

UNIVERSIDADE DE LISBOA
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território



PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM MIGRAÇÕES

**Trajetórias de Mobilidade Estudantil Internacional: estudantes brasileiros no
ensino superior em Portugal**

Juliana Chatti Iorio

Orientadores: Professora Doutora Maria Lucinda Cruz dos Santos Fonseca
Doutora Sónia Alexandre Gaspar Pereira

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de doutor no ramo de Geografia,
especialidade de Geografia Humana

2018



PROGRAMA DE DOUTORAMENTO EM MIGRAÇÕES

Trajetórias de Mobilidade Estudantil Internacional: estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal

Juliana Chatti Iorio

Orientadores: Professora Doutora Maria Lucinda Cruz dos Santos Fonseca
Doutora Sónia Alexandre Gaspar Pereira

Tese especialmente elaborada para obtenção do grau de doutor no ramo de Geografia, especialidade de Geografia Humana

Júri:

Presidente: Doutor Mário Adriano Ferreira do Vale, Professor Catedrático e membro do Conselho Científico do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Doutora Sueli Siqueira, Professora Titular
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Vale do Rio Doce,
Brasil;
- Doutor Rui Pedro Pena Pires, Professor Auxiliar
Escola de Sociologia e Políticas Públicas do ISCTE – Instituto Universitário de
Lisboa;
- Doutora Maria Lucinda Cruz dos Santos Fonseca, Professora Catedrática
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa,
orientadora;
- Doutor Jorge da Silva Macaísta Malheiros, Professor Associado
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa;
- Doutora Jennifer Leigh McGarrigle Montezuma de Carvalho, Professora Auxiliar
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

O presente trabalho foi financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia através da bolsa de Doutoramento SFRH/BD/93887/2013

Agradecimentos

Esta tese nasceu a partir de questões que eu, enquanto brasileira e estudante, tinha acerca da migração de brasileiros para Portugal. Neste sentido, a minha própria trajetória de mobilidade, e as redes que construí ao longo desse percurso, contribuíram para este doutoramento, e são a elas que eu devo o meu mais profundo agradecimento.

Tenho que começar esta “lista” agradecendo ao antigo Alto-comissário para as Migrações (antigamente Alto Comissário para as Migrações e as Minorias Étnicas - ACIME), meu amigo, Rui Marques. Foi ele quem me introduziu no maravilhoso mundo das migrações! Conhecemo-nos durante o mestrado em Comunicação e Indústrias Culturais, na Universidade Católica em Lisboa, e foi através dele que eu entrei para a equipa de Comunicação do Programa Escolhas, um programa do antigo ACIME, que até hoje trabalha a inclusão de jovens menos favorecidos, entre eles, muitos imigrantes. Neste programa, tive como chefe da equipa de comunicação, a hoje Professora Auxiliar do Departamento de Sociologia do Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE) e minha amiga, Sandra Mateus. Foi a Sandra que indicou o meu nome para a Filipa Pinho, hoje também uma amiga, mas que na época precisava entrevistar brasileiros em Portugal, para a sua tese de doutoramento. Por fim, através da Filipa eu conheci a minha coorientadora, Dra. Sónia Pereira (que na altura também precisava entrevistar brasileiros para um projeto, no qual eu viria trabalhar mais tarde) e, através da Sónia, conheci a minha orientadora, Prof. Dra. Lucinda Fonseca, que incentivou muito a concretização deste projeto. Por isso, o meu muito obrigada a todos vocês!

Também não posso deixar de agradecer a outros professores que, ao longo deste trabalho, me deram dicas valiosas para a sua construção, nomeadamente, os professores Jorge Malheiros e João Peixoto (que foram os arguentes na apresentação deste projeto), os demais professores e colegas do IGOT, e os professores brasileiros com quem eu tive a oportunidade de trabalhar, Sueli Siqueira e Mauro Santos. Agradeço ainda a todos os diretores e vice-diretores das faculdades e institutos que aceitaram colaborar com este projeto e, obviamente, a todos os estudantes brasileiros que aceitaram participar.

Tenho ainda que agradecer a compreensão do meu companheiro, Rui Bento, que suportou a minha “ausência”, ao longo dos últimos 4 anos; e à minha família, no Brasil, por ter suportado uma ausência ainda maior. Por último, agradeço o financiamento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia em Portugal, sem o qual não teria sido possível concretizar este projeto, e a Deus, que sempre esteve presente!

Resumo

As relações coloniais entre o Brasil e Portugal garantiram, durante muito tempo, a mobilidade de uma elite brasileira que pretendia formar-se na Universidade de Coimbra. No entanto, foi somente no século XXI que o fluxo dos estudantes brasileiros para o ensino superior português se intensificou, constituindo, desde 2008/2009, o maior grupo de estudantes internacionais em Portugal.

Este trabalho pretende analisar as motivações dos estudantes brasileiros do ensino superior para estudar num país estrangeiro, escolher Portugal, e ainda identificar os fatores mais relevantes, de ordem individual, relacional e coletiva, que motivaram a escolha da universidade e da localidade de destino. Para tal, este estudo de caso utilizou uma triangulação metodológica, combinando dados qualitativos e quantitativos, de fontes secundárias de informação e de recolha direta (entrevistas e questionários). Foram realizadas 63 entrevistas em profundidade, a dirigentes universitários e estudantes, para além de um inquérito *online*, dirigido aos estudantes, que contou com 449 respostas válidas.

Os resultados obtidos permitiram concluir que a motivação para estudar no estrangeiro, bem como a escolha do país, da universidade e da localidade de destino, constituem um processo complexo, resultante da interação de diferentes tipos de fatores. As motivações para estudar fora do Brasil, e para a escolha de Portugal, prenderam-se, sobretudo, com fatores de ordem individual, como ter uma experiência de vida e/ou académica no exterior, e com o capital linguístico e cultural dos estudantes. A escolha da universidade teve em conta, fundamentalmente, fatores coletivos e relacionais como, o prestígio da instituição de ensino, a existência do curso pretendido e de redes de conhecimento com estudantes que frequentavam, ou já tinham frequentado, esta instituição, para além das relações de cooperação (convênios) que as universidades portuguesas mantinham com as brasileiras. A escolha da localidade relacionou-se com a proximidade à universidade e com a qualidade de vida.

Palavras-chave (5): Mobilidade estudantil internacional, Migração estudantil, Brasil, Portugal, Ensino superior.

Abstract

The colonial relations between Brazil and Portugal guaranteed, for a long time, the mobility of Brazilian elite who wanted to graduate from University of Coimbra. However, only in the 21st century, the flow of Brazilian students to Portuguese higher education has intensified, constituting, since 2008/2009, the largest group of international students in Portugal.

This study intends to analyse the motivations of Brazilian students of higher education to study in a foreign country, choose Portugal and furthermore identify the most relevant factors, individual, relational and collective, that influenced the choice of the university and the place of destination. To this end, this case study used a methodological triangulation, combining qualitative and quantitative data, secondary sources of information and direct collection (interviews and questionnaires). A total of 63 in-depth interviews were conducted with university leaders and students, in addition to an online survey for students, which had 449 valid answers.

The obtained results allowed to conclude that the motivation to study abroad, as well as the choice of the country, the university and the place of destination, constitute a complex process, resulting from the interaction of different factors. The motivations to study outside Brazil and to choose Portugal, were mainly related to individual factors, such as having a life and / or academic experience abroad, and the students' linguistic and cultural capital. The choice of the university consisted of, fundamentally, collective and relational factors such as the prestige of the educational institution, the existence of the intended course and the knowledge networks with students who attended and had already graduated from this institution, besides the relations of cooperation (agreements) that Portuguese universities maintained with the Brazilian universities. The choice of locality was related to the proximity to the university and the quality of life.

Key-words: International student mobility, Student migration, Brazil, Portugal, Higher education.

ÍNDICE

Introdução	13
<i>Capítulo 1 - O Estudante internacional nas teorias das migrações</i>	23
1.1. Enquadramento conceptual	
1.1.1. O Estudante Internacional como Migrante	
1.1.2. Migração Estudantil e Migração Qualificada	
1.1.3. As Motivações no contexto da Migração Estudantil	
1.2. A invisibilidade da mobilidade estudantil nas teorias das migrações	
<i>Capítulo 2 - A Migração Estudantil e a Sociedade do Conhecimento</i>	43
2.1. O debate sobre fuga, ganho e circulação de cérebros	
2.2. A busca do conhecimento além-fronteiras: da idade média ao século XXI	
2.3. Fatores coletivos que podem motivar a migração estudantil	
2.3.1. Na ótica do país de origem	
2.3.2. Na ótica do país de destino	
2.3.3. A qualidade e a reputação do ensino superior	
2.4. Fatores individuais que podem motivar a migração estudantil	
2.4.1. Ter a posse do, ou a busca pelo, capital linguístico	
2.4.2. Ter a posse do, ou a busca pelo, capital cultural	
2.4.3. Outras aspirações de ordem individual	
2.5. Fatores relacionais que podem contribuir para a migração estudantil	
2.5.1. As redes	
2.5.2. As tecnologias da informação e da comunicação	
2.6. Hipóteses	
<i>Capítulo 3 - Metodologia da pesquisa</i>	91
3.1. A abordagem: estudo de caso	
3.2. Pesquisa exploratória	
3.3. Exploração dos dados secundários	
3.4. Trabalho de campo:	
3.4.1. Primeira etapa – abordagem qualitativa: entrevistas	
3.4.2. Segunda Etapa – abordagem quantitativa: inquérito <i>online</i>	
<i>Capítulo 4 - O sistema de ensino superior e a sua internacionalização no Brasil e em Portugal</i>	125
4.1. Brasil: A evolução do ensino superior, as políticas de internacionalização, e o estímulo à saída	
4.1.1. O desenvolvimento do ensino superior por regiões e estados brasileiros	
4.1.2. Em síntese: o desenvolvimento do ensino superior no Brasil	
4.1.3. A composição atual do ensino superior no Brasil	
4.2. Portugal: A evolução do ensino superior, as políticas de internacionalização e o estímulo à entrada	
4.2.1. Em síntese: a internacionalização do ensino superior em Portugal	

4.2.2. A estrutura atual do ensino superior em Portugal

Capítulo 5 - Motivações no processo migratório dos estudantes brasileiros para Portugal **161**

5.1. Perfil sociodemográfico dos estudantes entrevistados

5.2. Perfil sociodemográfico dos estudantes inquiridos

5.3. As motivações para a mobilidade internacional dos estudantes brasileiros do ensino superior

5.3.1. Fatores (individuais) que motivaram “Sair do Brasil” - *Do desejo à concretização da migração*

5.3.2. Fatores (individuais) que motivaram “Escolher Portugal”

A) A capacidade linguística - “*Portugal para falar português!*”

B) A afinidade cultural - “*Conhecer outra cultura, mas de preferência, que seja parecida com a minha*”

5.3.3. Fatores (relacionais) que auxiliaram a migração estudantil

A) A influência das redes

B) A assistência

C) Informação e Comunicação

C.1. As fontes de informações e as informações procuradas

D) Informações partilhadas: *Incentivo ou desmotivação na perpetuação da migração?*

5.3.4. Fatores (coletivos) que motivaram a escolha da localidade de destino: *a qualidade de vida*

5.3.5. Fatores (coletivos) que motivaram a escolha da universidade de destino: *o prestígio das universidades*

5.3.6. Outros fatores que podem motivar a migração estudantil

A) Políticas governamentais/ institucionais brasileiras: mudanças, interesses e tendências

B) Políticas governamentais/ institucionais portuguesas: mudanças, interesses e tendências

5.4. Projetos de mobilidade futura: retorno, permanência ou remigração?

Capítulo 6 – Conclusões **237**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **245**

SITES CONSULTADOS **257**

NOTÍCIAS CONSULTADAS **258**

DOCUMENTOS CONSULTADOS **259**

ANEXOS **263**

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Proposta de Modelo de Análise 1	41
Figura 2 – Estudantes Angolanos, Brasileiros e Cabo-Verdianos no Ensino superior português entre os anos letivos de 2006/2007 e 2015/2016	104
Figura 3 – Quais as motivações dos estudantes para estudar no estrangeiro? Proposta de Modelo de Análise 2	122
Figura 4 – Matrículas no Ensino Superior/ Região (2014)	140
Figura 5 – Matrículas em cursos presenciais de Graduação e Sequenciais/ 1000 residentes em cada Região	140
Figura 6 – Matrículas no Ensino Superior Brasileiro/ Estado (2014)	143
Figura 7 - Matrículas em cursos presenciais de Graduação e Sequenciais/ 1000 residentes em cada Estado	144
Figura 8 – Matrículas no Ensino Superior Brasileiro/ Principais Mesorregiões (2014)	145
Figura 9 – Respondentes ao inquérito <i>online</i>, segundo o ano de chegada a Portugal	164
Figura 10 - Estudantes brasileiros em Portugal, chegados entre 2013 - 2015, por grau de ensino	165
Figura 11 – Distribuição dos respondentes por grupo etário (%)	166
Figura 12 - Respondentes ao inquérito <i>online</i>, por sexos (%)	166
Figura 13 – Estudantes brasileiros inquiridos, por Estado de residência, antes da vinda para Portugal (%)	168
Figura 14 – Estudantes que estavam numa IES brasileira antes de virem para Portugal, por Região do Brasil	170
Figura 15 – Distribuição dos estudantes brasileiros do ensino superior, pelas regiões em Portugal	172
Figura 16 – Distribuição dos estudantes brasileiros do ensino superior, pelas IES em Portugal	173
Figura 17 – Motivações dos estudantes brasileiros do ensino superior para sair do Brasil	177
Figura 18 - Principais fatores que influenciam a decisão de estudar no estrangeiro, por níveis de ensino	180
Figura 19 – Incidência do fator “Suporte Familiar” sobre as diferentes classes sociais no Brasil	181
Figura 20 – Motivações dos estudantes brasileiros do ensino superior para a escolha de Portugal	182
Figura 21 – Motivações para a escolha da localidade de destino	211
Figura 22 – Fatores que motivaram os estudantes brasileiros do ensino superior na escolha da universidade de destino	214

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Evolução da População Estrangeira e de Nacionalidade Brasileira residente em Portugal	97
Quadro 2: Estabelecimentos de ensino que mais receberam estudantes brasileiros entre 2008 e 2012	105
Quadro 3: Unidades Orgânicas que mais receberam brasileiros entre 2008 e 2012	107

Quadro 4: Estudantes estrangeiros e brasileiros em mobilidade de crédito e grau, entre os anos letivos de 2012/13 e 2015/16	109
Quadro 5: Total de estudantes estrangeiros e brasileiros no ensino superior português entre os anos letivos de 2006/07 e 2015/16	109
Quadro 6: Marcos relevantes na Evolução e na Internacionalização do Ensino Superior no Brasil até 2015	136
Quadro 7: Marcos relevantes na Evolução e na Internacionalização do Ensino Superior em Portugal	156
Quadro 8: Ano de chegada, Idade, Grau e Sexo dos entrevistados	162
Quadro 9: Bolsa de Estudos, Estado de Residência, Ocupação e IES no Brasil	163
Quadro 10: Distribuição dos inquiridos por IES em Portugal	174
Quadro 11: Distribuição dos respondentes por classe social	179
Quadro 12: As expectativas dos estudantes versus a realidade encontrada	215

ÍNDICE DE SIGLAS

A3ES - Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (Portugal);
AR – Autorização de Residência (Portugal);
ARCU-SUR - Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL;
ANUIES - Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana;
AUF - Agence Universitaire de la Francophonie;
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Brasil);
CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Brasil);
CONFAP - Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (Brasil);
CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa;
CRUP - Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas;
CsF - Programa Ciência sem Fronteiras (Brasil);
DGES - Direção Geral do Ensino Superior (Portugal);
DGEEC - Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciências em Portugal;
ECTS - European Credit Transfer System;
ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes no Ensino Superior brasileiro;
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio no Brasil;
EUA – Estados Unidos da América;
FADEUP - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
FAP - Fundações de Amparo à Pesquisa no Brasil;
FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Brasil);
FAUBAI - Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais;
FENPROF - Federação Nacional dos Professores em Portugal;
FIES - Fundo de Financiamento do Ensino Superior (Brasil);
GCUB - Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras;
LDB – Lei de Diretrizes e Bases (da educação nacional - Brasil);
SEF - Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (Portugal);
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
IBOPE - Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística;
IES – Instituições de Ensino Superior;
IFDM - Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (Brasil);

INE - Instituto Nacional de Estatística (Portugal);
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil);
ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa
IST – Instituto Superior Técnico
ISU - Interface SEF-Universidades (Portugal);
MCTI- Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (Brasil);
MEC - Ministério da Educação e Ciência (Brasil);
MERCOSUL - Mercado Comum do Sul;
MG – Minas Gerais (Brasil);
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;
OEA - Organização dos Estados Americanos
PAEC - Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação;
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil);
PGIDT - Programa de Graduação Internacional em Mobilidade de Dupla Titulação;
PLI - Programa de Licenciaturas Internacionais;
PLINB - Programa de Licenciaturas Internacionais para Não Bolseiros (Portugal);
PLLA - Países Lusófonos e Latino-Americanos;
PMIG - Programa de Mobilidade Internacional para a Graduação (Portugal);
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Brasil);
PORDATA - Base de Dados Portugal Contemporâneo;
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Brasil);
PROUNI - Programa Universidade para Todos (Brasil);
PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira;
PT - Partido dos Trabalhadores (Brasil);
REUNI – (Programa de Apoio a Planos de) Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Brasil);
RJ – Rio de Janeiro (Brasil);
SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência;
SISU - Sistema de Seleção Unificada (Brasil);
SP – São Paulo (Brasil);
SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences;*
THEMIS - *Theorising the Evolution of European Migration Systems;*
UAB - Universidade Aberta do Brasil;
UE - União Europeia;
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura;
Uniam - Universidade Federal da Integração Amazônica;
UNILA - Universidade Federal da Integração Latino-Americana;
UniLAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira;
UNL – Universidade Nova de Lisboa
UPorto – Universidade do Porto
ULisboa – Universidade de Lisboa
UBI – Universidade da Beira Interior

Introdução

Em 2013, os dados do *Education at a Glance* - da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) - já alertavam para o crescente aumento que estava a ocorrer na internacionalização do ensino superior. Segundo esta Organização, em 1975 existiam 800 mil estudantes estrangeiros universitários, em 1995 este número chegou aos 1,7 milhões, e em 2011 aos 4,3 milhões (OCDE, 2013:306). Dados mais recentes continuaram a confirmar esta tendência, visto que em 2015 este número atingiu os 4,6 milhões (OCDE, 2017:287)¹.

Apesar destes dados também apontarem para a predominância dos destinos de língua inglesa, como os Estados Unidos da América (EUA), o Reino Unido, a Austrália e o Canadá, De Wit, et al. (2013) chamaram a atenção para o facto de os países tradicionalmente de destino destes estudantes estarem a perder a supremacia face à concorrência. Baseando-se no *Education at a Glance* de 2011, esses autores revelaram que, na última década, enquanto os EUA tiveram um declínio na captação de estudantes de todo o mundo, de 23% para 18%, a Europa, coletivamente, observou um aumento. Ainda de acordo com esses autores, a partir de 2008-2009 houve uma queda na ordem dos 0,8% ao ano para as entradas nos EUA, enquanto a Europa passou a ser notada como o continente de destino destes estudantes.

Mas ainda que a literatura recente tenha começado a olhar com maior atenção para a captação de estudantes estrangeiros pelo continente europeu, o facto é que, até então, não existiam estudos representativos sobre o aumento desses estudantes em Portugal. Como referiram Brooks e Waters (2010:14), os estudos sobre migração estudantil transnacional ainda se concentram no “*movimento de países asiáticos para destinos anglófonos como os EUA, Canadá, Austrália e Reino Unido*” e, por isso, segundo De Wit, et al. (2013:21) “*...avanços devem ser alcançados na coleta de dados internacionais, a fim de capturar a genuína mobilidade transfronteiriça para os estudos...*”

De acordo com o *Education at a Glance* (2013:317), em 2011 os estudantes internacionais ou estrangeiros em Portugal representavam apenas 3,4% do total de alunos no ensino superior e 11% dos alunos nos programas de investigação avançada,

¹ E aqui importa referir que estudantes estrangeiros são aqueles que não são cidadãos do país em que estão matriculados e onde os dados são coletados, embora possam ser residentes de longo prazo ou até mesmo terem nascido nesses países. Por isso, a OCDE considera os estudantes internacionais como um subgrupo dos estudantes estrangeiros, e é deles que eu irei falar neste estudo.

revelando que este país ainda estava aquém da evolução registada em outros países da OCDE. Contudo, também em 2011, Fonseca e Hortas constataram que, a par das limitações dos dados disponíveis, a última década havia sido marcada por um crescimento notável no número de estudantes internacionais para Portugal, entre os quais se destacavam os provenientes do Brasil, Angola e Cabo Verde. Num artigo, intitulado “*International Students in Portugal*”, as autoras apresentaram dados de 2008-2009 (do Gabinete de Planeamento, Estratégia, Avaliação e Relações Internacionais do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior) que já indicavam o crescente número de estudantes provenientes do Brasil, e consideraram que a relevância da semelhança cultural e linguística, para além das relações históricas, atestavam os padrões de mobilidade desses estudantes.

Por outro lado, quando Mazza (2008) referenciou a circulação internacional no campo académico brasileiro, não destacou o papel de Portugal neste processo. Antes pelo contrário, salientou a apreciação do Brasil pelas culturas inglesa e francesa, onde num artigo denominado “*Circulação Internacional de Pessoas, Saberes e Práticas*” afirmou existir “*uma hierarquia distintiva de lugares, instituições e tradições que legitima e confere prestígios diferenciados à experiência da circulação internacional como processo formador*”(Mazza, 2008:21). Assim, na opinião desta autora, países como a Itália, por exemplo, não gozavam do mesmo valor distintivo dos EUA.

No entanto, e apesar de Zamberlam, et al. (2009) confirmarem (com base nos dados da OCDE de 2006) que o principal país de destino dos estudantes brasileiros do ensino superior era os EUA (com mais de 35% desses estudantes), Portugal já aparecia em segundo lugar (com 11,4%). Portanto, como referiram King, et al. (2010), ainda que os EUA e o Reino Unido continuassem a ser os principais países de receção de estudantes estrangeiros, e a China e a Índia os principais países de origem, a proporção de estudantes provenientes dos países do G20² (entre os quais está o Brasil), matriculados nos países da OCDE (entre os quais está Portugal) havia começado a aumentar.

Ao olhar especificamente para o caso brasileiro, em 2012, Castro e Neto tentaram explicar como a América Latina e o Brasil se inseriram no processo de internacionalização do ensino superior. Para os autores, tanto a América Latina, quanto o Brasil participaram “de forma periférica” neste sistema, configurando-se em regiões

de baixa recepção e elevado envio de estudantes, principalmente para os países da América do Norte e da Europa Ocidental.

Por sua vez, Spears (2014) considerou que desde os tempos da ditadura militar (1964-1985) o Brasil vinha tentando obter um reconhecimento internacional. Por isso, o Programa de Mobilidade Científica “Ciência sem Fronteiras” (CsF), criado em 2011 pelo Governo Federal brasileiro, funcionou como a *“reencarnação dessa filosofia, projetada para rivalizar com o número de estudantes de ciências e engenharias da China e da Índia (países que enviavam dezenas de milhares de estudantes de graduação e pós-graduação para os Estados Unidos)”* (2014:155). Para este autor, o CsF visou fortalecer os laços entre o Brasil e os EUA, mas também com outros países que se encontravam no centro da economia global (como era o caso de alguns países da União Europeia - UE). Assim, desde a criação do CsF, e até abril de 2013, Portugal foi o país que mais recebeu estudantes ao abrigo deste programa.

Contudo, os estudos sobre imigração em Portugal têm-se centrado, sobretudo, na imigração laboral ocorrida a partir de meados dos anos 90, quando devido *“à prosperidade que este país viveu na sequência da entrada na Comunidade Económica Europeia (CEE) - depois UE - começou a atrair população estrangeira, inclusive de brasileiros, que rapidamente se tornaram o principal grupo de imigrantes no país”* (Peixoto et al., 2016: 170).

Atentando para o caso específico dos estudantes brasileiros no ensino superior português, diversos autores já haviam referido que, devido às relações históricas entre estes países, a mobilidade das elites que viviam no Brasil, e se deslocavam para estudar em Portugal, acontece desde o período colonial (Santos e Filho, 2012). No entanto, ao considerar as definições da OCDE (2013) para estudante internacional (que implica, necessariamente, um movimento entre dois países), ou para estudante estrangeiro (que implica, necessariamente, que este estudante não seja cidadão do país de destino) penso somente ser possível falar numa emigração de cidadãos de nacionalidade brasileira para Portugal após ter-se dado a independência do Brasil, em 1822.

Oliveira (2007) foi ainda mais além. Para esta autora, as relações internacionais relativas à educação no Brasil só deveriam ser consideradas a partir de meados do século XX, visto que este foi um dos últimos países da América Latina a estabelecer as suas universidades (a primeira, fundada em 1920, foi a Universidade do Rio de Janeiro). Além disso, de acordo com Laus e Morosini (2005), somente com as reformas universitárias de 1968 - que vieram acompanhadas de um desenvolvimento na educação

pós-graduada e de uma tendência para enviar brasileiros para se capacitarem no exterior - iniciou-se a internacionalização das universidades brasileiras.

