepções de Aprendizagem*. (Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve, Faro).

Valadas, S., & Ribeiro Gonçalves, D. (2002). As Abordagens à Aprendizagem de Estudantes da Universidade do Algarve. In S. N. Jesus (Coord.), *Pedagogia e Apoio Psicológico no Ensino Superior* (pp. 29-68). Quarteto Editora.

Valadas, S. T. & Fragoso, A. (2018). Conclusões: Uma contribuição analítica para a investigação com estudantes não-tradicionais. In A. Fragoso & S. T. Valadas (Eds.), *Estudantes não-tradicionais no Ensino Superior* (pp. 317-330). CINEP.

Valadas, S. T., Araújo, A. M., Almeida, L. S. (2014). Abordagens ao Estudo e Sucesso Académico no Ensino Superior. *Revista E-Psi,* 4(1), 47-67.

Valadas, S. T., Almeida, L. S., & Araújo, A. M. (2016). The Mediating Effects of Approaches to Learning on the Academic Success of First-Year College Students. *Scandinavian Journal of Educational Research, 61*(6), 721-734. https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1188146

Van Rooij, E., Brouwer, J., Fokkens-Bruinsma, E., Jansen, V. D. & Noyens, D. (2018). A systematic review of factors related to first-year students' success in Dutch and Flemish higher education. *Pedagogische Studiën*, 360-405. https://core.ac.uk/download/pdf/153218324.pdf

Varela, J. (2008). *Processos de construção da identidade profissional dos estudantes de enfermagem em contexto de ensino clínico.* (Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa).

Varela, M. C. (2015). *Os estudantes cabo-verdianos e a perspetiva de voltar ao país de origem.* (Dissertação de mestrado, Universidade Católica Portuguesa, Braga).

Varela, M. D. (2015). *Avaliação do risco de depressão e suicídio em estudantes dos PALOP no ensino superior em Coimbra.* (Dissertação de mestrado, Universidade de Coimbra, Coimbra).

Veiga, A., Rosa, M. J., & Amaral, A. (2006). The internationalisation of Portuguese Higher Education: How are Higher Education Institutions facing this new challenge? *Higher Education Management and Policy, 18*(1), 113-128.

Veloso, H. V., Costa, A. F., & Lopes, J. T. (2010). *Fatores, representações e práticas institucionais de promoção do sucesso escolar no Ensino Superior.* Universidade do Porto.

Vieira, D. A. (2012). *Transição do Ensino Superior para o Trabalho: O poder da autoeficácia e dos objetivos profissionais.* Edições Politema.

Vieira, M. M. (2019). Sucesso, Insucesso e Desistência no Ensino Superior – Conceitos, Percursos e Subjectividades. In R. Martins & A. M. Nacimento (Coords.), *31 Desafios para o Ensino Superior* (pp. 161-166). Imprensa Académica.

Vieira, M. M. (2015). Apresentação. In M. M. Vieira (Org.), *O futuro em aberto* (pp. 1-14). Mundos Sociais.

Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Nunes, C. (2012). Escolhas escolares e modalidades de sucesso no ensino secundário: Percursos e temporalidades. *Sociologia, Problemas e Práticas, 70,* 45-70. https://doi.org/10.7458/SPP2012701210

Vieira, M. M., Almeida, A. N. & Alves, N (2013). Ponto de chegada ou (novo) ponto de partida? Entrada na universidade, experiência estudantil e dilemas da individuação. In A. N. Almeida (Coord.), *Sucesso, insucesso e abandono na Universidade de Lisboa: Cenários e percursos* (pp. 53-91). EDUCA.

Vinagre, V. (2017). *Ser Estudante dos PALOP na Universidade do Algarve: Uma abordagem a partir de histórias de vida.* (Dissertação de mestrado, Universidade do Algarve, Faro).

W

Walther, A., du Bois-Reymond, M., & Biggart, A. (2006). *Participation in transition. Motivation of young adults in Europe for learning and working.* Peter Lang.

Wartman, K. L. & Savage, M. (2008). Parental involvement in Higher Education: Understanding the relationship among Students, Parents and the Institution. *ASHE Higher Education Report, 33*(6), 1-125.