Portanto, como referiu Castels (2010), a partir dos anos 70 as sociedades contemporâneas começaram a ser transformadas pela globalização neoliberal, e isto, entre outras coisas, veio inverter os fluxos migratórios de até então. Neste sentido, o fluxo histórico de emigrantes portugueses para o Brasil, que havia ocorrido principalmente durante o período de emigração transatlântica portuguesa (meados do século XIX a finais dos anos 50 do século XX) inverteu-se, e brasileiros começaram a emigrar para Portugal. Por isso, conforme afirmou Malheiros (2007:16), “*a imigração do Brasil para Portugal começou como um movimento limitado de contracorrente, que incluía alguns profissionais qualificados (dentistas, peritos de marketing, informáticos, etc.) em meados dos anos 80, para se tornar num fluxo significativo de imigrantes laborais, nos finais dos anos 90 e princípios do século XXI*”.

Com os atentados terroristas de 11 de Setembro de 2001 nos EUA (que provocaram um acirramento da fiscalização das fronteiras neste país e um maior controlo sobre a população estrangeira lá residente) o fluxo migratório de brasileiros para Portugal intensificou-se. Ao mesmo tempo, o estabelecimento de acordos bilaterais entre o Brasil e Portugal, em 2000 e 2003, facilitaram a entrada de brasileiros em Portugal, bem como a permanência destes no país. (Santos, et al., 2014).

Apesar de, em maio de 2005, os EUA aumentarem os esforços para a retenção de estrangeiros graduados no país - através da Lei H-1B, que concebeu um adicional de 20.000 novos vistos para trabalhadores estrangeiros com mestrado ou doutoramento, diplomados numa universidade norte-americana (Suter e Jandl, 2008) - com a falência do banco *Lehman Brothers*, em 2008 (até então uma antiga e respeitada instituição financeira sediada em Nova Iorque), a crise económica e financeira que havia iniciado anos antes no mercado imobiliário norte-americano, levou a uma recessão económica naquele continente, que acabou por “contaminar” o resto do mundo (Siqueira, 2009; Choudaha, 2017).

Assim, a partir de 2008, o continente europeu também começou a ressentir-se desta crise, e Portugal não ficou indiferente. Com o abrandamento da atividade económica e a redução da oferta de empregos, a emigração portuguesa voltou a chamar a atenção dos estudiosos das migrações (Peixoto, et al., 2016), bem como o retorno de muitos dos imigrantes, sobretudo de brasileiros, que estavam a viver neste país (Nunan, 2012; Iorio e Ferreira, 2013; Da Silva, 2016). Logo, Portugal tornou-se menos atrativo

para o perfil de imigrante que o vinha procurando desde os anos 90 (Góis e Marques, 2014; Peixoto, et al., 2016).

Em contrapartida, *“a partir de meados da década de 2000, os países de origem dos imigrantes em Portugal beneficiaram de um assinalável crescimento económico”* (Lomba *apud* Góis e Marques, 2014:19). Assim, o Brasil viveu um período de forte expansão económica até 2011, um pouco perturbado pela crise mundial de 2008 (com a estagnação do seu PIB até 2009), mas seguido de um crescimento, ainda que fraco até 2014, que assinalou uma queda no seu desemprego (Peixoto, et al., 2016).

Tendo, pois, como ponto partida da imigração brasileira em Portugal os meados dos anos 80, pode dizer-se que, até ao momento, muito pouco se sabe sobre a imigração de brasileiros para fins de estudo neste país. Sabe-se, no entanto, que a partir de 2008 muitos dos imigrantes brasileiros em Portugal, sobretudo laborais, começaram a regressar, mas que também a partir deste ano os estudantes brasileiros do ensino superior tornaram-se a maior comunidade de estudantes estrangeiros em Portugal (Alves, 2012).

Baseando-me no que a literatura tem demonstrado, e tendo em conta que são ainda escassos os estudos sobre a mobilidade dos estudantes brasileiros do ensino superior para Portugal, proponho como objetivos gerais desta pesquisa, responder às seguintes questões:

1 – Quais as motivações do estudante do ensino superior que configuram:

1.1 – a decisão de migrar;

1.2 – a escolha do país de destino,

1.3 – a escolha da universidade e/ou da localidade de destino?

2 – De onde vêm e para onde vão aqueles que migram para estudar?

3 – De que forma os projetos de mobilidade podem alterar os projetos de vida dos estudantes em termos de mobilidade futura (retorno, permanência, ou nova emigração)?

Ao estudar o caso particular dos estudantes brasileiros no ensino superior português, tenho como objetivos específicos perceber:

1 - Qual o perfil desses estudantes:

1.1 - De que regiões e instituições de ensino são provenientes?

1.2 - Para quais regiões e instituições de ensino vieram?

1.3 - Em que áreas de formação e educação se concentram?

1.4 - A que classe social pertencem?

1.5 - Que estatuto legal possuem?

1.6 - De que forma financiam a sua mobilidade?

2 - Quais as motivações do estudante brasileiro do ensino superior para:

2.1 - Sair do Brasil,

2.2 - Escolher Portugal,

2.3 - Escolher determinada cidade ou instituição de ensino em Portugal?

3 - Para este tipo de mobilidade, qual a contribuição de fatores como:

3.1 - A assistência (material e psicológica) solicitada e/ou recebida tanto no país de origem como no país de acolhimento?

3.2 - A partilha de informações e a comunicação estabelecida, não só através das redes sociais, mas também com a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação, sobretudo da *Internet* e das redes sociais *online*?

3.3 – As políticas governamentais e estratégias institucionais tanto em Portugal, como no Brasil?

3.3.1 – Há, em Portugal, políticas e estratégias para a captação e a retenção de estudantes estrangeiros, com especial atenção para os de nacionalidade brasileira?

3.3.2 – Há, no Brasil, políticas públicas e estratégias para estimularem a mobilidade internacional dos seus estudantes do ensino superior, sobretudo para Portugal?

4 - Quais os projetos desses estudantes em termos de mobilidade futura (regressarem ao Brasil, permanecerem em Portugal, ou reemigrarem)?

Em síntese, esta investigação pretende descobrir o que motivou os estudantes brasileiros do ensino superior a escolherem Portugal, determinada cidade e instituição de ensino, e que fatores têm contribuído para o aumento desses estudantes no país. Além disso, procurar-se-à perspectivar quais poderão ser as “consequências não intencionais” (De Wit., et al., 2013), em termos das mobilidades futuras, que daí poderão advir.

De forma a responder às questões de investigação acima apresentadas, estructurei a tese da seguinte forma:

O Capítulo 1 irá refletir sobre o estudante internacional enquanto migrante, procurando, em primeiro lugar, clarificar alguns dos conceitos que deverão ser utilizados no decorrer deste trabalho (como o de estudante estrangeiro e internacional, migração, migração qualificada e, principalmente, o de motivação); e, em segundo lugar, apresentar uma revisão da literatura sobre as Teorias das Migrações (a qual

objetiva identificar “Quando” e “Como” a mobilidade estudantil internacional começou a ser considerada no âmbito destas Teorias, e “Quais” delas (e “De que forma”) poderiam ajudar a explicar este fenómeno. A partir disso, procurar-se-á desenhar o modelo de análise que irá responder às questões desta investigação.

O Capítulo 2 pretende explicar a mobilidade estudantil internacional ao longo da história, mostrando como a passagem de uma sociedade industrial para uma sociedade baseada no conhecimento influenciou a mobilidade estudantil internacional, e como a globalização neoliberal veio facilitar e tornar cada vez mais necessária este tipo de mobilidade. Baseando-me nos estudos que têm procurado explicar a importância da mobilidade estudantil internacional na atual Sociedade do Conhecimento, irei analisar quais os fatores (de ordem coletiva, relacional e/ou individual) que têm motivado países, instituições e estudantes a “apostarem” neste tipo de mobilidade. Ainda neste capítulo serão apresentados e discutidos os conceitos de “perda”, “ganho” e “circulação” de cérebros, de forma a perceber se, na contemporaneidade, a utilização de tais conceitos ainda fazem sentido. Feita esta análise, o capítulo será concluído apresentando algumas hipóteses para investigação.

O Capítulo 3 irá justificar a opção metodológica. Como se trata de estudar o caso específico dos estudantes brasileiros no ensino superior português, optou-se pela realização de um estudo de caso, com recurso à triangulação de métodos qualitativos e quantitativos. Assim, iniciou-se uma pesquisa exploratória, constituída por uma análise documental obtida com recurso às fontes secundárias de informação, e através da qual foi possível identificar as fontes privilegiadas ou primárias de informação (por exemplo, os Diretores e/ou Vice-diretores das Instituições de Ensino Superior em Portugal que mais haviam recebido estudantes de nacionalidade brasileira). Com base nos dados obtidos nesta fase, tomou-se a opção pela forma como o trabalho de campo deveria ser conduzido. Deste modo, a primeira etapa do trabalho de campo foi composta pela realização de entrevistas semiestruturadas, e em profundidade às fontes privilegiadas identificadas anteriormente, e, com recurso a essas fontes, mas também à utilização da *Internet* (e sobretudo da rede social *online Facebook*); aos estudantes brasileiros que estavam (ou haviam estado) no ensino superior português. De modo a complementar a análise qualitativa, uma segunda etapa do trabalho de campo prendeu-se com a aplicação de um inquérito *online*, que ficou disponível para todos os brasileiros cujo objetivo da migração tivesse sido o estudo, e que estivessem em Portugal há pelo menos 3 meses. Desta maneira, ainda que não se tenha obtido uma amostra representativa

(devido às limitações financeiras e de tempo), a combinação da análise qualitativa com a quantitativa permitiu obter uma amostra robusta e minimizar os enviesamentos da mesma.

O Capítulo 4, “*O sistema de ensino superior e a sua internacionalização no Brasil e em Portugal*”, apresentará o enquadramento empírico, ou seja, as investigações/ pesquisas/ estudos sobre a evolução da imigração de brasileiros “qualificados”, “não qualificados” e “em vias de qualificação” em Portugal. Atendendo ao objeto em análise, ou seja, ao estudante brasileiro no ensino superior português, este capítulo também irá discorrer sobre a evolução deste ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal, observando as políticas governamentais e institucionais voltadas, sobretudo, para a internacionalização das universidades e para a mobilidade internacional dos seus estudantes. É preciso entender a composição e evolução do ensino em ambos países para perceber de que forma as relações entre eles, no âmbito da educação, têm acontecido e contribuído para a migração dos brasileiros que objetivam adquirir uma maior qualificação em Portugal.

O capítulo 5, “*Motivações no processo migratório dos estudantes brasileiros para Portugal*”, para além de caracterizar a população alvo, irá analisar os dados recolhidos através do trabalho de campo. Assim, neste capítulo, serão apresentados os resultados da análise às fontes privilegiadas de informação, bem como às entrevistas realizadas, e ao inquérito aplicado ao público-alvo, procurando responder aos objetivos específicos deste projeto, ou seja, quais as motivações que fizeram com que os estudantes brasileiros do ensino superior saíssem do Brasil e escolhessem Portugal e determinada universidade e/ou localidade para concretizarem os seus projetos de mobilidade internacional, e quais os fatores que contribuíram (auxiliaram/ facilitaram) a concretização destes projetos.

Por fim, o capítulo 6, ao confrontar os resultados obtidos com a teoria e os estudos empíricos analisados anteriormente, verificou que, para além de muitos estudos não considerarem que o estudante internacional é um migrante, aqueles que o consideram normalmente atêm-se aos modelos de “atração e repulsão” para explicarem a migração estudantil internacional. Ainda não são muitos os que combinam as diversas dimensões de análise (ao nível individual, relacional e coletivo) proposta pelas teorias mais contemporâneas das migrações, mas muitos são os que atribuem a decisão da migração para fins de estudo aos fatores de ordem individual, analisando o estudante internacional como um todo (ou seja, como se todos fossem iguais e tivessem as

mesmas aspirações e necessidades). Por outro lado, poucas são as investigações que dizem como as políticas governamentais e institucionais também podem motivar este tipo de migração, mas muitas defendem que as estratégias para atrair estes alunos devem ser elaboradas considerando as motivações individuais dos mesmos, sem, entretanto, se aterem às particularidades de cada nacionalidade.

Deste modo, ficou clara a necessidade de combinar variadas dimensões de análise, já que as motivações para os estudantes brasileiros do ensino superior saírem do Brasil prenderam-se com a aquisição de experiências acadêmica e/ou de vida (regulação intrínseca), mas também com o enriquecimento do currículo (regulação externa, que pode ter sido internalizada ou identificada); e que a opção por Portugal se deu devido à partilha do mesmo idioma (dimensão individual da escolha), mas também aos benefícios sociais que se poderia obter no país de destino (dimensão social da escolha). Portanto, a par das limitações que toda investigação científica está sujeita, e que neste caso foi trabalhar com uma amostra não representativa do universo em questão, penso que a análise que se segue é importante para sustentar que o estudante internacional também é um migrante e, por isso, reforçar a necessidade de conjugar diversos métodos de análise quando falamos em migração estudantil internacional. Além disso, os fatores motivacionais de ordem individual são importantes, mas são particulares de cada nacionalidade. Assim, as estratégias que países de origem e destino utilizarem para atrair esses estudantes, deverão considerar estas especificidades.

Capítulo 1 - O Estudante internacional nas teorias das migrações

1.1. Enquadramento conceptual

A melhor maneira de se compreender os movimentos migratórios é revisitar o que os diversos estudiosos das migrações já escreveram acerca deste assunto, ponderando, como já havia mencionado Peixoto (2004), não só as zonas de confluência das abordagens propostas, mas também as distinções, que não são absolutas. Ou seja, é “*utilizar todo o arcabouço teórico já produzido*” (Santos, et al., 2010:16). Antes, porém, de se passar à revisão do “Estado da Arte”, convém refletir sobre alguns conceitos-chave que irão nortear o desenvolvimento deste trabalho.

Assim, quando me propus fazer um doutoramento em migrações sobre mobilidade estudantil internacional, o primeiro conceito que quis clarificar transformou-se na questão que se segue.

1.1.1. O Estudante Internacional como Migrante

É o Estudante Internacional um Migrante?

Responder a esta questão não é uma tarefa linear, pois as opiniões dos autores que já se debruçaram sobre ela são divergentes. Por um lado, temos autores como Vertovec (2002) que considera que o termo migração tem uma conotação de permanência a longo prazo e, por isso, prefere falar em “movimento” ou “mobilidade”, visto que a mobilidade dos estudantes (que ele chama “qualificados”) tende a ser temporária. Assim, como referiu Faist (2013: 1640), no debate e nas políticas públicas o movimento de pessoas passou a ser dicotomizado em “mobilidade” e “migração”, sendo o primeiro termo conotado, positivamente, com expectativas de ganho para os indivíduos e estados, e o segundo, negativamente, com a necessidade de integração social, controlo e manutenção da identidade nacional. A perceção passou a ser de “*que pessoas altamente qualificadas e profissionalmente bem-sucedidas atravessam facilmente as fronteiras e possuem as competências relevantes para a comunicação e o intercâmbio transfronteiriço*” (Faist, 2013: 1643), o que colocou a mobilidade dos “altamente qualificados” numa categoria social diferente dos “migrantes”. Por outro

lado, autores como Videira (2013: 139), ao basearem-se na definição das Nações Unidas (1998), consideram que:

“... a migração internacional de um indivíduo implica que este se mude do seu país de residência atual para outro, por um período entre três meses e um ano (migração de curta duração) ou superior a um ano (migração de longa duração).”

Neste sentido, todo o indivíduo que sair do seu país de origem para estudar no exterior, e lá permanecer por um período de, pelo menos, 3 meses, deve ser considerado um “Estudante-Migrante”.

De qualquer forma, de acordo com a definição da OCDE (2013), os estudantes internacionais são aqueles que se mudaram para um outro país para fins de estudo. Para que esta mudança seja feita de forma legal, este estudante deve submeter-se às leis que regulam a permanência do mesmo neste país, durante o período em que ele lá estiver a estudar. Neste caso, embora algumas vezes as leis sejam menos rígidas para concederem autorização de residência para fins de estudo³ (quando comparadas às leis para outros fins), os estudantes podem ser confrontados com alguns dos constrangimentos que qualquer outro tipo de migrante tem que enfrentar.

Como já havia referido Li. et al. (1996:63):

“...os estudantes são parte integrante dos sistemas de migração internacional, na medida em que suas decisões para emigrar são coincidentes com as encontradas em outros grupos”.

Por isso, neste trabalho, optei por considerar o Estudante Internacional um Migrante.

Como já havia mencionado King, et al. (2010:46):

“Nos estudos de migração e mobilidade, os estudantes internacionais têm sido, sem dúvida, um fenómeno pouco estudado. De facto, eles são quase um ponto cego no mapa das pesquisas em ciências sociais.”

O facto de o estudante internacional nem sempre ser visto como um migrante, não tem ajudado muito no desenvolvimento de estudos sobre este tipo de mobilidade na

³ No caso da emigração brasileira para Portugal, Pinho (2012) já havia referido que o elevado contingente de estudantes e profissionais qualificados, entre brasileiros com autorização de residência no final dos anos 80 e início dos anos 90, encontrou em determinadas cláusulas dos acordos bilaterais entre Brasil e Portugal, as condições possibilitadoras e seletivas para este tipo de migração. De certo modo, esta autora considerou que os estudantes e profissionais qualificados acabaram por ter alguns elementos, com base de sustentação jurídica, que facilitavam este tipo de migração.

área das migrações. Quanto muito, estes estudos têm passado por outras áreas que não veem a mobilidade estudantil internacional como uma migração (como a antropologia, por exemplo, através de Vertovec, 2002 e Rocha, 2010).

Outro questionamento que deve ser feito, diz respeito ao facto de alguns estudiosos que consideram o estudante internacional um migrante, o colocarem na mesma categoria dos migrantes qualificados.

1.1.2. Migração Estudantil e Migração Qualificada

A migração qualificada é muitas vezes compreendida como uma migração de profissionais qualificados, que migram em busca de melhores oportunidades profissionais, e que por isso são considerados uma perda de cérebros para o país de origem (Salt, 1997; Góis e Marques, 2007; Rocha, 2010, Góis e Marques, 2014)⁴.

Assim, de acordo com Raghuram (2013), um certo número de países europeus adotaram as qualificações como um critério importante para a entrada de imigrantes no mercado de trabalho. O foco, portanto, deste tipo de migração, está no trabalho e não no estudo, mesmo que, como referiram Góis e Marques (2007:23), “...estas (habilitações) não sejam imediatamente utilizáveis (ou utilizadas) no mercado de trabalho”.

De qualquer modo, Raghuram (2013) concorda que a importância das qualificações/ competências para os migrantes laborais têm sido acompanhadas com a crescente participação de estudantes migrantes no mercado de trabalho, mesmo porque muitos destes têm que trabalhar (muitas vezes em subempregos) para pagarem as propinas das universidades, os alojamentos nos países recetores, e tudo o que daí advém. Por outro lado, esses “Estudantes-Migrantes” não são reconhecidos como trabalhadores e, por isso, em muitos países, existe um controlo sobre o número de horas que estes podem trabalhar, fazendo com que, cada vez mais, a atividade destes migrantes restrinja-se ao estudo.

Portanto, visto que o Estudante-Migrante pode trabalhar, mas que o motivo principal da sua migração não é o trabalho; considerando que quando ele trabalha, muitas vezes tem de fazê-lo em atividades menos qualificadas, e com horas restritas, porque não tem o seu estatuto reconhecido como migrante laboral, considero que:

⁴ Góis e Marques (2007) consideram imigrantes qualificados aqueles que possuem como qualificação mínima a equivalente a, pelo menos, um primeiro grau de educação superior (ou seja, o grau de bacharel ou licenciado).

- O estudante internacional de graduação, cujo motivo da migração é o estudo, não deve ser considerado um migrante qualificado (no sentido de profissional qualificado), pois ele ainda está em busca de qualificação. Quanto muito, ele pode ser considerado um migrante em processo ou em vias de qualificação.

- Também o estudante internacional de pós-graduação, apesar de já possuir uma qualificação, se a razão principal da sua migração foi o estudo, julgo que ele também não deve ser visto como um migrante qualificado, pois o motivo da sua migração não foi laboral.

Assim, como o objetivo desta investigação é analisar as motivações daqueles cujo motivo inicial e principal da migração não foi o trabalho, mas sim o estudo, considero que quando falamos em migração estudantil, em princípio, estamos a falar em migração como caminho para a aquisição de mais qualificação. Ou seja, como já havia sugerido Raghuram (2013), a migração estudantil é o caminho para a aquisição de mais conhecimentos e, como tal, necessita manter um espaço diferenciado na panóplia de investigações sobre migração.

No entanto, apesar de diversas teorias, em distintas áreas do conhecimento, já se terem debruçado sobre explicações acerca dos processos migratórios, ainda nenhuma delas olhou, de forma particular, para a migração com fins de estudo, de modo que não existem respostas definitivas para os questionamentos que foram feitos acima. Mas antes de discorrer sobre algumas destas teorias, importa clarificar do que estou a falar quando me refiro às “motivações”.

1.1.3. As Motivações no contexto da Migração Estudantil

*“Em latim, o verbo *motivare* significa “mover para”, de modo que, combinado com o sufixo “ação”, forma a palavra *motivação* (“mover para ação”)*” (Brizolla 2006 *apud* Ramos, 2013:125). Para Velho (1997), as motivações estão vinculadas às trajetórias e leituras específicas do sistema simbólico que constitui a cultura na qual os indivíduos participam, e, por isso, as diferenças de motivações encontram-se associadas às variações nas escalas de valores de cada indivíduo e na sua própria construção social da realidade. Ao transportar isto para o contexto das migrações, poder-se-ia dizer que, na visão de Velho, as motivações estão vinculadas à cultura da migração de cada indivíduo.

Contudo, Faist, em 2010, referiu que algumas teorias sociológicas estavam a colocar sobre as motivações para migrar, não só os valores (metas, preferências) dos indivíduos, mas também as suas expectativas (probabilidades subjetivas).

Assim, Ramos (2013), ao estudar a “motivação académica dos alunos do ensino superior”, identificou que este movimento poderia ocorrer tanto em busca de recompensas intrínsecas (individuais, como a satisfação pessoal), como extrínsecas (relacionais/ sociais, como a satisfação obtida através das relações interpessoais e/ou de condições económicas e/ou ambientais). Esta ação poderia ser ativada por recompensas psicológicas (necessidades, emoções, valores, objetivos e expectativas pessoais), mas também por recompensas tangíveis (melhores ordenados, promoções, uma boa nota numa frequência, etc) (Campos e Ramos, 2011). Logo, numa situação migratória, as motivações poderiam não estar vinculadas à cultura migratória do indivíduo, ou, pelo menos, não somente a este capital cultural.

Também Chirkov, et al (2007) ao estudarem os estudantes chineses no Canadá e na Bélgica identificaram dois parâmetros motivacionais: um ao qual chamaram “fator de preservação”, que refletia o desejo de evitar (preservar-se de) situações desfavoráveis no país de origem, e outro ao qual chamaram “fator de autodesenvolvimento”, que refletia o desejo de obter uma boa educação, que os apoiasse no desenvolvimento de uma carreira profissional bem-sucedida. Assim, os objetivos de preservação eram mais motivados por fatores extrínsecos (contextuais) e os de autodesenvolvimento por fatores intrínsecos (satisfação pessoal – psicológica e/ou tangível). Estes autores basearam-se na *Self-Determination Theory* (SDT) para concluírem que, as motivações para migrar devem considerar não só os objetivos que as pessoas pretendem alcançar, mas também o grau de autonomia ou autodeterminação que estas possuem⁵.

Bokareva (2014) retomou a SDT para explicar as causas sociais das motivações dos estudantes russos para estudar no exterior, e também concluiu que, apesar de motivações intrínsecas (como “obter uma experiência cultural” e/ou “um diploma no

⁵ A SDT é uma teoria baseada na motivação humana que estuda o conteúdo dos objetivos pelos quais as pessoas lutam e o nível de autodeterminação do comportamento dessas pessoas. Para Chirkov, et al. (2007), este nível é variável e regulado por fatores: **intrínsecos** (quando, por exemplo, os estudantes veem a oportunidade de estudar no exterior como uma experiência interessante, emocionante, inerentemente satisfatória e desafiadora) e **extrínsecos** (quando os alunos decidem estudar no exterior porque seus pais insistiram e prometeram-lhes recompensas, por exemplo). Os fatores extrínsecos, por sua vez, podem ser: **introjetados** (quando os estudantes são motivados por pressões internas, como obrigações ou desejos de satisfazer as expectativas de outras pessoas) ou **identificados** (quando desejam alcançar objetivos auto selecionados, ou seja, identificam os objetivos que, para eles, são relevantes).

exterior”) terem sobressaído entre esses estudantes, as motivações extrínsecas (como o “subdesenvolvimento da área profissional no país de origem” e/ou a “crença de que o conhecimento adquirido no exterior seria posteriormente aproveitado”), também contribuíram positivamente para as intenções de migrar. Ou seja, para a autora, o facto de a Rússia ser um país com uma economia em transição fez com que os seus estudantes, para além de procurarem satisfazer as suas necessidades de desenvolvimento pessoal (tal como fazem os estudantes provenientes dos países desenvolvidos), também procurassem satisfazer as suas necessidades sociais e de segurança (como fazem os estudantes provenientes dos países em desenvolvimento).

Ainda Zhou (2015), ao trabalhar “as motivações dos estudantes internacionais para prosseguirem e concluírem um Ph.D nos E.U.A”, referiu que a motivação de um indivíduo era moldada não só pelos seus valores, mas também pela expectativa que se colocava em determinada tarefa. Assim, identificou interesses intrínsecos (provenientes de experiências educacionais, do meio ambiente e do histórico familiar) e valores extrínsecos (interações com os professores, contexto migratório, bem como com as condições económicas e de emprego no regresso) para explicar as motivações dos estudantes para prosseguirem e concluírem os seus estudos nos E.U.A. Portanto, para este autor, as motivações para emigrar, permanecer e regressar vão-se alterando ao longo do tempo, pois estão relacionadas com o ambiente político circundante, tanto no país de origem, como no de destino.

Nesta dissertação irei trabalhar com o conceito de motivação enquanto “movimento para a ação” de migrar para estudar, e, a partir disto, descobrir quais foram os fatores (intrínsecos e extrínsecos) para a escolha do país, da localidade e da universidade de destino.

1.2. A invisibilidade da mobilidade estudantil nas teorias das migrações

Ao olhar para as primeiras teorias de base empírica, que tentaram explicar o início das migrações, pode-se dizer que o trabalho pioneiro do cartógrafo e geógrafo inglês Ernst Georg Ravenstein, “As Leis das Migrações”, de 1885, não poderia deixar de ser mencionado, pois serviu de inspiração para a criação de modelos que, posteriormente, procuraram explicar o ato de migrar através de fatores que atraíam os migrantes para os locais de destino e os repeliam dos locais de origem.

Para Ravenstein, o ser humano, enquanto ser racional, baseava a decisão de migrar nos benefícios económicos associados a ela. Nesta época, que abrangeu o período da chamada “Segunda Revolução Industrial”⁶, as migrações eram feitas para os pólos onde esta revolução estava a ocorrer. Portanto, na visão de Ravenstein, tratava-se de migrações laborais, cujo principal motivo se prendia com o desejo do agente individual melhorar a sua condição económica. Posto desta forma, é natural que nesta altura não se tenha pensado numa migração para fins de estudo.

No entanto, como referido anteriormente, a importância de Ravenstein está nos modelos que derivaram a partir dele. Conhecidos como Modelos de “Atração-Repulsão”, pode-se dizer que o sociólogo Everett S. Lee, em “Uma Teoria sobre a Migração, de 1966, conseguiu afastar-se da leitura estritamente económica de Ravenstein, na medida em que considerou como fatores (de atração-repulsão), para além dos fatores de ordem individual, os associados aos locais de origem e destino e os obstáculos que poderiam intervir na decisão de migrar.

Apesar deste autor também não referir a migração estudantil, ao definir migração “*como uma mudança permanente ou semipermanente de residência*” (1966:99), e salientar que, “*até certo ponto, as migrações são parte dos “rites de passage”*” (1966:113), conseguiu, de certa forma, aproximar-se do tipo de migração que, muitas vezes, é praticada pelo Estudante-Migrante (uma migração semipermanente, um rito de passagem⁷). Talvez por isso, muitos autores contemporâneos que têm estudado as migrações estudantis se têm apoiado nos fatores de atração-repulsão para explicarem este tipo de migração:

Para Mazzarol e Soutar (2002:3),

“...são as forças económicas e sociais inerentes ao país de origem que servem para repelir os estudantes para o exterior. No entanto, a escolha pelo país de destino depende de uma série de fatores de atração inerentes a este país”.

Ana Delicado (2008) também baseou o seu estudo sobre os “Cientistas Portugueses no Estrangeiro”, analisando, em primeiro lugar, as condições de “atração” que os sistemas científicos estrangeiros exercem sobre os investigadores portugueses, e

⁶ Iniciada na segunda metade do século XIX (c. 1850 - 1870) e terminada durante a Segunda Guerra Mundial (1939 - 1945), a segunda revolução industrial envolveu uma série de desenvolvimentos dentro da indústria química, elétrica, de petróleo e de aço.

⁷ A ideia da migração estudantil como “tradição de passagem” é retomada por Almada (2010), no seu estudo sobre a Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros em Coimbra (APEB – Coimbra): Desafios e perspetivas para a imigração estudantil e política científica em Portugal.

discutindo, em segundo lugar, os fatores de “impulsão” para a saída, proporcionados pelo sistema português.

Para Glover (2011:193),

“Os fatores de atração e repulsão, tanto para viajar, quanto para estudar, precisam ser examinados para que se compreenda as suas influências mútuas e a relativa importância para os alunos de grau completo e aqueles que vêm fazer apenas um intercâmbio na graduação”.

Também os resultados do estudo empírico de Furukawa, et al (2012), sobre a mobilidade de estudantes de graduação em diversas áreas da investigação em engenharia no mundo, sugeriram que este tipo de migração está sujeita aos fatores de atração e repulsão. Contudo, estes autores já alertavam para o facto de estes resultados serem difíceis de generalizar, visto que cada estudo deve considerar os contextos culturais, sociais e económicos dos países envolvidos, bem como as circunstâncias particulares de cada estudante.

Assim, pode dizer-se que a partir de Lee começou a pensar-se em fatores, para além dos económicos, que poderiam motivar as migrações. Ainda que o termo “motivações” não estivesse explícito nestes estudos, ele estava lá, nos fatores (de atração) que motivavam a ida de um indivíduo para o exterior, e nos fatores (de repulsão) que motivavam a saída deste mesmo indivíduo do seu país de origem.

Outra teoria na qual alguns estudiosos das migrações estudantis também se têm baseado é a “Teoria do Capital Humano”. Esta teoria formalizada por Theodore W. Schultz, em 1961, discutida por Gary Becker, em 1962, e aplicada às migrações por Larry A. Sjaastad, em 1962, procurou analisar como o futuro das pessoas poderia ser afetado através dos recursos (escolarização, formação no trabalho, entre outros conhecimentos adquiridos) que elas incorporassem.

Shultz, em “Investimento em Capital Humano”, olhou para o ser humano enquanto capital, apesar de reconhecer que este “olhar” poderia ser ofensivo para alguns, visto que *“os nossos valores e crenças nos inibem de olharmos para o ser humano como um capital, exceto na escravidão, e isso nós abominamos”* (1961:2). Mas argumentou que, investindo em si mesmo, as pessoas podiam ampliar o seu leque de escolhas, e que isto era uma maneira dos homens livres poderem melhorar o seu bem-estar. Ao adquirir conhecimentos e competências valorizadas pela economia de um país, além de melhorarem o seu bem-estar pessoal, estas pessoas poderiam influenciar o crescimento económico deste país. Neste sentido, ele associava os gastos (consumos)

em educação, saúde, e até mesmo em migrações internas (com vista ao proveito de melhores oportunidades profissionais), claros exemplos de investimento em capital humano. Já nesta época Shultz previa que os jovens migravam mais, e que isto fazia sentido ao reconhecer-se os custos da migração como uma forma de investimento em capital humano (esta ideia será posteriormente retomada por Staastad).

Becker, em “Investimento em Capital Humano - Uma Análise Teórica” (1962), disse portanto, que a Teoria do Capital Humano partia do princípio de que a escolarização, a formação no trabalho, e a aquisição de outros conhecimentos, afetavam tanto os ganhos (salário), quanto os gastos (consumo), tanto os recursos físicos, quanto os humanos. Logo, quanto maior fosse o investimento em educação, maior seria a aquisição de recursos humanos, que, por sua vez, iriam afetar a aquisição de recursos físicos (como o salário e o consumo). Além disso, Becker salientava que aqueles que possuíssem maiores conhecimentos seriam mais bem informados sobre as suas possibilidades de produção e consumo.

Sjaastad, em “Os custos e retornos da migração humana” (1962) procurou explicar o papel das migrações como mecanismo de equilíbrio de economias em transformação, inserindo a migração no marco teórico da alocação de recursos, uma vez que esta, para além de ser um meio eficiente para a alocação, tratava-se de uma atividade que requeria determinados recursos para ser colocada em prática. Assim, para estimar o retorno que poderia advir da migração, disse que seria “ *particularmente útil empregar o conceito de capital humano e visualizar a migração, o treinamento e a experiência, como investimento no agente humano*” (1962:133). Para Sjaastad, se, entretanto, este investimento iria ou não ser compensatório, dependeria, fundamentalmente, da idade do indivíduo. Assim, pessoas jovens, com maior esperança de vida, tenderiam a investir mais no capital humano do que as pessoas mais idosas, com menos esperança de vida.

Aqui importa salientar que a Teoria do Capital Humano surgiu no contexto do desenvolvimento do Estado de Bem-Estar Social, ou seja, nesta época, era o Estado o responsável pela proteção social dos indivíduos, no que se referia, por exemplo, à saúde, segurança social e educação. Neste sentido, a relação do capital com o Estado permitia uma aliança, ainda que com o aparente protagonismo do Estado, na elaboração, por exemplo, das políticas educacionais.

Por isso, segundo Raghuram (2013), durante muitos anos países como o Canadá, a Austrália, a Nova Zelândia e o Reino Unido usaram o Capital Humano

(medindo as qualificações juntamente com outros fatores como a idade e a renda) na escolha dos seus migrantes.

Considerando, portanto, que as migrações estudantis também podem ser uma forma de investimento em capital humano, a Teoria do Capital Humano veio indicar que, um indivíduo que decidiu investir na sua escolarização no exterior, estaria a investir na aquisição de capital humano com vista à obtenção de um futuro melhor (melhores trabalhos, melhores ganhos salariais). Logo, apesar da valorização do capital humano não ser suficiente para explicar a migração estudantil, também pode ser considerada um fator motivacional para o estudante-migrante cuja crença está no facto de que uma formação no exterior irá proporcionar-lhe melhores oportunidades futuras.

No entanto, uma crítica que aqui se coloca é a de que esta teoria prevê que o grau de instrução que um indivíduo possui irá correlacionar-se, positivamente, com os seus rendimentos pessoais. Ou seja, que a educação obedece a uma opção racional entre os custos atuais com a mesma, e a renda futura que deverá advir deste investimento. Ora, é sabido, que tanto retornos individuais, como sociais, poderão vir a acontecer, mas não são garantidos. *“Todo e qualquer planeamento possui um nível de indeterminação elevado, e o balanço final dos planos implementados pode mostrar resultados bastante diversos das intenções iniciais”* (Offe, 1990 *apud* Paiva, 2001).

No entanto, como referiu Peixoto (2004:22), *“ao contrário do que postulam as várias teorias “micro” sobre a mobilidade, em muitos casos não são os agentes individuais, mas sim as organizações e instituições, que decidem, de facto, os mapas migratórios.”* Embora este autor reconheça que a decisão individual é, em última instância, a que decide, *“é a multilocalização das organizações e as suas estratégias de colocação de pessoal - ou, noutra perspetiva, mecanismos “macrossociológicos” - que revelam as principais dinâmicas de mobilidade”* (Idem). Assim, como tentativa de alargar o debate para além das teorias “micro” surgiram as Teorias Macrossociais.

Nestas teorias a ênfase já não se encontra somente na vontade e no cálculo individual dos migrantes, mas também nos fatores estruturais (macrossociais) que apelam ao trabalho do migrante (como a Teoria do Mercado Segmentado ou do Mercado de Trabalho “Dual”). Até mesmo a “Teoria das Cidades Mundiais” ou “Globais” procurou explicar a atração migratória, tendo em vista o mercado de trabalho. De acordo com essa teoria, as cidades com uma condição privilegiada no contexto mundial, nas quais estivessem os maiores centros de poder político e económico, é que

iriam articular o capital, de modo a atrair migrantes laborais (Carvalho, 2000; Souza, 2008).

Também a “Teoria dos Sistemas-Mundo” veio remeter à criação de um “Mercado de Trabalho Global”, enfatizando os fluxos para trabalho.⁸ No entanto, uma leitura interessante que se pode fazer da “Análise dos Sistemas-Mundo - Uma Introdução”, de Wallerstein (2005), é que, segundo o autor, três acontecimentos marcaram o mundo a partir de 1945:

1 - A hegemonia dos Estados Unidos da América (que fez com que o seu sistema universitário passasse a ser mais influente);

2 - Os conflitos políticos e de autoafirmação das geopolíticas dos países (na altura considerados) de terceiro mundo;

3 - E, finalmente, a combinação de uma economia-mundo em expansão com tendências democratizantes, que conduziram à expansão do sistema universitário mundial (influenciando professores, alunos e sistemas universitários). “*Esta expansão levou, por exemplo, a um maior número de pessoas em busca de um título de doutorado*” (2005:24). Para além disso, o autor considerou que “*as mudanças no mundo real afetaram a autodefinição dos académicos*” (2005:25).

Deste modo, apesar de Wallerstein ter utilizado os acontecimentos acima para explicar a evolução dos estudos sobre a Teoria dos Sistemas-Mundo e não a mobilidade académica internacional, pode dizer-se que, de certa forma, esta teoria já reconhecia que as alterações num nível macrossocial poderiam influenciar, também, a mobilidade estudantil internacional. No entanto, segundo Giddens (1990), uma das grandes deficiências desta obra foi que o autor se concentrou, apenas, sobre as influências de ordem económica.

Por isso, atualmente, os estudiosos contemporâneos da mobilidade/migração estudantil internacional, dificilmente se concentram somente em explicações de carácter económico - que normalmente procuram justificar mais os sistemas de trabalho globais do que propriamente a mobilidade académica internacional. E apesar de alguns já considerarem (como irei abordar mais à frente), que as zonas de confluências entre as visões “micro” e “macro” são múltiplas, e as distinções entre elas não são absolutas (como já havia referido Peixoto, 2004); uma das teorias (macro, que determinados

⁸ Esta teoria diz que, “*o imperativo das economias no mundo capitalista é que a incessante acumulação de capital gerou a necessidade de mudanças tecnológicas constantes e, como consequência, aconteceu a expansão das fronteiras (geográficas, psicológicas, intelectuais e científicas)*” (Wallerstein. l., 2005:13-14)

autores colocam num nível “meso” - intermediário - de análise) que mais tem sido utilizada para explicar este tipo de migração, e principalmente a perpetuação deste movimento, é a Teoria das Redes.

A Teoria das Redes foi uma das quatro teorias identificadas por Massey et al. (1993) para explicar as causas da perpetuação da migração, já que estes autores acreditavam que as condições que iniciavam o movimento migratório poderiam diferir daquelas que perpetuariam este movimento. Admitindo, portanto, que as condições para a perpetuação da migração aparecem no decurso da mesma, e através de causas independentes, esta teoria veio afirmar que as redes estabelecidas constituem uma forma de capital social⁹ que pode ser utilizado como maneira de se ter acesso, por exemplo, a um trabalho no exterior. Assim, através dos laços interpessoais (de parentesco, amizade ou simplesmente pelo facto de compartilharem a mesma origem) os migrantes conectam-se aos primeiros migrantes e/ou não migrantes, tanto nas áreas de origem, quanto nas de destino, formando redes que estimulam a possibilidade de uma mobilidade internacional, pois podem baixar os custos e os riscos da migração, para além de maximizar os rendimentos esperados.

Como posteriormente referiu Portes (2000:135),

“Assim, os atores podem alcançar, através do capital social, acesso direto a recursos económicos (empréstimos subsidiados, informações de negócios, mercados protegidos); podem aumentar o seu capital cultural através de contactos com especialistas ou com pessoas cultas (i. e., capital cultural incorporado); ou, em alternativa, podem filiar-se em instituições que conferem credenciais valorizadas (i. e., capital cultural institucionalizado).”

Aplicada ao caso dos estudantes, as redes podem ser vistas como uma maneira do estudante no país de origem ter acesso a outros estudantes no país de destino (sejam estes parentes, amigos, ou simplesmente indivíduos com a mesma nacionalidade). Isto pode funcionar como fator motivacional para a escolha do país, da localidade e da universidade de destino, já que através das redes travam-se conhecimentos que podem ajudar potenciais migrantes a minimizarem os custos e aumentarem os benefícios deste tipo de migração.

⁹ Definido por Pierre Bourdieu (1986) como uma das três formas de capital (económico, social e cultural), o Capital Social traduz-se no conjunto de conhecimentos/recursos de uma rede de contactos, ou de um grupo, que um indivíduo pode mobilizar para ajudá-lo, por exemplo, na realização da sua migração. Almeida, J. (2011) *O essencial sobre o capital social*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Neste sentido, muitos estudiosos têm utilizado a Teoria das Redes para explicar como estas podem ajudar a fomentar a mobilidade/migração internacional de estudantes e/ou profissionais qualificados (Li. et al, 1996; Mazzarol e Soutar, 2002; King 2002; Vertovec, 2002; Araújo, 2007; Mazza, 2008; Santos, 2008; Delicado, 2008; Brooks e Waters, 2010; Glover, 2011; Furukawa, et al., 2012; Videira, 2013; Van Mol e Michielsen; 2015).

De acordo com Araújo (2007), as redes também facilitam a migração através de informações, contactos com especialistas e/ou instituições, para além de contribuírem para o desenvolvimento científico dos “PhDs”. Esta autora reconhece, portanto, a importância dos laços entre os investigadores, mas refere que estabelecer (criar) estes laços, não é uma tarefa fácil. Também para Delicado (2008) as redes podem funcionar como um fator de atração, visto que os estudantes (de doutoramento) tendem a conferir uma maior importância à influência de outros cientistas, mais seniores, na escolha da instituição de destino ou de um orientador em particular. Por outro lado, ao adquirirem este capital de mobilidade, podem estabelecer ligações científicas e de carreira que, posteriormente, poderão contribuir para os seus desenvolvimentos científico, económico e social.

Neste sentido, o capital de mobilidade foi reconhecido por Brooks e Waters (2010) ao lado dos outros capitais identificados por Bourdieu (1986), como o económico, social e cultural. Assim como o capital económico pode ser crucial para o financiamento das viagens, as redes de amizade e o *habitus* internacional podem facilitar a mobilidade educacional, e o capital cultural (a familiaridade com outros países, a chamada “cultura da migração”) pode influenciar a escolha do destino.

No entanto, em 1989, Salt advertiu para o facto de que cada rede possui a sua própria génese, padrão de desenvolvimento e características, e em 2010, Faist, baseando-se na “Força dos Laços Fracos” de Granovetter (1973), lembrou que os laços existentes em cada rede podem ser “Fortes” (caracterizados pelo contacto cara-a-cara dos atores envolvidos) ou “Fracos” (caracterizados por relações indiretas). De Haas, em 2010, já havia referido que as redes sociais fortes só facilitariam a migração se os membros destas tivessem acesso aos recursos necessários (ou capitais) que permitissem que esta migração ocorresse. Deste modo, considerou que, as redes, como tal, não são suficientes para explicar a migração, visto que pode haver migrantes que, simplesmente, não são capazes de fornecer “ajuda” porque não possuem os recursos

necessários para fazê-la; enquanto que outros, apesar de possuírem estes recursos, não estão dispostos a “ajudar”.

Faist (2010), então, considerou que o foco das relações sociais entre indivíduos e grupos de parentesco, famílias, bairros, círculos de amizade e organizações formais encontravam-se num nível “meso” de análise, ou seja, num nível que deveria conectar, através das ligações sociais e do capital social, os níveis “micro” (individual) e “macro” (estrutural) de análise. Assim, a abordagem das redes sociais passou a contribuir para que se percebesse como se articulavam as dimensões estruturais e individuais nas migrações, na medida em que as redes migratórias conseguiam ligar o fluxo de migrantes entre as áreas de origem e destino, o *stock* de migrantes que residiam no país de destino, e o fluxo de migrantes que retornavam para o país de emigração (Faist, 2000 *apud* Pinho, 2012).

Mas voltando a Massey et al. (1993), uma vez que a migração internacional foi iniciada, estes autores consideraram o surgimento de instituições privadas e organizações de voluntários, como forma de incrementar este movimento. Esta segunda teoria, que ficou conhecida como “Teoria Institucional” referia que, ao desenvolver-se instituições que auxiliam os migrantes, contribuir-se-ia para a perpetuação da migração. Todavia, visto que, segundo De Haas (2010), os migrantes “altamente qualificados” são mais capazes de migrar sem o auxílio de redes (devido aos seus altos níveis de capital económico, cultural e humano), seria plausível admitir que também não precisariam das instituições privadas e organizações a que se referiam Massey, et al¹⁰.

Porém, ainda que se considere que o estudante-migrante possua capacidade de migrar sem o auxílio de redes, é importante ter em mente que, justamente devido a essa capacidade, ele, tendencialmente, deverá ter mais facilidade em travar conhecimentos (informação/comunicação) através das redes. Desta maneira, tal conhecimento poderá, de alguma forma, vir a auxiliar este tipo de mobilidade, ainda que não tenha sido o objetivo inicial do acesso às redes.

Para além das redes e do desenvolvimento de instituições que serviriam de apoio à migração internacional, Massey et al. (1993) também se apropriaram de um processo que Myrdal (1957) chamou de “Causalidade Cumulativa” para explicar a perpetuação da migração. Esta teoria defendia, portanto, que alguns fatores socioeconómicos

¹⁰ E aqui é importante clarificar que Massey, et al. (1993:29) se referiam às instituições que tinham como finalidade obterem lucro com a promoção dos movimentos internacionais (impulsionando, desta forma, o mercado negro da migração), bem como as associações humanitárias que pretendiam reforçar os direitos e melhorar o tratamento tanto dos migrantes legais, quanto dos indocumentados.

afetados pela migração (como a distribuição de rendimento, a distribuição de terra, a organização da agricultura, a cultura, a distribuição regional do capital humano e o significado social do trabalho) seriam os responsáveis pela continuidade da mesma, na medida em que a retroalimentação das decisões de migrar conduziria a acumulação das causas que se traduziriam em novas migrações.

No entanto, para De Haas (2010), só se a migração fosse associada ao sucesso (tendo em conta a transmissão do capital cultural e social) seria possível criar essa “cultura da migração” e este processo de realimentação. Contudo, se fosse associada ao fracasso, ela própria poderia minar os mecanismos de *feedback* e colapsar os sistemas de migração. Posteriormente, Engbersen, et al. (2013), observaram que, de facto, houve uma diminuição de marroquinos na Holanda devido ao *feedback* negativo dos imigrantes que já estavam neste país. Estes, influenciados por uma combinação de fatores macro, mudaram as suas crenças e opiniões sobre a Holanda, causando um processo de causalidade diminutiva e não cumulativa como previa Massey et al. (1993). Deste modo, enquanto De Haas (2010) considerou que os mecanismos de autorreforço da causalidade cumulativa não poderiam ser tidos como certos, Engbersen, et al. (2013) falaram mesmo em processo de causalidade diminutiva. Mais recentemente, algumas publicações do projeto THEMIS - *Theorising the Evolution of European Migration Systems* – vieram também pôr em evidência o papel das redes migratórias na transmissão de *feedback* negativo e, conseqüentemente na dinâmica dos sistemas migratórios¹¹. Fonseca, et al. (2016b), por exemplo, ao analisarem o caso dos brasileiros e ucranianos em Portugal, durante a mais recente crise económica que assolou este país, mostraram como este fator influenciou o conteúdo das informações que estes imigrantes transmitiam para os seus países de origem e impactaram, negativamente, a vinda de novos imigrantes.

Mas em 1993, segundo postularam Massey et al., os fluxos migratórios adquiriam uma certa estabilidade e estrutura ao longo do tempo e espaço, e isto é que permitia identificar sistemas estáveis de migração internacional. Assim surgiu a Teoria dos Sistemas Migratórios. Esta teoria, no entanto, também foi merecedora de algumas críticas. Na opinião de De Haas (2010:11) “*parece irreal que não haja contra mecanismos que nivelem ou alterem a natureza deste processo ao longo do tempo*”. Por isso, para este autor, não seria possível falar em sistemas estáveis de migração. Do

¹¹ Falarei mais sobre este projeto no capítulo metodológico.

mesmo modo, no livro “Além das Redes – *Feedback* nas migrações internacionais” (Bakewell, et al., 2016), os investigadores do Projeto THEMIS chamaram a atenção para o facto de, embora uma rede quando invocada, em geral possa facilitar a migração de outros, esta é uma visão simplista, que não mostra a existência de um conjunto muito mais complexo de inter-relações, nomeadamente, se tais relações ocorrem na origem, no destino ou se são transnacionais. “*Essa dimensão espacial é de importância crítica para questões de causalidade. Afinal, se alguém já emigrou e, em seguida, recebe assistência através de alguma forma de rede, não se pode argumentar que a rede influenciou a sua migração*” (Bakewell, et al., 2016:7).

Salt (1989:449) já havia chamado a atenção para o facto de que as características dos sistemas variam, e que quando estas mudam, novas formas e tipos de fluxos aparecem. Neste sentido, identificou, em 1980, uma maior consciência da existência de outros fluxos, como o dos altamente qualificados e da chamada migração temporária, dizendo que, “*os movimentos internacionais modernos incluem, portanto, migrantes de trabalho temporário, profissionais transitórios, estudantes, empresários e turistas, bem como colonos*”.

Assim, nesta breve abordagem sobre algumas Teorias das Migrações, procurei mostrar que,

1 - Qualquer que seja o modelo de análise utilizado, o mesmo não poderá negligenciar o período histórico sobre o qual ele incidiu¹².

2 - Deste modo, pretende-se identificar as motivações para a migração dos estudantes brasileiros do ensino superior, bem como os fatores (individuais, relacionais e contextuais) que contribuíram para a decisão de estudar no exterior, a escolha de Portugal, e da universidade e/ou localidade de destino. Portanto, utilizarei 3 níveis de análise:

2.1 - Micro (que analisa os fatores intrínsecos dos estudantes-migrantes)

2.2 - Meso (que analisa as redes sociais/relações dos estudantes-migrantes)

2.3 - Macro (que analisa o contexto dos países de onde vêm e para onde vão os migrantes, em particular o ensino e as IES, e as políticas relevantes, economia, etc).