Webb, M. (2005). Becoming a secondary-school teacher: The challenges ok making teacher identity formation a conscious, informed process. *Issues in Educational Research, 15*(2), 206-224. https://doi.org/10.3316/aeipt.14670

Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Sage Publications.

Weidman, J. C., DeAngelo, L., & Bethea, K. A. (2014). Understanding student identity from a socialization perspective. In C. Hanson (Ed.), *In Search of Self: Exploring Student Identity Development. New Directions for Higher Education* (pp. 43-51). Jossey-Bass. https://www.researchgate.net/publication/263274888_Understanding_Student_Identity_From_a_Socialization_Perspective

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity.* Cambridge University Press.

Wengraf, T. (2001). *Qualitative research interviewing. Biographic narrative and semi-structured methods*. Sage Publications.

Wengraf, T., Chamberlayne, P., & Bornat, J. (2002). A Biographical Turn in the Social Sciences? A British-European View. *Cultural Studies – Critical Methodologies, 2*(2), 245-269. https://doi.org/10.1177/153270860200200215

West, L., & Merril, B. (2007). Biographical approaches and their development in National Contexts. In L. West, P. Alheit, A. Anderson & B. Merrill (Eds.), *Using Biographical*

Approaches and Life History Approaches in Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives (pp. 27-55). Peter Lang.

West, L., Alheit, P., Andersen, A. S., & Merril, B. (2007). *Using Biographical and Life History Approaches in the Study of Adult and Lifelong Learning: European Perspectives.* Peter Lang.

Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D. A., & Midgeley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*(4), 552-565. https://doi.org/10.1037/0012-1649.27.4.552

Wightman, L., & Moriarty, B. (2012). Lifelong learning and becoming a mother: Evaluation of the Young Parents Program. *International Journal of Lifelong Education, 31*, 555-567. https://doi.org/10.1080/02601370.2012.700645

Wilcox, P., Winn, S., & Fyvie-Gauld, M. (2005). It was nothing to do with the university, it was just the people: The role of social support in the first-year experience of higher education. *Studies in Higher Education, 30*(6), 707-722. https://doi.org/10.1080/03075070500340036

Wilson, K. L., Murphy, K. A., Pearson, A. G., Wallace, B. M., Reher, V. G. S., & Buys, N. (2014). Understanding the early transition needs of diverse commencing university students in a health faculty: Informing effective intervention practices. *Studies in Higher Education, 41*(6), 1-18. https://doi.org/10.1080/03075079.2014.966070

Wintre, M. G., & Yaffe, M. (2000). First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents. *Journal of Adolescent Research, 15*, 9-37. https://doi.org/10.1177%2F0743558400151002

Wojecki, A. (2007). What's identity got to do with it, a flyaway? Constructing adult learner identities in the workplace. *Studies in the Education of Adults, 39*(2), 168-182. https://doi.org/10.1080/02660830.2007.11661547

Wright, H. R., & Høyen, M. (2020). Learning from Narratives, Discourses and Biographical Research: An Afterword. In H. R. Wright & M. Høyen (Eds.), *Discourses We Live By: Narratives of Educational and Social Endeavour* (pp. 621-632). OpenBook Publishers.

Y

Yorke, M., & Longden, B. (2007). The First-Year Experience in Higher Education in the UK. Report. Higher Education Academy.

Young, P. (2000). I might as well give up: Self-esteem and mature students' feelings about feedback on assignments. *Journal of Further and Higher Education, 24*(3), 409-418. https://doi.org/10.1080/030987700750022325

Z

Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational Psychologist, 25*(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2

Zittoun, T. (2007). Symbolic resources and responsibility in transitions. *Young*, *15*(2), 193-211. https://doi.org/10.1177%2F110330880701500205

Legislação:

Decreto-Lei nº 29/91, de 19 de abril. Diário da República nº 91/1991 (I Série A). Assembleia da República. https://dre.pt/application/conteudo/592569

Decreto-Lei n.º 393-A/99 de 02 de outubro. Diário da República nº 231/1999 (I Série A). Assembleia da República. https://dre.pt/application/conteudo/159114

Decreto-regulamentar n.º 84/2007 de 5 de novembro. Diário da República n.º 212/2007 (I Série). Assembleia da República. https://dre.pt/application/conteudo/629434