Através do nível “micro” ter-se-á acesso aos fatores intrínsecos que motivam este tipo de migração, ou seja, as aspirações individuais, como a procura por uma outra

¹² Falarei mais sobre isso no Capítulo 2.

(ou semelhante) língua, cultura, bem como o investimento do indivíduo no seu próprio capital humano.

Através do nível “meso” saber-se-á quais as ações mediadoras (relacionais) dos indivíduos, grupos ou instituições, que podem influenciar as decisões de migrar.

E, por fim, através do nível “macro” perceber-se-á de que forma os Estados e as suas instituições, através de políticas governamentais/ institucionais poderão fomentar (ou barrar) este tipo de migração.

Contudo, importa reforçar que combinar diversos níveis de análise não é uma proposta nova, e que alguns teóricos contemporâneos das migrações, como referi anteriormente, já têm chamado a atenção para a importância de o fazer.

Já em 1996, Li. et al. salientaram que as migrações futuras seriam influenciadas não só pelas perceções dos potenciais migrantes, mas também pelas políticas de imigração dos países de acolhimento; King, em 2002, referiu que os estudos das migrações deveriam combinar as análises económicas, de classe, estudos de etnicidade e cultura, e capturar a riqueza das experiências humanas de migração, indo para além do binário origem e destino; Brooks e Waters, em 2010, também afirmaram que a ênfase na natureza individualizada da mobilidade transnacional (recorrente em grande parte da literatura sobre os migrantes mais privilegiados e mais jovens) era enganosa; e, neste mesmo ano, Findlay, referindo-se especificamente à migração estudantil, enfatizou que as teorias “do lado da oferta”, de nível macro, que explicavam este tipo de mobilidade sob a perspectiva dos interesses financeiros coletivos dos Estados e das Universidades, eram tão importantes quanto as teorias “do lado da procura”, de nível micro, que explicavam este tipo de mobilidade sob a perspectiva do investimento do estudante em capital humano.

Assim, para Findlay (2010:165), somente argumentos como o capital social e/ou cultural dos estudantes, ou a qualidade do ensino nos países ocidentais, não eram suficientes para explicar a mobilidade estudantil. Segundo este autor, *“a mobilidade de estudantes flui através de canais estruturados por forças que se encontram para além das “escolhas” dos estudantes ou dos interesses da sociedade de envio”*, e, neste sentido, os fatores “do lado da oferta”, como o desejo da sociedade de acolhimento em atrair esses “talentos” para contribuírem para a chamada economia do conhecimento, também não podem ser descurados.

Raghuram (2013) reforçou a ideia de que as instituições do conhecimento precisavam chegar aos diferentes estudantes, em diferentes partes do globo, para

fomentarem o desejo de circular. Ela analisou os incentivos que essas instituições ofereciam, bem como a resposta dos estudantes a estes incentivos, na tentativa de lançar uma luz sobre a “espacialidade do conhecimento”. Ao teorizar a espacialidade do conhecimento juntamente com a migração, a autora procurou compreender as especificidades da migração estudantil, concluindo que,

“Uma análise que tenha em conta como os espaços do conhecimento são produzidos, e como eles se envolvem tanto com aqueles que providenciam a educação, como com os estudantes migrantes, tem a capacidade de aumentar, significativamente, as teorizações sobre migração estudantil” (p. 148).

Neste contexto, o estudante em mobilidade internacional deixou de ser apenas o indivíduo que pretende adquirir conhecimento, para ser um migrante que está especificamente envolvido na manutenção do alargamento espacial das instituições que produzem este conhecimento. Este estudante tornou-se o agente na constituição e sustentabilidade do conhecimento, na medida em que a espacialidade do conhecimento não só o influencia, mas também aos variados agentes dentro das instituições educacionais, para além dos órgãos reguladores nacionais e internacionais.

Além disso, para Raghuram (2013), embora nos anos recentes alguns países tivessem mudado a ênfase nas competências (*skills*) dos imigrantes, para uma ênfase nas necessidades específicas do mercado de trabalho, o capital humano e a aquisição do conhecimento continuaram a desempenhar a sua parte na escolha desses imigrantes. Para esta autora, ainda que algumas teorias se tenham distanciado das teorias neoclássicas, o foco nos indivíduos ainda prevalece. Por isso, considera que a análise dentro de “unidades sociais mais amplas” é fundamental, ou seja, os investimentos familiares e os benefícios para as famílias do estudante internacional em mobilidade devem ser considerados no entendimento deste tipo de mobilidade, sem esquecer da comparação entre as oportunidades educacionais e de carreira oferecidas pelos países de origem e destino. Chamou atenção, ainda, para o facto de, apesar do Estado-Nação aparecer implícito nos estudos sobre mobilidade estudantil, de que estes estudos também deveriam explicitar as comparações/competições existentes entre cidades/lugares, pois muitos estudantes fazem suas escolhas considerando a qualidade de vida e/ou os amigos existentes nestes lugares. Neste sentido, como já haviam salientado Brooks e Waters (2010), a natureza socialmente reprodutiva da mobilidade estudantil, também não deve ser subestimada.

Portanto, para Faist (2010), teorizar as dinâmicas das migrações passou a ser, ao invés de um movimento unidirecional, de atração e repulsão, de causa e efeito linear, um movimento circular, independente, de sistemas progressivamente complexos e auto modificáveis; mas que ainda encontra dificuldade em ligar as análises centradas no indivíduo, às de ordem macroestrutural, pois são tantos os fatores que influenciam as migrações, que as possíveis combinações entre eles tornaram-se infinitas.

Carling (2014) e Van Mol (2016) também vieram reforçar a ideia de que os fatores de ordem individual são importantes, mas que dependem do contexto social. Por outras palavras, o valor atribuído à qualidade de vida num outro país depende não só das características desse local, mas também das necessidades e preferências de cada indivíduo. Logo, a noção de migração de cada indivíduo baseia-se num projeto socialmente construído, mas que incorpora as expectativas particulares de cada um.

Em síntese, baseando-me no que foi exposto até aqui, considero para estudo da mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior, o seguinte modelo de análise:

Figura 1 – Proposta de Modelo de Análise 1



Fonte: Elaboração própria

Este modelo, indo de encontro ao que até agora foi apresentado, irá analisar o estudante internacional como um migrante em vias de qualificação, cujo motivo da migração foi o estudo, e cuja motivação para migrar (sair do país, escolher outro país, localidade e universidade de destino), envolve fatores de ordem individual (intrínsecos),

relacional (intermediários) e coletivos (extrínsecos). Assim, para construir um quadro que explique quais foram os fatores influentes nesse processo migratório, é necessário ter em conta as zonas de confluência das diferentes abordagens existentes (micro, meso e macro).

Ao considerar as particularidades dos estudantes brasileiros do ensino superior, as suas redes sociais, e as políticas governamentais/institucionais de Brasil e Portugal; penso que será possível responder não só ao que motivou estes indivíduos a saírem do Brasil para estudar, mas também a razão da escolha de Portugal e de determinada cidade e universidade como destino.

Com isso pretendo perceber como estes estudantes, uma vez inseridos na atual Sociedade do Conhecimento, se têm movido globalmente, e especificamente para Portugal, e o que pretendem fazer a partir desta experiência migratória.

Capítulo 2 - A Migração Estudantil e a Sociedade do Conhecimento

No final do século XX, Giddens (1990:16) referiu que, “*O desenvolvimento das instituições sociais modernas e sua difusão em escala mundial criaram oportunidades bem maiores para os seres humanos gozarem de uma existência segura e gratificante que qualquer tipo de sistema pré-moderno. Mas a modernidade tem também um lado sombrio, que se tornou muito aparente no século atual*”. Este período que Giddens preferiu chamar de uma época em que as “consequências da modernidade” se estavam tornando mais “radicalizadas e universalizadas”, foi posteriormente considerado, por outros autores, como “Pós-Modernidade” (Bechi, 2011). Assim, para Bechi (2011), enquanto a sociedade moderna se referia a “Sociedade do Trabalho”, a sociedade pós-moderna passou a representar a “Sociedade do Conhecimento”.

No entanto, Castels (2010) apresentou uma visão menos otimista acerca do surgimento da Sociedade do Conhecimento, referindo que no final do século XX, mais precisamente a partir dos anos 70, o modelo de Bem-Estar Social (em que cabia ao Estado as funções de proteção social dos indivíduos, como educação, saúde, e segurança social) entrou em crise, dando lugar a um modelo Neoliberal (que, entre outras coisas, passou a defender a não intervenção estatal na economia, o livre comércio). Isto, na visão do autor, conduziu à desigualdade económica e à centralização da riqueza e do poder nas mãos dos países desenvolvidos do Norte, provocando a inversão nos fluxos migratórios de até então, e o aparecimento de novos fluxos. Deste modo, as sociedades contemporâneas foram transformadas pela globalização neoliberal, e a mobilidade humana tornou-se uma forma crucial desta globalização.

Posto isso, *de que forma o surgimento da Sociedade do Conhecimento impulsionou a mobilidade estudantil internacional? Será que os indivíduos passaram a ter necessidade de adquirir mais conhecimento, e essa necessidade intrínseca, essa motivação de ordem micro, impulsionou a busca pela oportunidade de adquirir este conhecimento no estrangeiro? Ou será que foram as sociedades que passaram a investir mais em formação de capital humano com a finalidade de se desenvolverem mais economicamente, criando nestes indivíduos uma necessidade extrínseca, uma “quase obrigação” de adquirir uma melhor formação, ao nível mundial, para vingarem profissionalmente?*

A visão otimista de Giddens (1990:27) refere que, para além desse novo tipo de sistema social ter feito com que muitos estudiosos sugerissem o fim da “Modernidade” (ou seja, a “morte” na crença dos ideais iluministas), e o início da “Pós-Modernidade” ou “Sociedade Pós-Industrial”; possibilitou “arrancar” o espaço do tempo, fomentando relações entre “ausentes”, localmente distanciados de qualquer interação face-a-face. Assim, o que este autor chamou de “instituições sociais modernas” vieram diminuir os custos com os meios de comunicação e transporte, permitindo conectar o local e o global, de forma que seriam impensáveis em sociedades mais tradicionais. Houve, portanto, um “alongamento” das relações sociais à escala mundial, e este processo, “inerentemente globalizante”, proporcionou uma maior integração internacional económica, social, cultural e política. O facto é que as relações sociais se reorganizaram através das distâncias espaço temporais, e que houve o deslocamento de um sistema baseado na manufatura de bens materiais, ou seja, na “Sociedade do Trabalho”, para outro relacionado mais centralmente com o saber, ou seja, com a “Sociedade do Conhecimento”.

Neste sentido, a ênfase no livre comércio passou a estimular uma mobilidade cada vez maior, do que autores como Salt (1997) - ainda no século XX - e Brandi (2006) - já no século XXI - chamaram de “altamente qualificados”; e Altbach e Knight (2007) chamaram de “académicos”. Ou seja, como forma de promover o desenvolvimento económico, passou a estimular-se o investimento em conhecimento (capital humano) ao nível global, e isto fez emergir a chamada “Sociedade do Conhecimento”.

Assim, no século XXI, a produção do conhecimento sistemático sobre a vida social já fazia parte da reprodução do sistema capitalista, no qual este conhecimento já se apresentava como uma espécie de “mercadoria” (Zamberlam, et al., 2009; Bechi, 2011; Raghuram, 2013) que ia de encontro aos interesses do próprio sistema.

De acordo com Frigotto (2010), através deste novo paradigma científico-tecnológico, chamado “Sociedade do Conhecimento”, as classes trabalhadoras, sobretudo o proletariado, foram substituídas pelo “cognitariado”, ou seja, por uma força de trabalho que se ocupasse mais com a “cabeça” (com o ato cognitivo) do que com os braços (com a força muscular)¹³. Neste sentido, houve um “*embate em torno dos*

¹³ Enquanto o modelo “fordista-keynesiano” de produção se caracterizava pelo facto de se consubstanciar numa base técnica desqualificada, parcializada e repetitiva; este novo modelo (neoliberal), ajustando-se às mudanças introduzidas pelas tecnologias, necessitava formar pessoas

processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital... onde o progresso técnico assumiu um papel fundamental...” (2010:148) e as demandas dos “*homens de negócio*” por este tipo de trabalhador, eram o que os tornavam competitivos diante da concorrência capitalista.

Foi, portanto, a consciência do papel e da importância do saber no processo de criação de riqueza e bem-estar das sociedades, que fez nascer e evoluir o conceito de Economia do Conhecimento, e no qual se fundamentou a necessidade de criação de uma Sociedade do Conhecimento, que poderia vir a ter uma abrangência nacional ou supranacional (Santos e Filho, 2012:193). Assim, conceitos como “*globalização, integração, flexibilidade, competitividade, qualidade total, participação, pedagogia da qualidade e defesa da educação geral, formação polivalente e valorização do trabalhador*” (Frigotto, 2010:154), apareceram como uma imposição desta nova forma de sociabilidade capitalista, estabelecendo um novo padrão de acumulação, e definindo formas de integração dentro da nova reorganização econômica mundial.

Com a globalização, acelerou-se o ritmo e a escala da produção do conhecimento, o que induziu a uma maior abertura das universidades ao exterior (ou seja, a internacionalização das mesmas), vindo também a acelerar o ritmo e a escala da migração do estudante do ensino superior (Findlay, 2010). Portanto, na visão de Perkins e Neumayer (2014:3) “*esses fluxos migratórios podem ser interpretados como constitutivos de uma geografia internacionalizadora de consumo, com indivíduos atravessando fronteiras para aproveitar os serviços e outras oportunidades localizadas fora de seu próprio território estatal*”. E, neste sentido, se os indivíduos se sentem motivados intrinsecamente para aproveitarem estas oportunidades, também se pode atribuir esta motivação a fatores de ordem individual.

Contudo, a partir de 2009, o padrão predominante (pelo menos para os maiores fluxos de estudantes) passou a ser dos países “em desenvolvimento” (principalmente das novas economias industrializadas) para os países desenvolvidos¹⁴. Para alguns estudiosos (Ribeiro e Dos Prazeres, 2015; Martinez, 2017; Leal e Moraes, 2018) isto

qualificadas para se adaptar aos “novos tempos”. “*As novas tecnologias, ao mesmo tempo que diminuem a necessidade quantitativa do trabalho vivo, aumentam a necessidade qualitativa do mesmo.*” (Frigotto, 2010:164)

¹⁴ “*As novas economias industrializadas, que definimos aqui como Brasil, China, Índia, Malásia, México, Filipinas, África do Sul, Tailândia e Turquia, representaram (de acordo com os dados do Banco Mundial) quase 28% das saídas de estudantes internacionais para países desenvolvidos e dois quintos de todas as saídas para qualquer país de destino em 2009*” (Perkins e Neumayer, 2014:5).

significou continuar a haver uma visão eurocêntrica do saber, aonde o conhecimento produzido pelos países “em desenvolvimento” (muitas antigas colónias, por exemplo) continuou a ser subalternizado em detrimento da produção europeia e norte-americana. Assim, os estudantes provenientes dos países “em desenvolvimento” só conseguiriam aceder à modernidade através da mobilidade internacional para os países desenvolvidos.

Portanto, se por um lado pode-se dizer que estes estudantes estariam a “sair” dos seus países “em desenvolvimento”, com o intuito de acederem a um conhecimento mais moderno existente nos países desenvolvidos; por outro lado, numa economia global, a ideia de que os países que tivessem trabalhadores mais qualificados seriam mais competitivos, começou a ser vista como uma “espécie de chave para o sucesso”. Neste sentido, passou a ser “natural” que os sistemas de educação, apoiados por políticas governamentais de incentivo à internacionalização do ensino, viessem a “lutar” pela posse destes “cérebros”, e os conceitos de “fuga”, “ganho”, e posteriormente, “circulação” de cérebros, passaram a fazer parte dos debates sobre migração/mobilidade estudantil internacional.

2.1. O debate sobre fuga, ganho e circulação de cérebros

Apesar de, segundo Brandi (2006), o primeiro caso de “fuga de cérebros” em grande escala ter acontecido ainda na época da Alemanha nazi (1933-1945), quando os intelectuais que viviam neste país começaram a fugir para os EUA; segundo Rizvi (2011), foi somente após as independências, no período em que ele chamou de “Era pós-colonial” (segunda metade do século XX), que este tipo de mobilidade passou a atender às aspirações nacionalistas de industrialização e de desenvolvimento económico dos países mais desenvolvidos, contribuindo para o surgimento da “fuga de cérebros” (*brain drain*) enquanto conceito. Assim, conforme referiu Ribeiro e Dos Prazeres (2015: 41), este padrão de mobilidade dos países “em desenvolvimento” para os países desenvolvidos, teve um “*paralelo histórico entre as condições de subalternidade das ex-colónias e suas condições na contemporaneidade, fundamentadas na colonialidade do poder, do saber e do ser*”.

Também na visão de Ackers (2005), o conceito de “fuga de cérebros” emergiu na literatura sobre migração nos anos 60, concentrando-se, principalmente, nas perdas percebidas de trabalhadores altamente qualificados da Europa para os EUA. No entanto, rapidamente, tal conceito passou a identificar o fluxo de migrantes qualificados dos

países “em desenvolvimento” para os países “do Ocidente” (Ackers, 2005) ou, como caracterizaram Moreira e Araújo (2012), dos países do hemisfério sul (tradicionalmente menos desenvolvidos) para os do hemisfério norte (supostamente mais ricos). Deste modo, tal conceito passou a representar as relações entre países dominantes e dominados, demonstrando, em alguns casos, a exploração dos primeiros sobre os segundos. Com predominância até ao início dos anos 90, o *brain drain* esteve associado às migrações “altamente qualificadas” que aconteciam unidireccionalmente, ou claramente desequilibradas numa só direção; e sustentou-se em condições e variáveis de ordem económica (Salt, 1997).

Porém, a partir do momento em que o conhecimento e a tecnologia começaram a ser vistos como os grandes impulsionadores do crescimento económico, uma mudança de paradigma passou a considerar também os benefícios da “fuga de cérebros”, opondo-se a uma visão exclusivamente negativa:

“... a avaliação das perdas e ganhos deveria ir além de um raciocínio simplista de subtração e adição, de modo a incluir nesta equação um conjunto de outras variáveis, tais como, o retorno financeiro (através das remessas, da captação de investimentos, ou do regresso do imigrante após a aquisição de qualificações importantes para o desenvolvimento do país de origem).” (Góis e Marques, 2007:43)

Esta perspetiva, que ficou conhecida como “ganho de cérebros” (*brain gain*), retirou o efeito positivo da migração qualificada, que até então estava exclusivamente do lado do país de acolhimento, colocando-o também do lado do país de origem, uma vez que passou a acreditar-se que os países de origem também poderiam obter ganhos com a mobilidade dos seus habitantes “altamente qualificados”.

Mas segundo Góis e Marques (2007), alguns investigadores consideraram estes efeitos positivos para o país de origem pouco evidentes. Ou seja, era pouco evidente a relação entre o aumento de qualificação dos “altamente qualificados” e o efeito positivo que isto poderia trazer para os níveis de educação do país de origem, assim como era pouco evidente que estes migrantes enviassem altas remessas financeiras para os seus países, durante as suas estadias no exterior.

Assim, como alternativa aos modelos de *brain drain* e *brain gain*, uma visão mais abrangente, denominada *brain circulation*, surgiu de modo a enquadrar a ideia de que “os movimentos transnacionais dos altamente qualificados são, cada vez mais processos em curso, de carácter temporário e multidireccional” (Videira, 2013:143), que

facilitam as trocas de conhecimento e podem beneficiar tanto os países de destino, como os de origem. Nesta perspectiva, Jons (*apud* Videira, 2013), considerou que a circulação global de cientistas, dentro da economia do conhecimento, pareceu ser de crucial importância para a competitividade dos Estados e Instituições Acadêmicas, visto que as redes socioprofissionais construídas ao longo destas trajetórias de mobilidade, e que poderiam beneficiar todos os países envolvidos, não haviam sido consideradas pelos modelos anteriores.

De acordo com Góis e Marques (2007) esta “circulação” poderia processar-se entre países desenvolvidos e “em desenvolvimento”, e no interior do conjunto dos países desenvolvidos. Neste último caso, seriam “*os efetivos de estudantes europeus que estão em progressão no final dos anos 1980, início dos anos 1990, como resultado de uma política de cooperação europeia que desenvolve a troca de estudantes*”, os grandes responsáveis por este tipo de circulação (Muñoz, 2004:199).

Quanto à circulação que ocorria entre países desenvolvidos e “em desenvolvimento”, Góis e Marques perceberam a criação de “redes diaspóricas” de cientistas (que muitas vezes potenciavam a transferência de conhecimento e tecnologia a baixo custo, e eram responsáveis por importantes retornos aos países de origem). Contudo, acreditavam que, para algumas especialidades científicas e/ou profissionais, o *brain drain* ainda era inevitável. Partilhando a mesma opinião, Moreira e Araújo (2012:241) referiram que,

“... as perdas assinaláveis dos países mais pobres e com menos recursos, e, em simultâneo, a elevada dependência dos que regressam face às possibilidades de emprego promovidas pelos países, são justificações fortes para ser retomado o debate sobre a “fuga de cérebros” na atualidade.”

Também para Videira (2013:144), o resgate do *brain drain* deveria acontecer devido,

“à crescente especialização nos mercados de trabalho altamente qualificados, ao fraco crescimento demográfico e à queda acentuada em cursos de ciência, que levaram à escassez de recursos humanos altamente qualificados em algumas das economias mais desenvolvidas. Como consequência, estas tiveram que desenvolver estratégias políticas para uma competição feroz por talento à escala global”.

Viu-se, portanto, que a noção de *brain drain* inicialmente pensada para descrever o movimento de profissionais qualificados de países “em desenvolvimento”

para países desenvolvidos, também passou a designar o movimento de estudantes de graduação e pós-graduação entre estes países (Góis e Marques, 2007), e que, neste sentido, a saída de estudantes para prosseguirem as suas carreiras educativas num país desenvolvido passou a ser vista como a perda definitiva dos mesmos para o país de origem, já que, em muitos países, de acolhimento, a criação de condições políticas e económicas favoráveis passou a promover a captação e a retenção deste capital humano.

No entanto, julgo que não podemos dizer que todos os países desenvolvidos conseguiram criar as condições políticas e económicas favoráveis à deslocação e fixação dos estudantes internacionais, ou que possuem os mecanismos de captação e retenção necessários para a atração e fixação deste capital humano.

No caso da França, por exemplo, Muñoz (2004) explicou que, em 1997, este país oscilava entre a vontade de acolher os melhores estudantes do mundo e o medo do “risco migratório”. Isto levou à criação de obstáculos para a concessão dos vistos e títulos de residência no país, colocando-o a margem do mercado mundial de formação até 1998, quando houve um certo abrandamento desses obstáculos.

Também não se pode afirmar que todos os países “em desenvolvimento” não possuem condições políticas e económicas capazes de favorecer o regresso dos seus estudantes, e sua posterior fixação em território nacional.

Segundo Ackers (2005:117) “*os cientistas muitas vezes expressam preocupações sobre suas capacidades para reentrarem no mercado de trabalho do país de origem...*” já que “*...a deslocação causada pela migração abriu lacunas e discontinuidades nas redes do país de origem*”. No entanto, no processo de retorno ou permanência dos estudantes, vários são os fatores que podem assumir uma relevância determinante. A concessão de bolsas de estudo financiadas pelo país de origem, e que obriga os contemplados ao retorno, pode ser um desses fatores (Muñoz, 2004). Por isso, já em 1999, Mahroum afirmava que os fluxos tradicionais de “pessoas talentosas”, e os movimentos de “fuga” e “ganho de cérebros”, que tendencialmente iam dos países do sul para os países do norte, começavam a ser vistos em todas as direções (norte-norte, norte-sul, sul-norte e sul-sul).

Hoje, para definir se estamos a falar de *brain drain*, *brain gain* ou *brain circulation*, temos que analisar cada país de origem e destino, as linhas políticas e económicas de cada governo - que, por sua vez, são influenciadas por um quadro político e económico internacional (Brandi, 2006) - para além das áreas do conhecimento de cada estudante (Arckers, 2005; Góis e Marques, 2007).

Os governos dos países de origem são, normalmente, os fortes apoiantes da “circulação de cérebros”, pois acreditam que se irão beneficiar da transferência do conhecimento obtido pelos seus estudantes no estrangeiro, aquando dos seus retornos. Se, de facto, muitos destes estudantes regressam, como foi o caso dos malaios que haviam estudado na Austrália (Kritz e Caces *apud* Mahroum, 1999), há também aqueles que optam por permanecer nos países de destino, podendo configurar, desta forma, uma “fuga de cérebros”.

No entanto, se o país de origem perde por um lado, pode ganhar por outro, caso continue a manter contacto com os seus emigrados, a estabelecer ligações (redes), visto que, de alguma forma, estes continuarão a enviar algum tipo de remessa (sendo esta financeira, social ou cultural) para as suas antigas casas.

Como já dizia Li, et al (1996), ainda que exista uma “fuga de cérebros”, no caso da migração para estudo isto pode não ser parte de uma estratégia consciente de futuros imigrantes laborais que pretendam estabelecer-se no estrangeiro, ou realizada deliberadamente com vista a aumentar as suas oportunidades de migração permanente, porque existem também fatores de ordem não económica que podem influenciar este tipo de mobilidade (King, 2002; Mahroum, 1999). Antes, porém, de passar a esses fatores, convém analisar como a inevitabilidade histórica vem influenciando a internacionalização do ensino superior e o interesse dos estudantes na busca do conhecimento além-fronteiras.

2.2. A busca do conhecimento além-fronteiras: da idade média ao século XXI

Ainda que Brandi (2006), indo ao encontro do que foi exposto no tópico anterior, tenha afirmado que somente quando a economia mundial passou a estar dominada pela livre circulação de capitais, bens e trabalho, a “circulação de cérebros¹⁵” passou a ser entendida como economicamente relevante, tanto para o país de origem como para o país de destino (interesses coletivos), Santos e Filho (2012) lembraram que, desde a Idade Média, os maiores pensadores europeus já se deslocavam livremente de um país para outro, em busca do conhecimento (interesses individuais).

¹⁵ Retomarei a discussão sobre fuga, ganho ou circulação de cérebros mais à frente.

Rizvi (2011) veio recordar que, durante o século XVIII, a mobilidade internacional estudantil esteve ligada aos “interesses coloniais” destinados ao desenvolvimento de uma elite local (interesses individuais), mas que fossem ao encontro dos interesses económicos e políticos dessas potenciais coloniais (interesses coletivos).

Deste modo, enquanto para Brandi (2006), foi somente no século XIX, devido às evoluções históricas de países como a Inglaterra, França, Holanda e Alemanha (que por causa da Revolução Industrial iniciada no final do século anterior, tiveram à sua disposição sistemas industriais e científicos mais avançados), que a propagação científica começou a ser difundida para o resto do mundo (ainda que nesta época tal difusão se desse através de “produtos” e não de “cérebros”); para Santos e Filho (2012:31) foi a partir das universidades de Salamanca (em 1218) e Coimbra (em 1290) - instituições que permanecem até hoje na liderança dos projetos de internacionalização, em particular com a América Latina - que partiram as pessoas e os conhecimentos que, mais tarde, permitiram a formação, nas colónias, de uma “*elite consciente e progressivamente desperta para os valores de liberdade e independência*”.

Contudo, apenas em 1587 (Idade Moderna), quando a *Universidade de Leiden* (Países Baixos) se dotou de um Jardim Botânico, e o médico e botânico flamengo *Chales d l'Écluse* lá plantou algumas espécies raras que havia levado de Portugal e Espanha, foi que o movimento intelectual e cultural induzido pelo que Santos e Filho (2012) chamaram de uma “primeira globalização”, veio contribuir para a decisão política de introduzir profundas reformas no ensino, até então baseado no método escolástico e nos livros. A conquista de novos territórios e a descoberta de uma fauna e de uma flora, muitas vezes desconhecidas, tornou imperiosa a necessidade da chamada “abordagem experimental”. Assim, para estes autores, a expansão geográfica e colonial, ocorrendo concomitantemente com um conjunto de iniciativas governamentais na esfera do ensino, não deve ser vista como, apenas, uma “coincidência histórica”¹⁶.

No entanto, somente no século XIX (Idade Contemporânea), em 1810, a primeira universidade moderna (Universidade de Berlim) conseguiu ampliar a “missão

¹⁶ Aqui os autores também chamaram a atenção para o que consideram ser a “primeira missão da universidade”, ou seja, a Educação Superior. Até ao século XVIII o ensino organizava-se em duas bases fundamentais: a “*lectio*”, na qual somente o “mestre” possuía a palavra, e a “*disputatio*”, que era uma livre discussão entre o “mestre” e o discípulo, na qual se argumentava com base na leitura de textos. Baseando-se nisto, Santos e Filho (2012:32) sugerem, então, uma reflexão sobre “*o pouco que evoluímos nesta matéria desde a Idade Média*”.

da universidade” que, para além da “Educação Superior”, passou a chamar para si “*o mandato institucional e político sobre a responsabilidade da produção do conhecimento*” (Santos e Filho, 2012:40). Assim, na era “pós-colonial” a mobilidade internacional estudantil passou a assumir uma nova lógica, impulsionada por ideologias nacionalistas e desenvolvimentistas que, através de vários programas, começaram a proporcionar a educação necessária para o desenvolvimento destas “novas nações” (Rizvi, 2011). O foco desta educação estava, portanto, em atender às aspirações nacionalistas de industrialização e de desenvolvimento económico.

Ainda na segunda metade do século XIX, enquanto o modelo de formação universitária ancorado na pesquisa científica já podia ser visto hegemonicamente no império Austro-Húngaro, nos Países Baixos, na Suíça e nos Países Escandinavos; na Inglaterra este modelo assentava no paradigma de formação de carácter e de personalidade, criando, paralelamente, uma rede de instituições superiores científicas e técnicas que procuravam formar profissionais capazes de atender às necessidades económicas deste país. Portanto, na opinião de Santos e Filho (2012: 41-42) “*durante todo o século XIX e na primeira metade do século XX, a Europa conviveu com uma enorme multiplicidade de modelos de formação superior*”. Em 1860, no entanto, uma reforma da educação superior foi levada a cabo, criando uma estrutura académica hierarquizada, baseada na estrutura de classes norte-americana, mas que, ao mesmo tempo, previa mecanismos, como bolsas de estudo, que permitiam a mobilidade dos seus estudantes mais pobres e talentosos.

Como mencionado anteriormente, para Brandi (2006), foi somente no século XX, devido à migração dos intelectuais causada pela perseguição política/ racial dos regimes nazista e fascista, entre os anos de 1920 e 1940, que a mobilidade académica internacional passou a influenciar, decisivamente, o sistema de produção, agora com a propagação de “cérebros” e não só de produtos. De acordo com esta autora, “*se no século XIX as migrações eram maioritariamente de camponeses, a partir dos anos 30 do século XX passaram a ser maioritariamente de intelectuais (refugiados, exilados)*” (2006:68) e é por isso que nesta época fazia todo sentido falar em “fuga e/ou desperdício de cérebros”.

Foi também durante a segunda guerra mundial (1939-1945) que a ciência e a tecnologia se impuseram, decididamente, como “assuntos de Estado”. Os norte-americanos foram os pioneiros a compreender a importância disto para o seu desenvolvimento económico e social (Santos e Filho, 2012) e, portanto, com o fim da

segunda guerra mundial, entre 1946 e 1965, o sistema científico norte-americano afirmou-se como uma liderança indiscutível no mundo ocidental, funcionando como fator de “atração” para a elite científica e tecnológica europeia, já que os EUA necessitavam destes “cérebros”, sobretudo para a produção da tecnologia que estava a ser utilizada nos setores militares e espacial (Brandi, 2006).

Por outro lado, segundo Castro e Neto (2012), em 1945, justamente devido à necessidade de reconstrução dos países europeus após a guerra, a Europa iniciou o seu processo de internacionalização do ensino superior. Assim, de acordo com Brandi (2006:73), “*considerando apenas as universidades das seis nações mais envolvidas em migração por motivo de estudo na segunda metade do século XX (Austrália, Canadá, EUA, França, República Federal da Alemanha e Grã-Bretanha), o número de estudantes estrangeiros passou de 57.100, em 1950, para 261.400, em 1970*”. Também Almeida (2004) já havia referenciado que após a segunda guerra mundial, através de processos de integração regional (como a fundação da União Europeia, em 1957), houve um aumento na concorrência entre diferentes países para atrair cientistas, aumentando a competição entre os centros de pesquisa e as universidades em cada país.

Portanto, como também já havia observado Mahroum (1999), a proporção de estudantes estrangeiros estava aumentando (de 2,0% na década de 1950, para 2,3% na década de 1970, chegando a 3,8% na década de 1990). No entanto, o autor previu nesta altura que, em 2010, o número de estudantes estrangeiros chegasse aos 2.8 milhões, e que em 2025 aos 4.9 milhões. Contudo, de acordo com os dados da OCDE (2013), em 2010 o número de estudantes estrangeiros já havia chegado aos 4.1 milhões¹⁷, e os dados divulgados em 2016 já apontavam para 6% de estudantes estrangeiros no ensino superior em 2014¹⁸.

A partir dos anos 70, o processo de integração europeia contou com as primeiras experiências de internacionalização do sistema científico e, a partir dos anos 80, com os programas de mobilidade académica reconhecidos em todo o mundo (como o ERASMUS¹⁹), que passaram a ser a “semente” do “Espaço Europeu de Ensino Superior”. Deste modo, uma das “missões da universidade” passou a ser: induzir ao

¹⁷ Disponível em: *Education at a Glance 2013. OECD indicators*

¹⁸ Disponível em: *Education at a Glance 2016. OECD indicators*

¹⁹ O Programa Erasmus, estabelecido em 1987, é um programa de apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior entre Estados-membros da União Europeia e Estados associados, que permite aos alunos estudarem noutra país por um período entre 3 e 12 meses.

desenvolvimento económico e social, através da inovação tecnológica, promovendo mudanças sociais e culturais (Santos e Filho, 2012:21).

“No início dos anos 90, com o fim da guerra fria, a dissolução do bloco de leste, os métodos de produção cada vez mais dependentes de inovações científicas e tecnológicas, para além do advento de um sistema económico global caracterizado pela liberdade de circulação de capitais e, em menor escala, de trabalho, desenvolveu-se, cada vez mais, um fluxo internacional de “altamente qualificados”” (Brandi, 2006:77).

Também Choudaha, em 2017, afirmou que a primeira “onda” de estudantes internacionais teve sua origem com o crescimento das Tecnologias da Informação e da Comunicação na década de 1990, que começou uma demanda por “talentos altamente qualificados”, orientados para o desenvolvimento económico e tecnológico. Como referiu Amaral (2016), as novas tecnologias da comunicação vieram possibilitar a criação de uma “esfera pública virtual” (o ciberespaço) em que, pela primeira vez, havia sido possível trocar informações de forma instantânea e a escala planetária. Neste sentido, o surgimento da *Internet* potenciou o fenómeno da globalização tendo nos *social media* o seu expoente máximo, já que estes possibilitaram a intensificação das relações sociais globais, e a criação de laços e capital social.

Por isso Salt, em 1997, já havia referenciado que os fluxos de trabalhadores “altamente qualificados” (nos quais incluiu os académicos, pesquisadores e estudantes em instituições altamente qualificadas) estavam a ocorrer de acordo com a nova divisão global do trabalho, resultado da reestruturação da economia mundial; e Leite, em 2010, que a divisão internacional do trabalho e a necessidade de aprender globalmente, havia levado ao que ela chamou de uma “quase mercantilização” do ensino, na qual a educação superior passou a depender das necessidades do mercado. Neste sentido, o sistema capitalista veio “redesenhar” uma “universidade liberal híbrida”, na qual as práticas do mercado se sobrepuseram às instituições que, até então, haviam funcionado independentes do mercado.

Mas para além da globalização da economia e da sociedade, que, conforme Santos e Filho (2012:21) tornaram imprescindíveis a aquisição de competências facilitadoras das interações entre países, valorizando as que eram efetuadas em ambiente e convivência internacionais; a massificação do acesso ao ensino superior (verificada ao longo do século XX) veio conferir outra escala e relevância social a este grau de ensino.

Assim, tendo como diretrizes globais as que foram definidas na Conferência sobre a Educação Superior no Século XXI (realizada em Paris, entre 5 e 9 de outubro de 1998), evidenciou-se que a dimensão da internacionalização deveria ser incluída como tema prioritário das agendas governamentais (Zamberlam et al., 2009), e, em 1999, ministros de 18 países europeus assinaram, em Bolonha, um protocolo que iniciava o processo de criação do Espaço Europeu de Ensino Superior, comumente conhecido como “Processo de Bolonha” (Santos e Filho, 2012).

Portanto, ao nível da União Europeia, a relevância deste tema na implementação da chamada “Estratégia de Lisboa”²⁰ (2000) foi amplamente debatida, como forma de dinamizar uma economia baseada no conhecimento (Suter e Jandl, 2008). Ainda em 2000 a Comissão Europeia emitiu um comunicado, “Rumo a um Espaço Europeu de Investigação”, cuja reflexão foi o ponto de partida para a criação desse espaço. Assim, a Europa envolveu-se na criação de dois espaços do conhecimento (de Ensino Superior e de Investigação).

De acordo com Choudaha (2017), ao mesmo tempo que o Processo de Bolonha criou mais mobilidade entre os estudantes dos países signatários; os ataques terroristas que aconteceram nos Estados Unidos da América (EUA), a 11 de Setembro de 2001 (país que até então era o mais procurado para mestrados e doutoramentos na área das tecnologias da informação e da comunicação), dificultaram o requerimento de vistos de estudo, e, com isso, o acesso de estudantes internacionais. Assim, para além de alguns países europeus (com destaque para o Reino Unido), a Austrália e o Canadá tornaram-se os principais destinos dos estudantes, que não mais conseguiam ir para os EUA.

Em 2003, tendo em conta o documento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) intitulado “Educação Superior em uma sociedade mundializada”, Barbalho (2007) apontou a importância crescente de uma sociedade/economia do conhecimento, do comércio dos serviços de educação, das inovações relacionadas com as tecnologias da informação e da comunicação, e da atribuição à função de mercado e à economia de mercado; mostrando que o tema da internacionalização já havia garantido o seu espaço no processo de elaboração das políticas educacionais.

²⁰ A chamada “Estratégia de Lisboa” foi um plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia, aprovado pelo Conselho Europeu em Lisboa, em março de 2000, que tinha como objetivo converter a economia da União Europeia na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, antes de 2010, capaz de um crescimento económico duradouro, acompanhado por uma melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e uma maior coesão social.

Também em 2003, de acordo com Suter e Jandl (2008), uma preocupação com a perda (fuga) dos melhores cérebros da Europa para os EUA começou a ser considerada pela Comissão das Comunidades Europeias. Apesar dos ataques terroristas de 2001, nos EUA, terem proporcionado um declínio na admissão de estudantes internacionais neste país, como referido anteriormente, tal declínio não passou despercebido pelos decisores políticos norte-americanos, que, em 2005, através da Lei H-1B, reforçaram a retenção de estrangeiros lá pós-graduados, com a disponibilização de 20.000 novos vistos aos trabalhadores estrangeiros que tivessem obtido um mestrado ou um doutoramento em uma universidade Norte-Americana.

Por outro lado, segundo Choudaha (2017), muitos dos estudantes chineses que durante este período foram para o estrangeiro, retornaram ao seu país de origem devido às oportunidades profissionais que lá existiam. Tratava-se de um país em desenvolvimento, em busca de pesquisadores de excelência, que enviava seus estudantes para instituições de excelência, a fim de que estes adquirissem as qualificações desejadas.

No entanto, com a crise económica mundial de 2008, começaram a verificar-se algumas alterações nas direções dos fluxos migratórios.

No caso dos países “em desenvolvimento”, como referiram Suter e Jandl (2008:404), o aumento dos seus rendimentos, juntamente com o rápido desenvolvimento nas tecnologias de comunicação e transporte, fizeram com que a migração por motivos de estudo passasse a ser mais viável, para um número maior de estudantes. Como assinalou Choudaha (2017), ao mesmo tempo que as principais instituições de ensino superior, nos principais países de destino (EUA e Reino Unido) enfrentavam desafios financeiros, a classe média chinesa crescia, e muitos começaram a ter a possibilidade de estudar no exterior. Assim, o que este autor chamou de uma segunda “onda” de estudantes internacionais, que na sua conceção durou até 2013, foi moldada pela recessão financeira global que motivou as instituições, nos destinos mais tradicionais a atraírem mais estudantes internacionais, expandindo, de forma mais “agressiva”, este recrutamento²¹.

²¹ Ainda de acordo com Choudaha (2017), três eventos mais recentes: a desaceleração económica da China (o que também veio desacelerar o investimento deste país nos estudantes que quisessem ir para o estrangeiro, para além de que estes passaram a questionar o valor de investir numa educação fora do país), o referendo da saída do Reino Unido da União Europeia, e a eleição de Donald Trump para presidente dos EUA, fizeram surgir uma terceira “onda” de estudantes internacionais. Segundo Najar e Saul *apud* Choudaha (2017), os dois últimos eventos, por terem acontecido nos dois principais países de destino de estudantes e terem um forte tom anti-imigração, afetaram a perceção de segurança,

Portanto, se hoje as migrações são mais complexas (com sobreposição de motivos para migrar), mais intensas (em número, lugares e direções) e mais diversificadas (Zamberlam, 2004); as novas flexibilidades de tempo e espaço, as novas divisões internacionais do trabalho, as mudanças nas visões de consumo e de realização pessoal, também favoreceram estas “novas” formas de migração (King, 2002). Assim, movimentos com o propósito de estudo, profissionalização, casamento, reforma ou mudança de estilo de vida, passaram a assumir maior importância (Castels, 2010).

Conforme referiu Castells (2003), a nova economia global passou a depender da sua capacidade de gerar, processar e aplicar, de forma eficiente, a informação baseada no conhecimento; e a globalização dessa economia, bem como a tecnicização do espaço, vieram provocar mudanças significativas no mundo do trabalho, que, por sua vez, fizeram emergir a necessidade de trabalhadores mais preparados, e, portanto, com uma maior e melhor escolaridade (Santos, 2008) - Apesar de se saber que uma maior e melhor escolaridade não é garantia de que este trabalhador conseguirá uma melhor colocação no mercado de trabalho (Lessa, 2004).

Assim, com os processos de globalização e europeização²², os requisitos, especialmente em relação à educação e ao mercado de trabalho, mudaram. “*O aumento da integração internacional e o domínio da língua inglesa na sociedade mundial passaram a exigir novas competências. Referimo-nos a isso como capital humano transnacional*” (Gerhards e Hans, 2013:100), havendo, portanto, uma “*revolução das competências exigidas por todo o mundo*” (Koehn e Rosenau, 2002 *apud* Gerhards e Hans, 2013:101).

Viu-se, portanto, que a maioria dos autores percebe a mobilidade académica como um “poderosíssimo parceiro da globalização”, apesar de outros a considerarem também decorrente da vontade das pessoas em complementarem a formação, não apenas nos planos técnico e científico mas também nos aspetos linguísticos, culturais e civilizacionais.

Contudo, enquanto alguns demonstraram uma visão otimista de todo esse processo, outros mostraram-se bastante céticos em relação aos efeitos/benefícios que poderão daí advir. No prefácio do livro “A Quarta missão da Universidade” (2012),

trabalho pós-graduado e oportunidades de imigração nestes países, e fizeram emergir a necessidade de novos destinos para os estudantes internacionais. Contudo, como se viu, a necessidade de novos destinos emergiu bem antes destes eventos. Por isso, ainda que os mesmos possam ter potenciado esta necessidade, considero precoce caracterizar estes estudantes internacionais como uma terceira “onda”.

²² Referência a criação do mercado único europeu.

Adriano Moreira²³ apontou o “globalismo” como “um grande vilão”, na medida em que este veio abalar o modelo universitário vigente em vários aspetos. Com a crise económica e financeira global, a sustentabilidade deste modelo foi colocada em causa, na medida em que a universidade teve que se submeter a um modelo de economia de mercado, substituindo o conceito de estudante pelo de “cliente”. Como já havia referido Leite (2010), o capitalismo “redesenhou” as universidades, fazendo com que estas passassem a ter uma relação direta com o mercado, dentro e fora dos “*campus*”. Por isso, na visão de Moreira (*apud* Santos e Filho, 2012:13) a Declaração de Bolonha (1999), a qual ele chamou de “*uma rede de ensino que evoluciona para a submissão à economia de mercado*”, veio uniformizar as singularidades dos modelos universitários, nos diversos países que a compuseram, sob o efeito do pensamento hegemónico.

Também José Olímpio Bento (2014), em “Por uma UniverCidade anticonformista” criticou a “invasão” da universidade pelo que chamou de “economês” e “financês”, dizendo que esta estava a prescindir de se entender e agir como uma entidade comprometida com os caminhos da cidade e da comunidade a que pertence, em nome de um mundo globalizado.

Ainda Shakirova e Alexeevna (2016) consideraram que, mesmo para os países signatários do Processo de Bolonha, as principais barreiras para a participação dos estudantes do ensino superior em programas de mobilidade continuavam a ser as financeiras e linguísticas.

A par das divergências de opiniões, o facto é que a relevância da mobilidade internacional de estudantes tem sido impulsionada pela mundialização do capital, uma vez que a competição e a rentabilidade de bens e serviços passaram a olhar para a ciência e a educação superior como mercadorias e, deste modo, valorizaram as universidades, faculdades e institutos como potenciadoras destes bens imateriais, ou seja, como produtoras de capital intelectual e humano (Sgussardi *apud* Mancebo et al., 2016). Assim, a inevitabilidade histórica veio reforçar a internacionalização das universidades, fazendo com que esta, hoje, seja considerada mais uma das “missões” da universidade” (Santos e Filho, 2012).

Neste sentido, importa agora saber quais os fatores que, na atualidade, têm sido mais referenciados na literatura sobre o tema, como motivadores da migração estudantil.

²³ Na altura Presidente da Academia de Ciências de Lisboa e Presidente do Conselho Geral da Universidade Técnica de Lisboa

2.3. Fatores coletivos que podem motivar a migração estudantil

A influência dos estudantes internacionais na elaboração das políticas governamentais e na definição das estratégias das universidades não pode ser desconsiderada pois, como já sugerido, este tipo de migração também passou a ser vista pelos estudantes como uma espécie de “trampolim” de acesso para uma maior qualificação e, conseqüentemente, para uma melhor colocação acadêmica e/ou profissional tanto no país de origem, quanto no país de destino (ainda que uma maior qualificação não signifique, necessariamente, maiores e/ou melhores oportunidades acadêmicas e/ou profissionais).

De qualquer forma, o direito à mobilidade estudantil internacional tem-se transformado em quase um dever, uma exigência de grupo, já que a possibilidade de circular internacionalmente se metamorfoseou num modelo a ser seguido, devido à exigência de credenciais internacionais para o ingresso, concorrência e permanência acadêmica e/ou profissional, tanto no regresso ao país de origem, como na permanência no país de destino (Mazza, 2008).

Mas se, na ótica do país de origem, determinados fatores têm impulsionado estes estudantes a buscarem o ensino no estrangeiro (bem como determinado os seus retornos, permanências ou remigrações), na ótica do país recetor, há outros fatores que os têm atraído para determinadas localidades e/ou instituições de ensino superior. Deste modo, irei apresentar a seguir quais podem ser os fatores coletivos/ estruturais dos países de origem e destino, que configuram os padrões da mobilidade internacional dos estudantes do ensino superior.

2.3.1. Na ótica do país de origem

De acordo com a literatura disponível, na ótica do país de origem, a mobilidade internacional dos seus estudantes passou a ser estimulada com a finalidade de que os mesmos regressassem, munidos de conhecimentos que até então não estavam disponíveis no mercado interno. Tais conhecimentos poderiam incluir a aquisição de uma nova língua, a aprendizagem de uma nova cultura, e a criação de redes sociais que também poderiam transformar estes estudantes em futuros “embaixadores comerciais e políticos dos seus países de origem” (Staniscia, 2012).

Por isso, Brooks e Waters (2010) referiram que, se até 2006 se tinha dado grande ênfase às políticas de educação no Ensino Superior no Reino Unido para atrair estudantes de países não europeus (colocando este país como um forte recetor de estudantes internacionais), a partir de 2006, também passou a ser dada grande relevância aos benefícios deste tipo de mobilidade para os alunos britânicos, no sentido de aumentar as oportunidades para a mobilidade externa desses académicos (mostrando que este país também deveria ser um forte impulsionador da mobilidade internacional dos seus estudantes). Assim, as universidades passaram a ser consideradas, cada vez mais importantes fornecedoras de mão-de-obra imigrante altamente qualificada para os seus próprios países, fosse através de estudantes internacionais (dispostos a utilizarem a mobilidade estudantil temporária como “trampolim” para a imigração laboral qualificada permanente), fosse através de estudantes nacionais (dispostos a utilizarem a mobilidade estudantil internacional como “trampolim” para a emigração laboral qualificada, mas que, na ótica das instituições, retornariam e seriam aproveitados como mão-de-obra qualificada nos seus países).

Porém, em 2005, Ackers chamou a atenção para,

“Apesar do simbolismo associado ao retorno, existem evidências consideráveis que sugerem que os fluxos de retorno podem não levar a uma transferência equivalente de conhecimento” (p.116), pois, *“embora o conhecimento esteja claramente embutido nos indivíduos, os cientistas não são apenas recipientes passivos de conhecimento, que podem ser transportados e utilizados de maneira semelhante em diferentes situações. As competências e o conhecimento só podem ser entendidos no contexto do ambiente em que estão a ser utilizados”* (p.118).

Deste modo, considerando que o conhecimento adquirido depende de vários fatores, entre os quais da qualidade do ensino, e que a falta deste fator nas instituições de origem (ou a crença de a qualidade do ensino no país de origem é inferior a de outros países) pode impulsionar a migração dos seus estudantes, retomarei o debate sobre a influência da qualidade do ensino após apresentar os fatores coletivos/ extrínsecos, sob a ótica do país de destino, que também podem produzir efeitos neste tipo de migração.

2.3.2. Na ótica do país de destino

De acordo com Suter e Jandl (2008), diversas são as razões que têm feito com que vários países se esforcem para atraírem e reterem estudantes internacionais.