Lei nº 23/2007, de 4 de julho. Diário da República n.º 127/2007 (I Série). Assembleia da República. https://dre.pt/application/conteudo/635814

Anexos

Anexo A. Guião de Entrevista

Guião de Entrevista dirigido aos estudantes dos PALOP da Universidade de Lisboa

[Apresentação da investigadora e da investigação]

I – Percurso escolar até entrada na UL

1. Conte-me como foi o seu percurso escolar no seu país de origem até entrar na Universidade de Lisboa.

1.1. Como era a escola no seu país de origem?

1.2. E as suas notas, como eram? Boas, médias ou más?

1.3. Que boas lembranças guarda do seu percurso escolar?

1.4. Quais foram as maiores dificuldades sentidas? Como foram superadas?

1.5. Já reprovou alguma vez? Razões da reprovação? Como foi essa experiência?

1.6. Como era a sua relação com os professores? E com os colegas?

2. Porque quis vir estudar para Portugal?

2.1. Porque é que escolheu Portugal para continuar os seus estudos? Já conhecia Portugal?

2.2. Quais eram as suas expetativas em relação ao Ensino Superior em Portugal?

2.3. E porquê a Universidade de Lisboa?

2.4. Na sua decisão pesou a influência de algum familiar/amigo? Como reagiram os seus familiares?

2.5. Antes de se candidatar à Universidade de Lisboa, conhecia algum familiar ou amigo que tenha frequentado ou que esteja a frequentar esta universidade?

3. Conte-me como foi o seu processo de candidatura à Universidade de Lisboa.

3.1. Dificuldades sentidas; apoios obtidos; pontos fortes; pontos fracos.

3.2. Como foram superadas? Que estratégias utilizou para superar as dificuldades?

II – Transição para Portugal

4. Conte-me como foi a sua chegada a Portugal?

4.1. O que sentiu quando chegou a Portugal? Tinha alguém à sua espera no aeroporto? Tem familiares em Portugal? Se sim, quem?

4.2. Consegue identificar aspetos/acontecimentos positivos da chegada a Portugal?

4.3. Teve dificuldades na obtenção de documentação legal (vistos e autorizações de permanência)? Como ultrapassou essas dificuldades?

5. Como arranjou o seu primeiro alojamento? Foi fácil? Teve ajuda? De quem?

6. Qual o seu meio de subsistência em Portugal? Bolsa de estudo? Qual a instituição? Recebe apoio financeiro da família?

7. Consegue identificar as principais diferenças entre o seu país de origem e Portugal? Alimentação, vestuário, cultura, língua, "maneira de ser"

III – Transição para o Ensino Superior

8. Conte-me como está a ser o seu processo de transição para a Universidade?

8.1. Como foram os seus primeiros dias na instituição? Como se sentiu?

8.2. Momentos mais significativos vividos até ao momento no ES? Precisou de algum tipo de apoio? Qual? Prestado por quem?

9. Encontra-se satisfeito(a) com a faculdade/instituto?

9.1. A entrada na ULisboa tem vindo a corresponder às suas expectativas?

10. Quais as motivações para a escolha do curso?

10.1. Qual é o curso que frequenta? Foi a primeira opção ou não? Porquê?

10.2. Que expetativas tinha em relação ao curso superior? Acha foram cumpridas?

10.3. Encontra-se satisfeito(a) com o seu curso? Porquê?

11. E quais as principais dificuldades que tem sentido até agora? Porquê?

11.1. Ao nível da aprendizagem, já sentiu ou sente alguma dificuldade? (Ex. língua portuguesa; unidades curriculares; métodos de estudo…)

11.2. Que estratégias utilizou para superar as dificuldades?

IV – Integração na Universidade de Lisboa

12. De uma forma geral, como vê a sua integração na vida académica?

12.1. Recorda-se de como foi recebido pelos seus colegas? Participou nas praxes? Costuma ir aos jantares de curso?

12.2. Quais os momentos positivos mais marcantes da sua integração?

12.3. Que dificuldades encontrou no decorrer do seu processo de integração académica? Como superou tais dificuldades?

12.4. Como tem sido a sua relação com os colegas de turma? Foi fácil criar amizades? Ou teve dificuldade em fazer amigos(as)? Porquê?