Em primeiro lugar, percebeu-se que a qualidade do ensino superior nos países de acolhimento poderia ser melhorada com a introdução dos estudantes internacionais, na medida em que estes possibilitavam a criação e a transferência de novos conhecimentos, e fomentavam uma maior competição mundial entre as instituições de ensino superior. Neste aspeto, Santos e Filho (2012) também reconheceram que a colaboração universitária internacional passou a fornecer um “campo de oportunidades”, na medida em que passou a funcionar como “complemento educacional” para os estudantes de todos os níveis de formação, quer no plano da preparação técnica, quer no plano da formação linguística, cultural, cívica e civilizacional; sendo, portanto, um complemento tanto para as competências individuais, como para as de grupo; através da troca de experiências académicas em todos os campos da atividade universitária.

Além disso, este tipo de migração também começou a ser vista como uma forma de melhorar as relações políticas e económicas com os países de origem, promovendo trocas culturais, e fazendo emergir trabalhadores mais flexíveis e com maior capacidade de adaptação diante das exigências de um mercado cada vez mais globalizado.

Deste modo, os estudantes internacionais passaram a ter um impacto direto sobre o desenvolvimento económico, social e político do país e da região para aonde se deslocavam, pois, enquanto estudantes, geravam lucros financeiros através dos gastos que tinham para viver e estudar, e, futuramente, poderiam vir a prevenir o declínio demográfico de muitos países recetores, combatendo, desta forma, a escassez de mão-de-obra qualificada observada nestes países. Portanto, na ótica do país recetor, o mesmo passou a beneficiar com o pagamento direto de propinas, com a procura de alojamentos, alimentação e lazer (a partir do momento em que os estudantes internacionais passaram a “gerar receitas” e se transformaram numa “fonte de rendimento”); para além de uma maior diversidade e desenvolvimento cultural e intelectual (Staniscia, 2012).

Contudo, como efeitos menos positivos deste tipo de migração, Suter e Jandl (2008) alertaram para o facto de que a qualidade do ensino superior, ao invés de melhorar com a presença do estudante estrangeiro, poderia piorar, caso este estudante não tivesse competência suficiente para compreender a língua do seu “novo” país, e isto fizesse com que a instituição fosse obrigada a abrandar o ritmo do ensino. Além disso, como acontece com a migração de um modo geral, também os estudantes do ensino superior poderiam, posteriormente, contribuir para diminuir o salário de certas profissões altamente qualificadas, se optassem por permanecer no país de acolhimento

após os estudos, aceitando salários mais baixos do que os nacionais, e reduzindo, desta forma, os incentivos que os nacionais poderiam ter para prosseguirem os seus estudos.

Já em 1997 Salt reconhecia que a prestação de serviços no ensino superior para estudantes internacionais se tinha tornado num grande negócio e fonte de rendimento, tanto diretamente (através das taxas cobradas nos países de destino) como indiretamente (através do estabelecimento de redes de contacto). Por isso mesmo, Li, et al. (1996) também já haviam referido que, a fim de atrair estes estudantes, algumas instituições no Reino Unido estavam a adaptar os seus cursos, de acordo com as preferências dos mesmos. As instituições viam-se cada vez mais motivadas a melhorar a sua reputação internacional (Hatakenaka, 2004), e os programas de internacionalização do ensino superior tornaram-se um grande negócio para muitas universidades, por constituírem uma importante fonte de receita (Altbach e Knight, 2007; Rizvi, 2011).

Por isso, Waters (2012:124) - citando Marginson e van der Wende (2007) e Marginson (2008) - referiu que o termo “Internacionalização” associado ao Ensino Superior passou a ser frequentemente priorizado nos Planos Estratégicos e Agendas Políticas das Instituições de Ensino Superior (IES), pois tornou-se fundamental para a sobrevivência de muitos programas académicos e, até mesmo, de algumas universidades. Ou seja, a capacidade para competir no mercado internacional, a importância em desenvolver e manter uma imagem de marca, passou a ditar o posicionamento global e o futuro de muitas IES.

Assim, estratégias institucionais por parte dos países de destino, como a obtenção fácil de vistos, a possibilidade de trabalhar durante os estudos, e os períodos alargados de procura de emprego após a conclusão dos cursos, passaram a ser introduzidas como forma de atrair os estudantes internacionais (Hercog e Van de Laar, 2016).

Mas de acordo com a OCDE (*apud* Hatakenaka, 2004) para além de gerar receitas, os países que normalmente acolhem estudantes internacionais também são motivados pela aquisição de recursos humanos, e por proporcionarem uma compreensão maior entre diferentes culturas. Ou seja, além destes estudantes serem percecionados como “moeda”, também são essenciais para a diversidade intelectual e cultural das universidades (Staniscia, 2012; Spears, 2014).

Por isso, no entendimento de Furukawa, et al. (2012:18), *“a aquisição de estudantes talentosos de graduação, especialmente aqueles que se tornarão bons cientistas e engenheiros, é um foco de esforço cada vez mais intenso para os governos,*

bem como para as instituições de ensino”, e assim, o reforço da mobilidade dos estudantes como forma de muitos países industrializados se tornarem mais atraentes para os migrantes altamente qualificados, tem estado no cerne das mudanças políticas dos governos destes países (Hercog e Van de Laar, 2016).

Salt (1997) já havia mencionado que as indústrias e serviços estavam a procurar, cada vez mais, agregar valores às suas operações, através da aquisição de capital humano, e que, por isso, caso não encontrassem este capital disponível nos seus países, iriam buscá-lo no estrangeiro. Mas uma vez que, segundo Suter e Jandl (2008), o imigrante qualificado laboral muitas vezes não conseguia ingressar no mercado de trabalho, por não possuir formação, experiência e credenciais reconhecidas nos países de destino (as vezes por faltar programas de avaliação adequados para fazer este reconhecimento), estes países, cientes das vantagens em captar e manter estudantes estrangeiros, começaram a delinear estratégias para aproveitar este capital humano, cada vez mais relevante na atual sociedade de conhecimento. King (2002) reforçou esta ideia afirmando que a mobilidade internacional de estudantes era, portanto, uma estratégia para satisfazer as necessidades de produção da economia do país de acolhimento, e Brandi (2006) também referiu que a carência de recursos humanos para a ciência e a tecnologia em muitos países desenvolvidos estava a motivar o acolhimento de estudantes internacionais e a afetar a formulação de políticas relativas ao sistema de ensino superior de cada país.

Neste sentido, o papel desempenhado pelo governo australiano, por exemplo, em lançar o ensino superior em termos comerciais (cujas decisões políticas foram altamente suportadas por atividades empresarias), foi crucial para que este país incrementasse o seu número de estudantes internacionais, e passasse a liderar um discurso, em organizações como a OCDE, que posicionava a educação nacional para um mercado global. (Rizvi, 2011).

Sendo o conhecimento entendido como um fator primordial de crescimento económico, este tipo de migração veio promover efeitos positivos para a economia de acolhimento, uma vez que passou a aumentar a disponibilidade de capital humano nestes países (Moreira e Araújo, 2012). Assim, *“competir por talentos globais (tanto de trabalhadores altamente qualificados, como de estudantes) tornou-se vital para o acúmulo de capital humano, nos mercados de trabalho dentro das economias baseadas no conhecimento”*. (Abella; Kuptsch e Fong *apud* Findlay, 2010:185). Como

posteriormente reforçou De Wit. et al. (2013), tal competição tornou-se um forte fator de atração para o que ele chamou de “circulação internacional de estudantes”.

2.3.3. A qualidade e a reputação do ensino superior

Se, por um lado, a qualidade do ensino, ou melhor, a confiança de que determinada instituição oferece um ensino de qualidade (a sua reputação, o seu prestígio), tem sido considerada pelas Instituições de Ensino Superior (IES) de destino como um dos fatores que pode motivar a escolha do estudante internacional, por outro lado, conforme supramencionado, é também esse fator, ou melhor, a falta dele no país de origem, que pode impulsionar a migração dos seus estudantes.

Deste modo, do lado do país de destino, Mazzarol e Soultar (2002), observaram que a reputação era uma das formas mais importantes de promoção que uma instituição internacional poderia ter, para além dos “agentes de recrutamento” (pessoas que se graduaram na instituição e se tornaram numa espécie de “advogados” das mesmas - os “*alumni networks*”). Já do lado do país de origem, Gerhards e Hans (2013), citando o sistema académico alemão, consideraram que este favorecia aqueles que se tivessem diplomado em universidades dos EUA, simplesmente por acharem que estas eram de maior prestígio. Ou seja, estudar numa instituição com uma boa reputação e prestígio, na qual supostamente o ensino seja de qualidade (ainda que nem sempre o seja) poderia “abrir as portas” para uma posterior carreira, dentro ou fora do país de origem, pois isso implicaria (para além da aquisição de capitais reais), que o estudante tivesse o mesmo nível de excelência da instituição para onde veio (capital simbólico incorporado). Portanto, para o estudante, mais importante do que a real qualidade do ensino, seria a reputação da instituição e o retorno que ele poderia obter com a aquisição deste “capital transnacional”.

Assim, a literatura passou a dar cada vez menos importância à qualidade do ensino, enquanto fator motivacional para este tipo de migração, comparativamente à outros fatores, como a reputação e o prestígio da IES de destino, por exemplo.

Alguns autores, no entanto, continuaram a referir a “qualidade”, e os ganhos que os estudantes poderiam ter, ao estudarem numa instituição cuja “qualidade” fosse reconhecida internacionalmente, como um dos motivadores deste tipo de migração. É certo que autores como Li. et al. (1996); Mazzarol e Soutar (2002); Delicado (2008); Glover (2011); Furukawa, et al. (2012), Staniscia (2012) e Videira (2013) relacionaram

a qualidade e disponibilidade do curso, mas também o prestígio e a posição que as universidades ocupavam nos *rankings* internacionais, como os fortes atrativos para este tipo de mobilidade. Mais recentemente, Perkins e Neumayer (2014) afirmaram que o impacto da qualidade do ensino, para o estudante, era pequeno, se comparado a fatores como os rendimentos que ele poderia obter no país de destino, os laços relacionais estabelecidos através de ligações coloniais, de uma língua comum, e de migrantes “pré-existentes”.

Assim, Mahroum (1999) enfatizou a capacidade que as instituições de ensino de acolhimento teriam que ter para capitalizar os seus prestígios (utilizando a reputação que conquistaram através de uma história de excelência, qualidade e originalidade), e deste modo atraírem os melhores cientistas do mundo, enquanto Shakirova e Alexeevna (2016) postularam que a forte competição entre as instituições estava a fazer com que as mesmas apostassem na construção de uma imagem positiva, através de atividades internacionais, da criação de protocolos de cooperação internacional, programas de intercâmbio, cursos e conferências, de modo que a criação de “departamentos internacionais”, bem como a mobilidade acadêmica (*in e out*), passassem a funcionar como indicadores do prestígio destas instituições. Associado a esses fatores, os laços coloniais que existiram entre alguns países de origem e destino, e que ainda hoje mantêm viva a reputação de algumas universidades nas antigas metrópoles, também fizeram com que o prestígio destas universidades funcionasse como fatores de atração para os estudantes das antigas colônias, ainda que a qualidade do ensino não se tivesse mantido.

Deste modo, os mecanismos de atração acabam por depender da posse que as instituições têm sobre determinadas “qualidades” e de como aqueles que ainda estão “do lado de fora” as avaliam. Ou seja, como referiu Shapin *apud* Mahroum (1999:176) “*a ciência moderna não é menos dependente da confiança do que a ciência no passado*”, ainda que hoje, na visão de Furukawa, et al. (2012), através das pesquisas realizadas por instituições credenciadas e mundialmente reconhecidas, os *rankings* universitários, consigam dar uma maior sustentabilidade a essa confiança, funcionando “*como um íman poderoso para os estudantes móveis internacionais*” (Beine, et al., 2014:48).

Portanto, apesar de Jöns e Hoyler (2013:45) argumentarem que, “*devido aos diferentes tipos de critérios de classificação, limitações inevitáveis dos dados subjacentes e dos diversos interesses dos rankers, os rankings universitários mundiais sempre fornecem perspectivas altamente parciais e específicas nas geografias globais do*

ensino superior”²⁴, para Perkins e Neumayer (2014:8), tendo em consideração que a “*qualidade universitária é uma construção altamente subjetiva*”, pode dizer-se que os *rankings* universitários emergiram como importantes medidores desta qualidade.

Assim, na ótica da instituição de acolhimento, uma maneira de reforçar a sua reputação e prestígio (ou seja, a sua confiança) seria através da presença de cientistas considerados “estrelas” (por exemplo, prémios Nobel) entre os seus professores. As instituições acreditam que “*as pessoas [cientistas] são guiadas por uma busca mais ou menos deliberada de pessoas com semelhança de características*” (Kretschmer *apud* Mahroum, 1999:176). Deste modo, cientistas de excelência tendem a procurar instituições que abriguem cientistas igualmente conceituados (Ackers, 2005) - ainda que aqui convenha lembrar que nem todos os estudantes do ensino superior em mobilidade possam ser considerados “cientistas”, e sobretudo “cientistas de excelência”. Contudo, compreende-se porque um dos principais *rankings* universitários mundiais (o de Xangai) utiliza como um dos medidores da qualidade das universidades, os “prémios Nobel” recebidos por antigos alunos (Jöns e Hoyler (2013).

Mas ainda que a “qualidade do ensino imaginada” não tenha correspondido à realidade obtida, Zhou (2015) trabalhando as motivações dos estudantes internacionais para prosseguirem e concluírem os seus doutoramentos nos EUA, concluiu que a motivação de um estudante de doutoramento para continuar e terminar os seus estudos no exterior era moldada pelo “*value-expectancy*” que este estudante colocava sobre os estudos. Ou seja, uma das principais causas de insatisfação dos estudantes, o que os poderia fazer desistir do doutoramento no meio do caminho, estava relacionada com o facto de a expectativa, muitas vezes, não corresponder ao real valor do doutoramento (ou a real qualidade do doutoramento). Ainda assim, afirmou Zhou (2015), no caso dos estudantes que estão numa universidade pública dos EUA, possuem um financiamento desta universidade, e vieram de países “em desenvolvimento”, como este pode ser o caminho para uma residência permanente na América ou para aumentarem as suas oportunidades no país de origem, o “peso” do doutoramento numa universidade no estrangeiro, associado à “vergonha” de desistir, podem fazer com que as recompensas a longo prazo façam valer o “sacrifício” de, a curto prazo, realizarem um curso cuja expectativa não correspondeu à realidade.

²⁴ E por geografias estes autores querem dizer tanto as realidades materiais das universidades, refletidas pelos indicadores usados nos rankings, como pelas geografias de reputação, que não só informam a sua construção, mas também emergem da receção dos rankings publicados Jöns e Hoyler (2013:46).

De qualquer modo, de acordo com Gerhards e Hans (2013:102), “*os resultados dos poucos estudos disponíveis sugerem que uma estada no exterior compensa*”. E esta compensação diz respeito não só à aquisição de competências reais (multilinguismo, competências interculturais - que posteriormente poderão ser aplicadas no mercado de trabalho), mas também à aquisição de um capital simbólico.

Em 1999, Mahroum, através de um inquérito que havia aplicado em 1998, a diplomados europeus, revelou que 82% dos inquiridos estavam interessados numa carreira internacional, e que 88% tinham interesse em viver e trabalhar no estrangeiro durante, pelo menos, um ano. Dois anos antes, em 1996, Stein et al. *apud* Mahroum (1999) também afirmaram que estudar no exterior, através dos vários programas internacionais de intercâmbio e bolsas de estudo, estava a estimular o interesse de jovens cientistas em trabalhar no estrangeiro, para além de contribuir para a internacionalização dos diplomados nacionais. Portanto, ainda que as universidades mais bem reputadas e prestigiadas ocupem uma pequena fatia do número total de instituições de ensino superior no mundo (Perkins e Neumayer, 2014), já em 1999 Mahroum considerava haver “*evidências crescentes*” de que os estudantes de pós-graduação eram influenciados pela “qualidade” das instituições que escolhiam, mas igualmente pelas oportunidades, após os estudos, que existiam no país anfitrião. Assim, e como mais tarde veio afirmar Hazelkorn (*apud* Perkins e Neumayer, 2014), o estudante passou a comportar-se como um cliente/consumidor em relação ao potencial “benefício privado” e monetário que a realização universitária lhe poderia trazer.

2.4. Fatores individuais que podem motivar a migração estudantil

Na perspetiva dos estudantes, para além dos fatores coletivos/ extrínsecos, existem também os individuais/ intrínsecos, que podem motivar a escolha por determinado país, localidade e/ou instituição de destino. Neste sentido, apresentarei agora os fatores que, a literatura existente sobre o tema, tem apontado como fortes motivadores intrínsecos para este tipo de migração.

2.4.1. Ter a posse do, ou a busca pelo, capital linguístico

De um modo geral, apesar de grande parte da literatura relacionar a motivação para a mobilidade internacional estudantil com a obtenção de novas competências

linguísticas (Altbach e Knight, 2007; King, et al., 2010; Staniscia, 2012; Videira, 2013; Gerhards e Hans, 2013) e associar o uso da língua inglesa como língua franca nas comunidades científicas e num crescente mercado de trabalho globalizado (OCDE, 2013), segundo Zhou (2015), uma das principais causas de insatisfação do estudante em mobilidade internacional está relacionada com o desafio de escrever o inglês académico de forma proficiente, quando esta não é a sua língua materna. Araújo (2007) também já havia alertado para o facto de a língua representar um esforço emocional e social a mais, que muitos migrantes não estariam dispostos a sofrer.

Portanto, como já haviam referido Mazzarol e Soutar (2002), ter uma língua em comum pode determinar a direção dos fluxos dos estudantes internacionais, visto que, como relatou Carling (2002), após a aspiração de migrar, é necessário ter a capacidade para a realização deste projeto migratório.

Também Perkins e Neumayer (2014:10) consideraram que,

“...estudar num destino onde a língua falada é a mesma do país de origem é, mais fácil, menos assustador, e, como tal, envolve menos dinheiro (formação linguística) e menos esforço psíquico”.

No entanto, para estes autores, enquanto uma língua comum pode aumentar a emigração dos estudantes provenientes dos países “em desenvolvimento”, este fator não possui a mesma importância para os estudantes provenientes dos países desenvolvidos, já que estes desfrutam de uma maior capacidade linguística. Contudo, Shakirova e Alexeevna (2016:81) ao analisarem os dados estatísticos do “EUROSTUDENT” e relatórios nacionais de países membros do Processo de Bolonha revelaram que, também para os estudantes provenientes destes países que participavam em programas de mobilidade, o principal obstáculo enfrentado prendia-se com uma “capacidade linguística insuficiente”.

Portanto, se por um lado, o bilinguismo desempenha um papel fundamental na mobilidade internacional, por outro lado, a falta de domínio em uma segunda língua também pode ser fundamental para a escolha do país de acolhimento (Stanton-Salazar e Dornbush, 1995).

De acordo com Albuquerque (2008), a língua é o elemento do capital social de maior relevância para os imigrantes, atendendo à importância que a comunicação possui na interação entre os indivíduos. Neste sentido, dominar a língua do país de acolhimento, o que, conseqüentemente, possibilitaria uma maior capacidade de

comunicação, também proporcionaria maiores benefícios como, por exemplo, a participação em redes, grupos ou estruturas sociais de interesse neste país. Deste modo, muito mais do que um ato comunicativo, estaria em jogo a *performance* do imigrante que, devido às suas aptidões linguísticas, conseguiria estabelecer relações no conjunto de novos signos sociais, culturais e políticos desse seu “novo mundo”.

Assim, ter-se a possibilidade de escrever na língua materna, ou numa língua em que se tenha proficiência, pode ser um fator decisivo na escolha do destino.

De acordo com Li., et al. (1996), dado que o inglês é a língua principal de ensino nas escolas em Hong Kong, não é de estranhar que a maioria dos estudantes que emigraram para fazer uma mobilidade acadêmica fora deste país, concentraram-se em países de língua inglesa. De forma análoga, visto que no Brasil a língua utilizada nas escolas é o português, sendo o ensino do inglês ainda bastante elitizado²⁵, não seria de estranhar que um grande número de estudantes brasileiros do ensino superior escolhessem os países de língua oficial portuguesa como destino.

Portanto, a competência linguística tem sido considerada, não apenas um instrumento de comunicação/conhecimento, mas também, conforme salientou Bourdieu (1994), um importante veículo de poder. Se, no século XVI, o português e o espanhol, em decorrência do vasto espaço colonial que herdaram com a descoberta das Américas e parte da África, se tornaram línguas francas nos seus respectivos espaços de colonização e influência cultural, no final da primeira metade do século XX, com a vitória da Segunda Guerra Mundial pela Inglaterra, com significativa colaboração dos Estados Unidos e de outros países aliados, a hegemonia da língua e ciência inglesa e americana no mundo engendrou a sua dominação no campo da ciência moderna (Dos Santos Filho e Pinto de Almeida, 2018).

²⁵ Sabe-se que no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, através de um parecer do Conselho Federal, passou a considerar o ensino de uma língua estrangeira a “título de acréscimo e dada de acordo com as condições de cada estabelecimento”. Assim, muitas escolas excluíram o ensino de línguas no 1º grau, e reduziram drasticamente este ensino, que ainda era obrigatório, no 2º grau. A justificativa apresentada pela LDB foi a de que, “*não subestimando a importância crescente que os idiomas assumiam num mundo cada vez mais globalizado, também não se podia ignorar que, na maioria das escolas brasileiras, o ensino de uma língua estrangeira era feito sem um mínimo de eficácia*”. Por isso, apesar da “nova” LDB, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, ter melhorado a situação do ensino de línguas no país, estabelecendo a necessidade de uma língua estrangeira no ensino fundamental e no ensino médio (reconhecendo a importância e o domínio da língua inglesa), isso não foi suficiente para colmatar o legado que a falta de um bom aprendizado em língua inglesa deixou no país. Informação disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>
Acedido em 22/11/2017.

Ainda assim, segundo Santos e Filho (2012:100), é necessário abandonar o preconceito de que os investigadores que não possuem o inglês como língua materna publicam menos. Talvez assim se torne mais fácil compreender porque outros países, para além dos de língua inglesa, começaram a ganhar destaque na rota dos estudantes internacionais. Em 2006, países como a Bulgária, Croácia, Portugal, Itália, Espanha, Eslovénia, Bélgica, Canadá e Dinamarca possuíam uma relação de idêntica eficiência, com um número de publicações por milhão de habitantes e por percentagem do PIB dedicado a atividades de *Research & Development* (R&D), variando entre 452 (Bulgária) e 705 (Dinamarca), enquanto os valores compreendidos entre dois países de língua inglesa (EUA e Reino Unido) variavam, respetivamente, entre 401 e 797. Para esses autores, a fragilidade da produção científica na Europa não está, portanto, no volume das suas publicações, mas no menor impacto que estas têm na comunidade científica internacional: em 10% das publicações mais citadas, os EUA detinham o primeiro lugar, com uma cota de 54.5%, seguidos pela Europa com apenas 36,5%.

Por isso, de acordo com Santos e Filho (2012), a língua ainda pode desempenhar um papel significativo na mobilidade de estudantes do ensino superior e de investigadores científicos, quando estes a associam a uma maior mobilidade e internacionalização das equipas de investigação, bem como a boas oportunidades de publicação em revistas científicas com elevado fator de impacto ao nível mundial. No entanto, se por um lado é inegável o impacto da língua inglesa a este nível, por outro lado, e no caso específico da língua portuguesa, também é preciso considerar que, segundo o “Novo Atlas da Língua Portuguesa”, lançado em novembro de 2016,

“Se as projeções demográficas das Nações Unidas vierem a confirmar-se, o número de falantes de português no mundo não só aumentará substancialmente - serão 387 milhões em 2050 e 487 milhões no final do século...²⁶”.

Hoje o português é o quarto idioma mais falado no mundo, com 261 milhões, e o quinto mais utilizado na *Internet*. Entre as redes sociais *online*, a língua portuguesa aparece como a terceira mais utilizada pelo *Facebook* e a quinta mais usada no *Twitter*. Ou seja, trata-se de uma língua que está a expandir-se e que tem procurado afirmar-se em termos globais, enquanto detentora de um potencial económico ainda pouco explorado. Por isso, para Alcadipani (2017: 410), a defesa da língua portuguesa

²⁶ Informação disponível em: <https://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/em-2100-a-maioria-dos-falantes-de-portugues-sera-africana1751162> Acesso em: 15/11/2016

justifica-se como forma de combater “*o colonialismo epistêmico que faz com que deixemos de considerar quem somos... e a realidade de onde estamos, em nome de um saber universal que, no final, sempre nos transforma em subalternos*”. Para este autor, é preciso desenvolver uma lógica que não siga a *englishization*, que produz identidades reguladas pela lógica do “Império global”. Assim, publicar em português pode servir como uma forma de resistir a essa lógica. Se queremos ser “globais”... podemos articular-nos com outros espaços que têm buscado formar resistências (Chanlat, 2014 *apud* Alcadipani, 2017).

2.4.2. Ter a posse do, ou a busca pelo, capital cultural

Assim, como a língua, os laços históricos e culturais também têm sido bastante referenciados nos estudos sobre este tema, como exercendo forte influência sobre a escolha do destino. Para autores como Salt (1997); Mazzarol e Soutar (2002) e Glover (2011) é a proximidade/afinidade cultural que irá proporcionar esta escolha. No entanto, para autores como Delicado (2008) e Brooks e Waters (2010), este tipo de migrante viaja em busca da aquisição/acumulação de capital cultural, de modo que, conhecer uma nova cultura, poderá fazer mais sentido do que emigrar para um país cuja cultura seja semelhante, ou cujo emigrante julga ser culturalmente semelhante.