12.5. Como são as suas relações com os seus colegas dos PALOP?

12.6. E com os docentes?

13. Como se define? E como acha que os outros o veem? Como se define como aluno?

14. Como descreveria a sua vida social em Portugal? Tem aqui muitos amigos?

15. Quais as aprendizagens mais marcantes que destaca desde a transição para Portugal até ao momento? Que tipo de aprendizagens adquiriu (conhecimentos, competências, valores)? Que importância/significado lhes atribui? Porquê?

16. Gostaria de ter nacionalidade portuguesa? Porquê?

17. Como é o seu dia-a-dia? Como costuma ocupar os seus tempos livres?

17.1. É membro de alguma Associação ou Núcleo de Estudantes Africanos? Porquê?

V – Perspetivas futuras

18. Voltaria a escolher Portugal e a ULisboa para continuar os seus estudos? E o mesmo curso? Porquê?

19. O que pretende fazer depois de concluir o curso?

19.1. Continuar os estudos? Ingressar no mercado de trabalho? Onde? Portugal ou no seu país de origem?

20. Qual é a sua idade?

21. Qual é a sua nacionalidade? E a nacionalidade dos seus pais?

22. Qual é a ocupação profissional dos pais? E o nível de escolaridade?

22.1. Os seus pais e/ou irmãos estudaram no estrangeiro?

VI – Três anos depois…

23. Conte-me como está a ser a experiência?

23.1. O que aprendeu?

23.2. O que mudou?

24. Como se vê? Como é visto pelos outros?

25. O que pretende fazer após o curso?

26. Pretende destacar mais algum aspeto importante que não tenha sido mencionado anteriormente?

Muito obrigada pelo tempo dispensado e pela colaboração!

Anexo B. Consentimento Informado

Eu, abaixo assinado, declaro que aceito de livre vontade participar na investigação intitulada "Transições Biográficas dos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa na Universidade de Lisboa", realizada pela doutoranda Catarina Doutor sob a orientação da Prof. Dra. Natália Alves, Professora no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Declaro a minha disponibilidade para cada um dos seguintes aspetos:

- Participarei no estudo dando uma entrevista. Declaro ainda a minha disponibilidade para ser contactado/a pela investigadora – Catarina Doutor - para as perguntas subsequentes, enquanto o projeto decorrer, até fevereiro de 2021.
- Antes de iniciar a entrevista fui informado/a sobre a investigação e tive tempo para pensar sobre a minha contribuição e participação. Tive ainda a possibilidade para colocar qualquer tipo de questão previamente à entrevista.
- Compreendo que não há qualquer obrigação na minha participação neste estudo. Sei que a minha participação é inteiramente voluntária.
- Estou consciente que não sou obrigado/a a falar acerca de nenhum assunto que eu não queira.
- Concordo que minha participação neste estudo será gravada (áudio) e, posteriormente, transcrita. No entanto, se eu me sentir desconfortável com alguma questão, posso pedir, a qualquer momento, que o equipamento de gravação seja desligado. Tenho conhecimento do meu direito a ter acesso às cópias de todas as gravações feitas e estou plenamente informado/a sobre o que acontecerá com essas gravações assim que o estudo for concluído. Sei que os dados serão tratados anonimamente durante todo o processo de investigação. Após o término do projeto, todos os dados serão mantidos seguros e depois de cinco anos serão apagados/destruídos de acordo com a lei nacional de proteção de dados. Será assegurado o livre acesso aos resultados da investigação.
- Compreendo que sou livre para desistir da entrevista e/ou retirar o meu consentimento a qualquer momento, mesmo após a conclusão da entrevista, sem ter que explicar ou dar uma razão para tal e que isto não me trará nenhum tipo de consequências.

Declaro que aceito participar nesta investigação.