E aqui talvez valha a pena abrir um *parêntesis* para falar da “Representação/Espaço Imaginado” *versus* a “Realidade”, visto que nem sempre a representação que o emigrante possui do país de acolhimento corresponde à realidade.

Como já dizia Carling (2014) destinos atraentes são uma parte importante da emigração, mas estão presentes através de ideias e significados pré-existentes, pois, como referiu Van Mol (2016), as opiniões pessoais dos indivíduos, num determinado momento, também podem influenciar as aspirações migratórias.

“*As representações sociais são elaboradas em meio a processos de práticas sociais, trocas e interações*” (Dadalto, 2013:252) entre sujeitos que possuem interesses comuns, e, segundo De Albuquerque Ferreira e De Almeida Callou (2016), é a partir das relações entre os sujeitos, e das relações que estes mantêm com o meio, ou seja, é a partir do estabelecimento de redes, que surge o imaginário como mobilizador da migração. Assim, partindo de uma rede de relações pessoais e/ou institucionais, e de recursos socioeconômicos, é que o emigrante, individualmente ou em um núcleo familiar, passa a ser entendido como um agente racional que enalça objetivo e mobiliza

recursos sociais e económicos, não somente para eleger destinos, mas também com vista a inserir-se na sociedade recetora (Iorio e Silva, 2015).

Portanto, é através das informações provenientes de redes (com familiares, amigos e conhecidos, e também dos meios de comunicação (e eventualmente veiculadas pelo cinema e pela literatura), que o emigrante irá construir um “espaço imaginado”, anterior ao início da deslocação, que será responsável pelos seus desejos, esperanças e aspirações de migrar (De Albuquerque Ferreira e De Almeida Callou, 2016). Também Glover (2011) referiu que a imagem do destino influenciava a seleção ou não do mesmo, e Dadalto (2013) que as representações veiculadas na vida cotidiana, e suportadas pelos discursos, comportamentos e práticas sociais, eram, assim, institucionalmente fixadas e codificadas.

Atualmente, de acordo com Salazar (2012), as pessoas viajam para destinos que já “conhecem” na esfera virtual, tal é a amplitude de informações que circula nesta esfera. Logo, as imagens e ideias sobre a migração se originam e são perpetuadas através dos meios de comunicação, e das redes estabelecidas com migrantes e/ou retornados, pois, segundo Dadalto (2013: 252), *“é na cadência das relações sociais que as representações são construídas, mantidas e transformadas pelos grupos ou classes em sua existência diária”*.

Atentando aos meios de comunicação, Salazar (2012) considerou que as imagens e ideias de outros lugares têm sido, muitas vezes, deturpadas pelos mesmos. E, embora o capitalismo global possa acelerar a mobilidade, os imaginários de tais movimentos ainda se desenrolam de maneira desigual. Quanto às redes estabelecidas com os migrantes e/ou retornados, o autor observou que, devido à experiência adquirida pelos mesmos, se lhes confere uma espécie de “autoridade sobre o assunto”, que acaba por exercer grande influência sobre o imaginário migratório de potenciais emigrantes. Porém, nem sempre o que os migrantes e/ou retornados indicam corresponde à realidade, já que tudo é apresentado através de uma “lente cultural particular” (que tende a escolher o que comunicar e o que não comunicar) e está inserido numa estrutura socioeconómica ampla, que pode obedecer tanto a uma lógica mais cosmopolita, como mais provinciana, e assim criar ou subverter diferenças entre o país de origem e destino. Assim, concluíram Strielkowski e Bial (2016) num estudo comparativo sobre as aspirações e decisões de migrantes provenientes da Turquia e da Ucrânia na União Europeia, ao depender de fatores como o contexto social e as características humanas e

intelectuais, os potenciais migrantes tendem a dividir-se em fluxos distintos, uns mais otimistas e outros mais pessimistas.

No caso dos imigrantes brasileiros, de acordo com De Faria (2016), é preciso considerar a maneira como estes, quando entrevistados pelos órgãos de comunicação social, “enxergam” o Brasil (atentando para o facto de as suas considerações serem feitas, normalmente, com uma forte carga emocional - o que pode levar a considerações sobre a realidade mais otimistas ou mais pessimistas), pois isto irá influenciar a maneira como os textos jornalísticos referentes a esta questão irão retratar a realidade²⁷.

Por isso, quando um imaginário de aproximação com outro país é desenvolvido - podendo fortalecer-se até ao momento prévio da partida - o mesmo será colocado à prova no momento da chegada, quando ocorrerem os primeiros contactos com o país de destino. É nesta fase que poderá emergir um quadro de “estranhamento” diante da realidade, face à representação que o, agora imigrante, tinha antes de emigrar (De Albuquerque Ferreira e De Almeida Callou, 2016:13). Como já havia salientado Saturnino (2015), a vivência cotidiana poderá desconstruir o imaginário.

No caso de Portugal, e na visão de Castelo (1998: 13-14), a representação do eu português, ou do “modo português de estar no mundo” perdura, na atualidade, num discurso político e cultural que acentua a “imunidade” dos portugueses ao racismo, a sua pré-disposição para o convívio com outros povos e culturas, e a sua “vocação universalista”. Tais factos aliados à língua, a uma história comum, e a uma suposta sintonia cultural e afetiva, têm justificado uma maior proximidade entre os povos lusófonos. Mas se, por um lado, esse discurso político e cultural tem influenciado a maneira como as antigas colónias passaram a imaginar os seus ex-colonizadores, na visão de Salazar (2012:581) não se pode esquecer que, ainda hoje, os imaginários coloniais sobre a mobilidade - horizontal (geográfica) e vertical (económica/financeira), social (status) e cultural (cosmopolita) - exercem uma grande influência sobre os imaginários europeus contemporâneos de países pós-coloniais, visto que “*continua a existir uma ênfase representacional maior sobre o passado, do que sobre o presente ou o futuro*”. Por isso, durante o “Encontro Ciência 2017”, numa apresentação sobre “Trânsitos Atlânticos sem Caravelas ou Bússolas”, a Professora Cristina Bastos referiu

²⁷ A autora associa a emigração brasileira aos momentos marcados por uma “crise de autoestima”, de modo que a sociedade, ao sentir-se diminuída, passa a enxergar o progresso e a realização pessoal fora do país. De facto, de acordo com Lessa (2004), o desenvolvimento social do Brasil se deu nos períodos em que a “ambição”, “a grandeza de visão”, “a capacidade de mobilização”, se sobrepuseram a “expressão do Brasil amesquinhado”, a “liquidação do sonho brasileiro”, ao “nós não podemos nada”.

ser preciso “*ultrapassar ideologias monolíticas*”, como “*a crença numa ausência de racismo, ou num brando tratar das diferenças por parte daqueles que se exprimem em portugueses, radicada numa hipotética capacidade de entrosamento dos colonizadores portugueses com os meios e povos tropicais*”. Ideia, aliás, que já tinha defendido em 1998 (Bastos, 1998:415).

No entanto, o facto de não haver correspondência entre o imaginário e a realidade não significa que o indivíduo não se possa ajustar a essa realidade.

Chirkov, et al. (2007) perceberam que quando os chineses que emigravam para estudar eram motivados por “objetivos de preservação”, esta motivação tendia a ser externa e estes faziam associações negativas com vários indicadores de ajuste no país de destino. Por outro lado, se fossem motivados por “objetivos de autodesenvolvimento”, tal motivação tendia a ser intrínseca e isto não apresentava correlações diretas com os indicadores de adaptação ao novo país. Ainda assim, estes autores apoiaram a expectativa de que as motivações autodeterminadas faziam com que os estudantes se envolvessem mais no ato de migrar (fossem mais pró-ativos), e isto trazia melhores resultados em relação ao ajuste cultural no país de acolhimento.

De acordo com Brito (2004:98), uma vez no estrangeiro, um ou vários sistemas de disposições que estruturam o *habitus* são ativados, “*permitindo que o imaginário se ajuste progressivamente às condições objetivas*”. Assim, segundo Beine, et al. (2014), no caso dos estudantes-migrantes, a partir do momento em que estes se familiarizam com os costumes e a cultura do país de acolhimento, passam a representar uma potencial força de trabalho para este país e, após a experiência de estudo no exterior, aqueles que regressam ou reemigram, passam a ser os potenciais difusores das mais recentes normas culturais, económicas e políticas do país aonde estiveram.

Por isso, independentemente da escolha do estudante ter sido feita por um país cuja proximidade/afinidade cultural lhe parecia maior, ou por um país onde pudesse adquirir/acumular capital cultural, uma vez neste país, a tendência é o estudante incorporar esse capital, “mergulhando” na cultura do mesmo, ou institucionalizando-o através das qualificações formais recebidas pela instituição de ensino que o acolheu (Waters, 2012). Ou seja, como já havia mencionado Portes (2000), o aumento do capital cultural tende a acontecer através do “capital cultural incorporado” e/ou do “capital cultural institucionalizado”. Com este aumento, o estudante poderá, no futuro, beneficiar das credenciais e experiências que adquiriu internacionalmente (e isto poderá influenciar as oportunidades de emprego e a subsequente mobilidade social).

Deste modo, a “exposição a culturas estrangeiras” tem sido tida como um importante fator que justifica “passar algum tempo no exterior”, pois, ao ir para o estrangeiro, os alunos interagem com estudantes e professores de diferentes países e, assim, conhecem diferentes culturas (Hercog e Van Der Laar, 2016). Como já havia referido Velho (1997:35), *“quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta do ethos e de visões do mundo contrastantes, quanto menos fechada for a sua rede de relação ao nível do cotidiano, mas marcada será a sua percepção de individualidade singular”*, ou seja, maior será a sua consciência de individualidade, fabricada dentro de uma experiência cultural específica.

Contudo, segundo Waters e Leung (2013), em determinadas situações a capacidade de cultivar o capital social pode ser limitada, e isto, conseqüentemente, pode limitar a aquisição/acumulação do capital cultural, e ser, parcialmente, responsável pela ausência de oportunidades futuras.

Brito (2004:85), baseando-se no cientista social, antropólogo e sociólogo Erving Goffman, também acredita que,

“A compreensão das carreiras morais²⁸ dos estudantes brasileiros no exterior passa, em grande parte, pela compreensão dos recursos que estes são capazes de mobilizar (por contra própria ou através da família) e do papel exercido por essa mobilização familiar em seus itinerários”.

Assim, através de duas pesquisas qualitativas (uma realizada entre 1986-1989 e outra entre 1996-1997) com estudantes brasileiros em França, construiu dois modelos de trajetórias que deram lugar a diferentes tipos de *habitus*:

1 - O primeiro referia-se aos indivíduos cujas famílias possuíam um capital cultural elevado, o que contribuía para a formação dos seus “capitais simbólico”²⁹, e criava-lhes a possibilidade de um “itinerário de *herdeiro*” (associado ou não a um *habitus internacional*).

²⁸ Entende-se por “carreiras morais”, a sequência regular de mudanças que a carreira (ou seja, a trajetória percorrida por uma pessoa durante sua vida) provoca no seu “eu” e no esquema de imagens que a mesma tem para julgar a si mesma e aos outros (Goffman, E., 1987, *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspetiva).

²⁹ “O capital simbólico é, de um modo geral, uma medida do prestígio ou de carisma que um indivíduo ou instituição possui em determinado campo”. In <http://antenadecomunicacao.blogspot.pt/2013/06/capital-simbolico-teoria-de-bourdieu.html> Acedido em 21/02/2017. “Um período no exterior continua sendo um bem simbólico importante no nível individual, sobretudo como estratégia de distinção...” (Brito, 2004: 101).

A importância do capital cultural incorporado dos pais também viria chamar a atenção de Gerhards e Hans (2013), que consideraram ser este um dos fatores determinantes para a mobilidade internacional de estudantes alemães do ensino secundário, que “herdavam” este *habitus* dos seus pais.

2 – O segundo referia-se aos indivíduos oriundos de famílias com baixo capital cultural, e que, portanto, não lhes poderiam dar o apoio necessário para a formação dos seus capitais simbólicos. Neste caso, a estes indivíduos caberia um esforço de *ascensão social pela via escolar*, ou seja, teriam que criar um “itinerário *escolar*” (que poderia ou não somar-se a um *habitus de migrante*), já que não dispunham de um capital cultural elevado. O “baixo” capital cultural familiar havia sido, então, substituído por uma escolarização secundária nas melhores escolas, através da qual seria possível a socialização com jovens que tinham acesso à cultura e, posteriormente, o acesso às redes relacionais e/ou institucionais que poderiam facultar-lhes oportunidades futuras.

Portanto, poder-se-ia dizer que, visando um futuro melhor, estas famílias arriscariam recorrer ao chamado “jeitinho brasileiro” para conseguirem o que consideravam ser particularmente difícil, e, neste sentido, que os objetivos da migração estariam “*vinculados às aspirações mais amplas que uma pessoa tem na vida*” (Carling, 2014:2).

De acordo com Souza e Ferreira (2016), o “jeitinho brasileiro” é um traço da cultura brasileira que não pode ser negligenciado, visto que, “de uma forma especial”, procura-se resolver um problema ou uma situação difícil, com uma solução “criativa” (seja esta sob forma de burla a alguma norma preestabelecida, ou sob forma de conciliação, esperteza ou habilidade). A capacidade, pois, das famílias com um baixo capital cultural fazerem com que seus filhos tivessem uma boa escolaridade, com vista a melhores oportunidades futuras, poderia, por um lado, ser considerada um traço positivo desse “jeitinho”, já que apelava a uma “iniciativa para mudança”, a “habilidade para a resolução de problemas”, a “habilidade de persuasão e conciliação”, a “capacidade de improvisação” e a “adaptabilidade e flexibilidade”. Por outro lado, não se deve esquecer que a valorização de interesses pessoais em detrimento dos universais (como um maior interesse em viajar em detrimento da formação que lhes é ofertada), ou o propósito de atingir objetivos pessoais independentemente de determinações contrárias (como conseguir uma oportunidade profissional noutro país, quando se tem a obrigação de retornar ao país de origem após os estudos) podem ser considerados traços negativos do uso desse “jeitinho”.

Portanto, assim como ter a posse do capital cultural pode proporcionar a aquisição de um *habitus internacional*, a busca por este capital (que pode ter a contribuição do “jeitinho brasileiro”) pode desencadear um *habitus de migrante*. No entanto, como lembrou Velho (1997:29), um projeto individual não pode ser considerado “*um fenómeno puramente interno, subjetivo. Formula-se e é elaborado dentro de um campo de possibilidades, circunscrito historicamente e culturalmente, tanto em termos da própria noção de indivíduo, como dos temas, prioridades e paradigmas culturais existentes.*”

2.4.3. Outras aspirações de ordem individual

De um modo geral, a literatura sobre mobilidade estudantil internacional ainda se refere aos fatores de ordem individual como os fortes impulsionadores deste tipo de migração. Para além do capital linguístico e cultural, a aquisição de novas “experiências”, “conhecer novos lugares”, “viajar”, o “lazer”, o “gesto de escape”, a “aventura”, impulsionada pela “busca pelo prazer” e pela “excitação” do desconhecido (King 2002; King et al., 2010; Glover, 2011), são algumas das aspirações que movem estes estudantes. E aqui é importante salientar que, diferentemente das motivações anteriores, estas impulsionam o estudante para o ato de emigrar, embora não sejam determinantes na escolha do destino.

Há também casos em que os indivíduos saem para “individualizar-se”, já que a sua autonomização é dificultada pelo controle social da família, do bairro e da cidade onde vivem (Velho, 1997).

King, et al. (2010) afirmaram que este tipo de mobilidade é uma “experiência” voltada, principalmente, para “viagens de aventura e prazer”, e não para um melhoramento escolar ou planeamento profissional. Ou seja, segundo estes autores, os estudantes são mais motivados pela experiência geral de estudar, ou trabalhar, no estrangeiro, do que pelo seu mérito académico. Também Delicado (2008), no seu estudo sobre os “Cientistas Portugueses no Estrangeiro. Fatores de mobilidade e relações de diáspora” afirmou que mais de 80% dos inquiridos atribuiu, pelo menos alguma importância à “experiência de viver noutra país” como forma de enriquecimento pessoal. Peel (2004) *apud* Glover (2011) também já havia constatado que a oportunidade de viajar desempenhava um papel importante para os alunos dos EUA que escolhiam a Austrália para realizarem os seus programas de intercâmbio.

Deste modo, ainda que fatores como a qualidade do ensino, por exemplo, sejam considerados importantes, tem-lhes sido atribuída menos relevância do que aos fatores de ordem individual e/ou relacional. Mahroum (1999:181), por exemplo, concluiu que os estudantes do ensino superior estão mais preocupados com o reconhecimento e acreditação das qualificações obtidas no estrangeiro, do que com a qualidade do ensino, visto que, sem este reconhecimento “*o potencial investigador ou estudante estará relutante em aproveitar as oportunidades que existem fora das suas fronteiras nacionais*”.

Por outro lado, atendendo ao facto de que tem havido um crescimento no número de pesquisadores que consideram que os estudantes já não operam como “agentes livres” na escala global, reforçando a ideia de que estudar no estrangeiro se tem tornado em quase uma “obrigação” para aqueles que quiserem posicionar-se de maneira estratégica, num mundo cada vez mais globalizado (Araújo, 2007; Mazza, 2008; Videira, 2013; Geddie, 2013), julgo que as motivações para estudar noutro país são muito influenciadas por fatores extrínsecos. A atribuição de um visto que permita uma estadia mais prolongada e/ou o exercício de uma atividade remunerada, bem como as políticas de integração no país de acolhimento (em oposição à falta de condições materiais no país de origem) podem ser algumas dessas motivações.

Portanto, ainda que no contexto europeu alguns autores afirmem que as motivações para a mobilidade estudantil internacional têm um caráter individualista - experiências pessoais, enriquecimento cultural, linguístico, etc (King 2002; King, et al., 2010), em contextos de países como a Índia, por exemplo, outros autores consideram este tipo de movimento como parte de uma decisão familiar, e não individual (Hercog e Van de Laar, 2016). Para estes últimos, como na Índia as obrigações para com as famílias são colocadas, normalmente, à frente das iniciativas de caráter individual, o suporte familiar (tanto psicológico quanto financeiro) acaba por ser crucial na concretização da mobilidade estudantil internacional.

Assim, o estudo de caso de Hercog e Van de Laar (2016), ao salientar a importância do *background* dos estudantes para as suas aspirações e capacidade de mobilidade, lembrando que o capital social familiar pode ser, em parte, responsável pelas oportunidades e/ou constrangimentos deste tipo de migração, veio reiterar a importância do papel que as famílias e as redes sociais desempenham nas considerações individuais deste tipo de mobilidade.

2.5. Fatores relacionais que podem contribuir para a migração estudantil

2.5.1. As redes

Como já mencionado, a existência prévia de contactos sociais e familiares, redes relacionais e/ou institucionais, sejam elas fortes ou fracas, podem contribuir para a escolha do destino (Li, et al., 1996; Vertovec, 2002; King, 2002; Delicado, 2008; Brookers e Waters, 2010; De Haas, 2010, Glover, 2011; Videira, 2013). Aqui convém reforçar a ideia de que, mesmo os laços “fracos” (anunciado por Granovetter em 1973, e resgatado por Faist em 2010), caracterizados pelas relações indiretas - hoje muito mais facilitadas pelas novas tecnologias da informação e da comunicação³⁰ - podem influenciar a decisão de migrar e a escolha do destino.

Para Massey e Aysa (2005), se o migrante não tiver conhecimento direto da sociedade de acolhimento, ele irá mesmo depender da experiência dos “outros” (os “pioneiros”) para guiá-lo. Assim, de acordo com Santos (2008), serão os laços familiares e de amizade, entre outras coisas, que irão “guiar” este migrante na mobilidade internacional. De qualquer forma, essa espécie de “agenciamento” individual ou coletivo acaba por operar, especificamente, através da “criação de um lugar”, ou seja, *“é o que as pessoas fazem no local, o dia-a-dia, que torna os lugares o que são, e são as interações entre pessoas, como agentes em diferentes lugares, que constituem esses lugares”* (Raghuram, et al., 2008:8).

No caso específico da mobilidade estudantil internacional, Van Mol e Michielsen (2015) referiram que estes migrantes interagem podendo construir redes com 3 diferentes grupos: o grupo dos conacionais (estudantes do mesmo país de origem), o grupo dos estudantes locais, e o grupo de outros estudantes internacionais, sendo mais fácil o contacto com os conacionais (muitas vezes por partilharem a mesma língua). Mazza (2008) e Videira (2013) incluíram, para além das redes relacionais, as redes institucionais como fator motivacional para este tipo de mobilidade, e Araújo (2007) justificou a necessidade de estar com outros pesquisadores e, por isso, de construir redes, como inerente a esses estudantes.

Portanto, de acordo com a literatura existente, já não há dúvidas sobre a relevância das redes nos processos migratórios (Brookers e Waters, 2010).

³⁰ Retomarei este assunto no tópico a seguir.

Mas ainda que as redes contribuam para diminuir os custos da migração, esta só se deverá concretizar se os membros dessas redes tiverem acesso aos recursos (financeiros, sociais, culturais, linguísticos) necessários (De Haas, 2010). Ou seja, mesmo que através do capital social gerado pelas relações entre indivíduos que possuam interesses comuns, surjam fortes atrativos para emigrar, ainda assim, esta migração não poderá ser vista como o efeito de uma “casualidade cumulativa” (Massey, et al., 1993; Massey e Aysa, 2005), pois a concretização da mesma dependerá de outros fatores, para além do capital social do indivíduo. Assim, o investimento nestas relações, o esforço de sociabilidade e a reciprocidade, não podem ser considerados suficientes para explicarem a concretização de projetos de mobilidade.

Retomando o que já havia referido Carling (2002), após a aspiração de migrar é necessário ter capacidade/meios para fazê-lo. E esta capacidade depende, em parte, das redes de contacto do migrante, mas também de questões práticas, como os custos financeiros da migração.

Segundo Mazzarol e Soutar (2002), o custo da migração inclui o custo de vida, o custo com os estudos e ainda os “custos” ou “ganhos” sociais que o imigrante poderá obter no país de destino (como mais segurança, saúde, melhores acessibilidades, menor discriminação, etc). Trata-se, portanto, do balanço que os estudantes-migrantes fazem entre os benefícios que irão ter no país de destino, em detrimento do que irão perder, ou do que não existe, no país de origem (Ackers, 2005), equacionando, para além dos ganhos esperados com os custos educacionais, outras variáveis de atratividade (como o custo de vida, por exemplo). Por isso, a distância entre os países de origem e destino, a proximidade linguística, os laços coloniais³¹, e o tamanho das redes no destino, são algumas das variáveis tidas em conta por estes estudantes (Beine, et al., 2014).

Para Massey e Aysa (2005) quanto maior for o custo e maiores forem as barreiras à migração, mais o migrante irá depender da ajuda obtida através do seu capital social. Como referido anteriormente, estes autores vêem o capital social como uma condição necessária para a perpetuação desse movimento, assim como Vertovec (2012) vê nas redes a condição necessária para a continuidade do mesmo. Ou seja, se o custo de vida no país de acolhimento provocar algum efeito dissuasor neste migrante (Beine, et al., 2014), as redes, a presença de familiares e amigos residentes no destino,

³¹ Aqui os “laços coloniais” sugerem que os estudantes tendem a escolher o ex-colonizador como seu destino preferido, não por causa de relacionamentos coloniais passados, mas porque eles podem confiar em pessoas de seu país de origem que já se encontram lá (Beine, et al., 2014:47).

podem funcionar como elementos facilitadores para este tipo de migração (De Haas, 2010; Glover, 2011), ainda que não sejam únicos e nem suficientes.

Portanto, ainda que De Haas (2010) tenha considerado ser mais provável que os indivíduos “altamente qualificados” sejam pessoas com altos níveis de capital económico, cultural e social, e, por isso, mais capazes de emigrarem sem o auxílio de redes, importa referir que:

1 - Independentemente da capacidade que se tenha de emigrar sem o auxílio de redes, este tipo de migrante (seja ele “altamente qualificado” ou “em vias de qualificação”) possui mais facilidade de acesso às redes sociais *online* e, portanto, mesmo sem necessitar, pode recorrer a elas.

2 - Se se considerar que os estudantes internacionais não são propriamente “altamente qualificados”, mas ainda em “vias de qualificação”, e que por isso têm que contribuir com as suas remessas para viverem e estudarem no país de destino (Altbach e Knigh, 2007; Staniscia, 2012), é plausível admitir que quanto menores forem os custos da migração, e maiores os seus ganhos sociais, maior motivação terão para escolher o país de destino. Conforme referido por Beine, et al., (2014), mesmo que a preocupação com o pagamento das propinas na universidade de destino seja baixa (devido aos subsídios, acordos entre universidades e bolsas de estudo), haverá sempre uma preocupação com o custo de vida no país de acolhimento, ainda mais se se tratar de um país considerado “rico” (cujo rendimento per-capita é elevado), pois isto significa que o estudante terá um custo de vida alto (Perkins e Neumayer, 2014)³².