Assinaturas:

Nome do(a) estudante: _____

Investigadora: _____

Lisboa, _____ de _____ de 2018

Anexo C. Grelha de Análise de Conteúdo

Tema: Trajetória Escolar	
Categoria	**Subcategorias**
Relação com a escola	Natureza do sistema de ensino
	Apreciação global do sistema de ensino
	Experiência de sucesso/insucesso escolar
	Papel e apoio familiar
	Papel e apoio dos professores
	Dificuldades de aprendizagem
	Estratégias de superação
Experiência no ensino superior	No país de origem
	Outro país
Razões da vinda para o ensino superior em Portugal	Presença de familiares em Portugal
	Proficiência na língua portuguesa
	Influência familiar
	Influência dos professores
	Prestígio do ensino superior
	Relação histórica entre os PALOP e Portugal
	Facilidade de obtenção de visto para estudar
	Bolsa de estudo
	Regime de acesso especial ao ensino superior
	Desígnio de alcançar uma vida melhor
	Auxiliar no desenvolvimento do país de origem
Razões para a escolha da ULisboa	Presença de familiares em Portugal
	Influência familiar
	Notoriedade da instituição
	Oferta formativa da instituição
	Fascínio pela cidade de Lisboa
Razões para a escolha do curso	Interesse vocacional
	Influência de familiares e de professores
	Empregabilidade/inserção profissional
	Constrangimentos escolares
	Oferta formativa disponível
	Orientação institucional
Tema: Transição para Portugal	
Categoria	**Subcategorias**
Viagem para Portugal	Sozinho(a)
	Familiares
	Amigos(as)
Chegada a Portugal	Sentimentos iniciais
	Redes de apoio
Alojamento	Casa da familiares
	Residência universitária
	Casa de pessoas conhecidas
Meio de subsistência	Apoio financeiro da família
	Bolsa de estudo
	Trabalhador-estudante
Adaptação a Portugal	Gosto pelo país
	Qualidade de vida
	Interações sociais

Representações socioculturais dos portugueses	Imagem positiva
	Imagem negativa
Nacionalidade portuguesa	Intenção de obtenção
	Incerteza
	Sem intenção de obtenção
Dificuldades sentidas na adaptação	Ausência da família
	Condições climatéricas de Portugal
	Dificuldades linguísticas
	Dificuldades financeiras
	Discriminação e preconceito
	Dificuldades burocráticas

Tema: Transição para o Ensino Superior

Categoria	**Subcategorias**
Chegada à universidade	Sentimentos iniciais
Acolhimento e adaptação	Apoio recebido pelos colegas
	Apoio recebido pelos docentes
	Apoio dos funcionários da instituição
Satisfação académica	Satisfação com a instituição
	Satisfação com o curso
Desafios e problemas encontrados	Morosidade do processo de obtenção do visto
	Fraca proficiência linguística
	Falta de orientação institucional
	Dificuldades em determinadas áreas científicas
	Discriminação e preconceito
Estratégias de superação	Aquisição de novos métodos de estudo
	Esclarecimento de dúvidas com os docentes
	Esclarecimento de dúvidas com os colegas
	Estudo em grupo
	Apoio de familiares
Processo de integração social	Perceção positiva
	Perceção negativa
	Relações de sociabilidade
	Participação em atividades académicas
	Papel desempenhado pelo NEA

Tema: Formas identitárias

Categoria	**Subcategorias**
Identidade para si no 1º ano	Imagem que têm de si próprios
Identidade para o outro no 1º ano	Imagem que lhes é atribuída pelos outros
	Desconhecimento da perceção dos outros
Identidade para si no 3º ano	Imagem que têm de si próprios
Identidade para o outro no 3º ano	Imagem que lhes é atribuída pelos outros
	Desconhecimento da perceção dos outros

Tema: Sentidos e significados da transição

Categoria	**Subcategorias**
Avaliação da experiência	Relativamente a Portugal
	Relativamente à ULisboa
	Relativamente ao curso

Mudanças e aprendizagens	Desenvolvimento pessoal
	Sociabilidade
	Autonomia
	Autoconfiança
	Aquisição de conhecimentos científicos
	Novas formas de pensar e de agir

Tema: Perspetivas futuras	
Categoria	**Subcategorias**
Prosseguir os estudos em Portugal	Mestrado
	Doutoramento
Ingressar no mercado de trabalho	Portugal
	País de origem
	Outro país
Permanecer em Portugal	
Retornar ao país de origem	