Se o país de origem for um país “em desenvolvimento”, Perkins e Neumayer (2014) observaram que a restrição de mobilidade imposta pelos níveis mais baixos de rendimento pode ser compensada pelas grandes desigualdades de renda presentes nestes países, o que acaba por permitir que as classes médias e altas custeiem os seus estudos no estrangeiro. Aliás, este tem sido o senso-comum quando se fala em mobilidade internacional estudantil, ou seja, de que são as classes sociais mais abastadas, que fazem parte de uma “elite”, as que podem circular internacionalmente e investir em formação intelectual (Almeida, 2004).

Neste sentido, ainda que não haja igualdade de oportunidades para a mobilidade estudantil internacional, as redes sociais podem contribuir com, pelo menos, informações sobre os custos e ganhos materiais e sociais no país de destino, ajudando a

³² Por outro lado, uma alta renda per-capita implica em benefícios económicos maiores, o que poderá atrair estudantes que tenham a intenção de viver e/ou trabalhar no país de acolhimento.

minimizar os custos com esta mobilidade (através dos auxílios prestados por familiares, amigos, conhecidos, e também pelas instituições de ensino no país de origem e/ou destino). Assim, pode dizer-se que as redes facilitam este tipo de mobilidade na medida em que reduzem os custos informacionais e psíquicos da migração, já que o contacto com outros estudantes que partilham a mesma língua e a mesma cultura, e têm uma experiência de vida semelhante, consegue diminuir o estranhamento inicial do país de destino (Perkins e Neumayer, 2014). Por isso, enquanto noutros tipos de migração se observa que os primeiros imigrantes por vezes dificultam a mobilidade dos seguintes (por quererem evitar a mistura com outros da sua terra natal), entre os estudantes do ensino superior verifica-se que isto é mais difícil de acontecer. Talvez por isso, Beine, et al. (2014) consideraram existir um “forte efeito de rede” na diáspora qualificada, indo no sentido contrário do que havia dito De Haas (2010).

O facto é que as decisões migratórias não se podem dissociar das histórias biográficas de cada indivíduo e, por isso, a história familiar (e a classe social de origem) também acabam por influenciar estas decisões. Por isso Hercog e Van de Laar (2016) consideraram que, do mesmo modo que o suporte familiar e de amigos pode favorecer este tipo de mobilidade, um ambiente familiar e amigável no país de origem pode fazer com que o estudante não queira emigrar. Assim, pode dizer-se que as redes de familiares e amigos no país de origem podem tanto favorecer quanto desencorajar este tipo de migração. Contudo, alertou Van Mol e Michielsen (2015), no caso da chamada “mobilidade de crédito” (ou em qualquer tipo de mobilidade estudantil por um período determinado, já com data marcada para o retorno), ter-se a facilidade em manter redes de contacto com familiares ou círculos sociais no país de origem também pode contribuir para a propagação deste movimento.

Já no país de destino, Sehoon (2015) referiu que as relações sociais são determinantes tanto para a permanência neste país, como para o retorno ao país de origem. Indo de encontro às considerações de Hercog e Van de Laar (2016), também este autor considerou que uma forte dependência familiar no país de origem se relaciona com fortes intenções de retorno, do mesmo modo que a satisfação com a vida no país de acolhimento (o que inclui as relações sociais e profissionais) se relaciona com fortes motivações para lá permanecer. Geddie (2013:197) também já havia referido que “*os fatores sociais e familiares “puxavam” os estudantes de volta para os seus países de origem, ao passo que os fatores profissionais tendiam a manter os alunos no país de acolhimento*”.

Apesar de Sehoon (2015) e Geddie (2013) salientarem a importância das relações sociais e profissionais para o regresso ou permanência destes imigrantes, e de Van Mol e Michielsen (2015) referirem que, em contraste com outras formas de mobilidade, os estudantes em mobilidade internacional geralmente procuram um lugar para chamar de “lar” (tanto no sentido físico, como emocional), envolvendo-se na dinâmica societária do país anfitrião (o que pode fazer com que queiram permanecer por lá); mais do que as redes sociais estabelecidas, é o suporte (psicológico e material) adquirido através delas (e que difere consoante a classe social) que tem contribuído para a delimitação destes projetos de mobilidade (emigração, permanência ou retorno).

Se, na conceção de Nogueira (2004), existe uma tendência para a internacionalização dos estudos como estratégia educativa utilizada pelas famílias pertencentes aos meios sociais mais favorecidos (caracterizadas, sobretudo, pelo seu património económico), em que estas veem positivamente as aquisições obtidas com o estudo no exterior, desde que consigam controlar as condições em que isto acontece e as consequências desta experiência (e aqui a manutenção das relações entre os estudantes e os familiares durante a estadia no exterior é fundamental, para além da criação de uma certa dependência psicológica e material); na conceção de Geddie (2013), estudar no estrangeiro também pode significar o estabelecimento de novas relações (relações transnacionais) ou, simplesmente, uma mudança nas relações com os familiares/amigos no país de origem, o que pode implicar numa mudança de prioridades e/ou na renegociação da identidade, e fazer com que o estudante comece a questionar os ideais construídos até então. Por isso, segundo esta autora, após um período no exterior, o estudante pode ser “puxado” para várias direções.

Para além das relações sociais com o país de origem, do suporte que daí pode advir, e do estabelecimento de novas relações transnacionais (sociais e profissionais), Sehoon (2015) adicionou uma outra variável à história do estudante internacional, relacionando o “estado civil” com a intenção de permanecer ou retornar após a conclusão dos estudos. Para este autor, um indivíduo solteiro, geralmente, coloca o seu interesse à frente de responsabilidades sociais como, por exemplo, as que um indivíduo casado tem para com o seu cônjuge e filhos. Strielkowski e Bilan (2016:24) também vieram reiterar que “*ser casado está associado negativamente ao desejo de migrar*”. Ao aceitar-se esta premissa considera-se que, tanto a decisão de emigrar, como a de permanecer ou retornar é, aparentemente, mais fácil para os solteiros do que para os casados. No entanto, segundo Sehoon (2015), o solteiro que assim emigra e permanece

no país de acolhimento, acaba por ter menos suporte do que o casado, que conta com o apoio do cônjuge, e, por isso, tende a estar “mais ajustado e satisfeito com a vida no exterior”. Portanto, a hipótese postulada por este autor diz que, a intenção de permanecer fora do país, por parte dos estudantes casados, acaba por ser maior se comparada à mesma intenção por parte dos estudantes solteiros (pois os primeiros já têm um rede de apoio estabelecida). No entanto, como reconhece o próprio autor (e bem), esta hipótese apresenta limitações, visto que “*podem existir outros fatores que influenciam significativamente estas intenções*” (Sehoon, 2015:1859).

Neste sentido, ainda que a rede social não seja um fator que possa ser analisado de forma isolada, visto que a apropriação da tecnologia originou redes sociais de conteúdos *online*, com especificidades próprias, fazendo emergir “*novas modalidades de sociabilidade sem paralelo no mundo offline ou determinismo geográfico*” (Amaral, 2016:271). Como referiu Saturnino (2015:69), nas comunidades *online* “*a ajuda mútua adquire um estatuto de dever e código de honra*”. Assim de acordo com Velho (1997:30) “*é fundamental entender a natureza e o grau maior ou menor de abertura ou fechamento das redes sociais em que se movem esses atores*”.

2.5.2. As tecnologias da informação e da comunicação

Como já referido, o grande desenvolvimento tecnológico que propiciou que o conhecimento e a educação atingissem a economia global, iniciou-se em meados do século XX, na passagem do que Bechi (2011) considerou ser de uma sociedade moderna/industrial para uma sociedade pós-moderna/pós-industrial. Por outras palavras, a emergência de uma sociedade mais centralmente baseada na informação, como meio de criação do conhecimento, só foi possível devido ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e da comunicação. Neste contexto, a internacionalização do ensino superior foi reconfigurada de modo a cumprir a função de produtora e propagadora deste conhecimento. Nas palavras de Guruz (2011:6) “*a revolução das tecnologias da informação e da comunicação transformou a sociedade industrial numa sociedade do conhecimento*”.

Castells (2003) já havia chamado a atenção para o modo como a “sociedade da informação” estava influenciando o sistema capitalista e a economia global. A revolução tecnológica, a inovação, a expansão da comunicação e da “era informacional” passaram a influenciar a geopolítica global. Também para Guruz (2011:7) “*o*

conhecimento, e as pessoas com conhecimento, passaram a ser os fatores-chave de desenvolvimento, os principais impulsionadores do crescimento, e os principais determinantes de competitividade em uma economia global do conhecimento". Com isso, a mobilidade internacional de estudantes consolidou-se como um importante mecanismo de manutenção dos vínculos transnacionais, pois nela não circulavam só pessoas, mas sobretudo ideias que podiam favorecer o intercâmbio de expressões, saberes, signos, regiões e culturas (Desidério, 2006).

O século XXI foi, portanto, considerado um século de fluidez e abertura, impulsionado em grande medida pelas novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) que, por sua vez, deram origem a novas formas de interligação transnacional (Rizvi, 2011).

Em entrevista ao jornal português "Público", de 6 de janeiro de 2016, o professor do Departamento de Filosofia da Universidade Nova de Lisboa, Diogo Pires Aurélio, afirmou que:

*...os novos meios de comunicação aproximaram as pessoas. À imagem do metro, com as pessoas a consultarem os e-mails, posso contrapor a das famílias, todos os fins de semana, a contactarem com os filhos e netos que vivem nos Estados Unidos, em Berlim ou na Tailândia [...] as formas de comunicação alteraram-se, não só em termos de grau, mas da forma como se processam*³³.

No entanto, para este mesmo professor, não há dúvidas de que a pesquisa científica que se faz hoje é diferente: "*Basta olharmos para as grandes bibliotecas que têm tido, tendencialmente, todo o seu espólio, sobre o qual não recaem direitos de autor, digitalizado.*" Salt, em 1997, também defendeu esta posição dizendo que as novas TICs poderiam reduzir a migração internacional do que ele chamou "altamente qualificados", visto que o conhecimento poderia ser transferido, de outras maneiras que não implicassem, necessariamente, a presença física. Tratava-se, portanto, de "espaços de interação social desterritorializada", que remetiam para "espaços sociais simbólicos", potenciados pelas comunicações mediadas por computador (Amaral, 2016).

Mas se, por um lado, os novos meios de comunicação vieram facilitar a investigação à distância, por outro lado, foram estes mesmos meios que passaram a aguçar, cada vez mais, a vontade e a curiosidade de estudantes e pesquisadores irem estudar no estrangeiro, já que estas pessoas, tendo como base o imaginário das

³³ Informação disponível em: <https://www.publico.pt/politica/noticia/liberdade-de-informacao-orgaos-de-comunicacao-perdem-quando-vao-a-jogo-com-as-redes-sociais1719244>. Acesso em: 06-01-2016

possibilidades e condições globais que lhes eram ofertadas, passaram a “calcular” como seria possível aproveitar toda essa “interconectividade global”, (Rizvi, 2011).

Assim, com o uso cada vez mais generalizado da *Internet* (ainda que na visão de Papacharissi (2009) continue restrito a um grupo seletivo de pessoas³⁴, e que na visão de Amaral (2016:19-20) “*deva ser equacionado à luz do conceito de literacia digital*”) os indivíduos que fornecem informações através deste meio passaram a ter um papel crucial na migração (Van Meeteren e Pereira, 2013). Deste modo, pode dizer-se que a difusão digital global veio facilitar certos aspetos da mobilidade estudantil internacional, visto que hoje, entre o grupo dos estudantes (do terceiro ciclo, mas não só), o uso da *Internet* é cada vez mais comum, e através dela é muito mais fácil obter informações e ter acesso às opiniões sobre as universidades, faculdades e cursos no estrangeiro. Como referiu Amaral (2016:18), “*o comportamento das gerações mais novas está a ser, progressivamente, e com a introdução da técnica no contexto escolar e no quotidiano, alterado pelas novas tecnologias e pela rede cibernética*”. Assim, “*a lógica da Internet como plataforma de rede social facilita às pessoas a oportunidade de se associarem a outros com quem partilhem interesses, encontram novas fontes de informação e publicação de conteúdo e opinião*”.

Segundo Amaral (2016), foi partir de 2004, com a proliferação dos *social media*, que uma mudança de paradigma social e comunicativo passou a ter como base as plataformas de rede social *online*. Os *softwares sociais* vieram potenciar a interação social, transformando o que antes era uma relação de sentido único (proporcionada pelos meios de comunicação de massa), em uma interatividade bidirecional³⁵ (proporcionada pelos computadores e o acesso à *Internet*). Por isso, para aqueles que tivessem acesso a essa tecnologia, plataformas como *Facebook*, por exemplo, apresentar-se-iam como uma “nova ágora”, que combina o poder do capital humano e social com o potencial de comunicação global da *Web social* (Amaral, 2016:20-21).

Além disso, uma maior facilidade no acesso aos meios de transporte necessários para a realização deste tipo de mobilidade também veio contribuir para o aumento da procura pelo estudo no estrangeiro, ampliando a concorrência e diminuindo, consequentemente, os custos deste tipo de migração. Como já havia referido Cairncross

³⁴ E, dependendo do continente, restrito a um grupo bem pequeno de indivíduos, visto que, segundo PAPACHARISSI, em 2009 a difusão digital global apresentava-se da seguinte forma: América do Norte: 70%, Oceânia: 54%, Europa: 39%, Ásia: 10,7%, África: 3,6%, América Latina: 17,3% e Médio Oriente: 10%.

³⁵ Em que o recetor passou a ser utilizador e o produtor também passou a ser consumidor (*Prosumers*).

apud Dekker e Engbersen (2012: 402), “A ‘morte da distância’ foi reduzindo os custos e diminuindo os riscos de migração”. O rápido desenvolvimento tecnológico fez, assim, com que a mobilidade internacional de estudantes viesse a acontecer de uma forma muito mais fácil e rápida (Guruz, 2011).

Viu-se, portanto, que a migração dos “altamente qualificados” não foi reduzida, como previu Salt em 1997, e que cada vez mais os migrantes criam e/ou participam de *sites*, *blogs*, páginas pessoais, “comunidades” virtuais em redes sociais *online*, para falarem de suas experiências migratórias. Assim, nesta apropriação da *Internet*, o estudante passou a criar espaços de interação e conversação que, “*tendem a homogeneizar e diluir as singularidades e imprevisibilidades que constituem as experiências migratórias contemporâneas*” (MEZZADRA apud COGO, 2014: 92).

Faist, em 2010, já havia salientado que as aspirações individuais, sociais, políticas e económicas, que influenciavam a decisão de migrar, podiam ser conectadas pelas redes sociais e pelo capital social de cada indivíduo. Ao transportar-se isto para o contexto das redes sociais *online*, e considerando “fortes” os laços já existentes entre as pessoas fora do ambiente digital (e que podem prolongar-se nesta esfera) e “fracos” os estabelecidos com desconhecidos através deste meio, mas que se suportam no interesse mútuo do conteúdo destas redes (Saturnino, 2015; Amaral, 2016), pode dizer-se que, ao construir e/ou participar de “espaços *online*” com desconhecidos, o estudante-migrante consegue ativar o seu capital social e criar ou inserir-se em redes de apoio e sociabilidade, que o podem ajudar tanto no planeamento e implementação do seu projeto migratório, como contribuir para a sua integração no país de destino.

Pode, no entanto, argumentar-se que qualquer outro grupo de utilizadores de uma rede social *online*, e não somente os estudantes e/ou migrantes, pode criar espaços de interação e conversação nessa esfera virtual, facilitando, não só a mobilidade estudantil internacional, mas qualquer outro tipo de experiência contemporânea. Contudo, não se pode esquecer que, antes de mais, este grupo deve ter acesso à *Internet*. Apesar de, segundo Guruz (2011), a *Internet* ter crescido exponencialmente (passando de 16 milhões de utilizadores em 1995 para mais de 1000 milhões em 2005, e contando atualmente com aproximadamente 2000 milhões), sendo que, em julho de 2016, 46,1% da população mundial possuía acesso à *Internet* (Amaral, 2016); o facto é que este

acesso não contempla todos os grupos sociais, como já havia mencionado Papacharissi (2009)³⁶.

No caso específico dos estudantes universitários, pode dizer-se que estes formam um grupo seletivo e que, portanto, aqueles que quiserem realizar uma mobilidade estudantil internacional serão, tendencialmente, mais propensos à utilização da *Internet* e das redes sociais *online* como meio de informação e de comunicação. Ou seja, também na esfera virtual a tendência é reproduzirem-se os privilégios de classes e as desigualdades sociais presentes na esfera pública (Papacharissi, 2009).

2.6. Hipóteses

Tendo como base a revisão da literatura apresentada nos pontos anteriores, observei que muitos estudos sobre migração e mobilidade estudantil internacional se têm concentrado nos fatores de atração e repulsão (*push-pull*) para explicar este tipo de mobilidade, ignorando outros fatores que também podem motivar o estudante para a ação de migrar e para a escolha do país de destino (Mazzarol e Soutar, 2002; Delicado, 2008; Glover, 2011, Furukawa, et al., 2012). Neste sentido, apesar de ser difícil construir um quadro explicativo geral da migração estudantil internacional, pois cada caso deve ter em conta os contextos sociais, económicos e culturais dos países envolvidos, bem como as circunstâncias particulares de cada estudante (Li, et al., 1996; Furukawa, et al., 2012), é necessário ponderar as zonas de confluência das diferentes abordagens existentes (macro, meso e microsociais) (Peixoto, 2004), para que seja possível “desenhar” um quadro, com os fatores motivacionais da migração estudantil internacional, mais próximo da realidade.

Deste modo, a relevância desta investigação está no facto de, em primeiro lugar, não existirem estudos mais profundos sobre a mobilidade internacional dos estudantes brasileiros no ensino superior português, apesar desta ser uma realidade. Conforme já haviam verificado Brooks e Waters (2010:14), a maioria dos estudos existentes concentram-se numa “*migração de leste para oeste e, em particular, sobre o movimento de países asiáticos para destinos anglófonos*”. Assim, a especificidade deste trabalho está em perceber em que medida e de que forma a opção por estudar em Portugal foi

³⁶ Ainda de acordo com Almeida (2016:19), “*as estatísticas operam igualmente uma divisão geográfica, onde destacam-se Europa, Oceânia e América do Norte, como as regiões do mundo com maior taxa de penetração de acesso à Internet*”, mas onde alguns países da Ásia, América do Sul e Médio Oriente já começam a concorrer diretamente com o Ocidente.

motivada por fatores individuais (como a língua e cultura, por exemplo), relacionais (como as redes sociais e institucionais) e/ou contextuais (como as políticas governamentais e institucionais de fomento à mobilidade internacional estudantil no Brasil, e à captação de estudantes estrangeiros em Portugal).

Porto, portanto, da hipótese de que é plausível admitir que a migração estudantil internacional é influenciada por fatores distintos e constituída por uma conjugação de objetivos, sejam estes educacionais ou simplesmente de experiência de vida, viagens ou da “busca pelo prazer” (King et al., 2010). No entanto, não posso concordar quando estes mesmos autores, baseando-se no discurso da UE, referem que uma das principais motivações para este tipo de mobilidade (ainda que aludissem à mobilidade Erasmus) prendia-se com a aquisição de uma língua estrangeira. No caso em estudo, como já haviam referido Fonseca e Hortas (2011), a semelhança linguística é uns dos fatores que atesta este tipo de mobilidade. Portanto, compartilho a ideia de Carling (2002), de que as pessoas escolhem uma estratégia para migrar, baseando-se nas barreiras a ela associadas, e que, para este tipo de migração, uma língua diferente pode ser vista não como um incentivo mas como uma barreira (Shakirova e Alexeevna, 2016). Assim, a migração estudantil para Portugal parece sustentar a hipótese de que, tendencialmente, os indivíduos migram para locais cujos laços históricos, culturais e linguísticos lhes sejam mais próximos (Li. et al, 1996; Salt, 1997; Mazzarol e Soutar, 2002; King, 2002; Brooks e Waters, 2010; Glover, 2011; Furukawa, et al., 2012).

Desta forma, para além das motivações de ordem micro introduzirei como vetor de análise os contextos macro em que esta mobilidade tem lugar, envolvendo nomeadamente a dimensão institucional, das políticas de ensino superior e estratégias das universidades em ambos os países, bem como os contextos sociais, económicos e políticos na origem e no destino.

Adjacente ao exposto acima, esta dissertação também pretende verificar se as relações históricas entre Brasil e Portugal, incluindo a história migratória entre os dois países, contribuíram para o estabelecimento de redes de contacto que vieram auxiliar a migração destes estudantes. Assim, importa perceber se as redes, ativadas pela partilha de uma mesma língua, e pelo uso das novas tecnologias da informação e da comunicação, contribuíram para a aquisição de um maior capital social por parte destes estudantes, e influenciaram na escolha deste país como destino. Neste sentido, este estudo também contribui para que se perceba se os mecanismos de *feedback*, associados

a esse tipo específico de migração, podem ajudar a explicar a continuação deste sistema migratório em Portugal.

Portanto, além de mostrar as trajetórias de mobilidade dos estudantes brasileiros do ensino superior, tendo em conta as suas motivações para estudar no estrangeiro, e os fatores que contribuíram para a escolha de Portugal, esta investigação lança algumas contribuições para as teorias das migrações, na medida em que considera que estes estudantes são submetidos às leis que o país de destino aplica a qualquer outro tipo de imigrante. Por isso, ainda que o estudante-migrante possua projetos de mobilidade futura, estes serão condicionados por diversos fatores estruturais, entre os quais as leis de migração do país de destino, apesar de, também num nível individual e relacional, a estadia no estrangeiro poder alterar as aspirações de migrar que estes estudantes tinham inicialmente.

Capítulo 3 - Metodologia da pesquisa

3.1. A abordagem: estudo de caso

O capítulo atual, para além de apresentar o enquadramento metodológico, pretende explicar a opção pela abordagem do estudo de caso e descrever o processo de recolha e de análise dos dados, dando especial atenção ao trabalho de campo (incluindo as técnicas utilizadas e o processo de coleta de informações), identificando os constrangimentos encontrados no decorrer deste processo.

Durante a fase de revisão da literatura, ficou claro que, para compreender as motivações de um grupo específico de pessoas na escolha de um determinado país de destino, devem ser analisadas não só as características específicas destas pessoas, mas também as particularidades dos países envolvidos. Trata-se, portanto, de estudar casos específicos, tendo em conta que os resultados obtidos podem ser ilustrativos de outros casos, e permitirem o surgimento de novos conceitos e/ou interpretações.

O estudo de caso pode constituir uma contribuição importante para o desenvolvimento do trabalho científico, pois permite uma visão em profundidade dos processos estudados (Duarte, 2008). “...tal pesquisa não equivale a simplismo, antes exige enquadramento teórico adequado, domínio de instrumentos e disponibilidade de tempo” (Duarte, 2008:114) que, por fim, podem ilustrar circunstâncias cruciais para os sistemas e as organizações.

Como referiu Collazos (2009), os casos em estudo são construídos a partir da realidade, baseando-se em situações, comportamentos e relacionamentos sociais. “Aplicam-se às situações práticas e à solução de problemas que afetam a vida diária das pessoas em seu ambiente real” (2009:185-186), na medida em que são o exercício sistemático da descrição, explicação e compreensão de um fenómeno social contemporâneo que afeta uma organização ou um grupo de pessoas.

Assim, baseando-me na realidade dos estudantes brasileiros do ensino superior em Portugal, nas situações em que estes se encontram, e nos seus comportamentos e relacionamentos sociais, procurei compreender o fenómeno da migração contemporânea desta comunidade para Portugal. Tratou-se, portanto, da tentativa de demonstrar a realidade através de testemunhos e exemplos verdadeiros que englobaram, não só a

população em estudo, mas também as situações sócio, política e económica que à envolvia. Ou seja, como salientou Collazos (2009:183):

A racionalidade científica não se descobriu estudando a ciência como um fenómeno isolado, de uma forma puramente teórica, mas foi descoberta através da experiência direta ao estudar casos que fornecem interações em atos fluídos, no processo histórico interno da sua natureza.

Portanto, através da metodologia do “estudo de caso” ter-se-à acesso a uma série de eventos que representam situações problemáticas dos casos em estudo, possibilitando a procura de soluções adequadas para cada uma delas.

Por se tratar de um fenómeno complexo, o “estudo de caso” evoca a interdisciplinaridade, a polivalência e o recurso à triangulação de métodos qualitativos e quantitativos no tratamento das fontes, a partir de uma visão crítica por parte de diferentes disciplinas e, conseqüentemente, das suas diferentes óticas. Por fim, esta metodologia busca o conhecimento sobre um caso específico e não um conhecimento universalmente válido, permitindo, no entanto, o surgimento de novos conceitos ou interpretações. Portanto, este estudo de caso teve início com uma “pesquisa exploratória”, realizada no âmbito de um projeto de investigação anterior. Seguiu-se a exploração dos dados disponíveis a partir de fontes secundárias, através das quais o investigador procurou descobrir as informações disponíveis sobre o assunto, e, com base nisto, “desenhar” o “trabalho de campo” necessário para recolha de dados primários. Este trabalho teve como objetivo responder às questões identificadas no enquadramento teórico e àquelas cujas fontes analisadas anteriormente não conseguiram responder.

3.2. Pesquisa exploratória

Realizar, primeiramente, uma pesquisa exploratória sobre o tema em questão, permite, como referem Piovesan e Temporini (1995), conhecer as barreiras inerentes ao mesmo, de modo que se pode, pelo menos parcialmente, tentar contorná-las. Deste modo, para estes autores, uma aprendizagem realiza-se melhor quando se parte do que já se conhece e, a partir daí, consegue-se ampliar o conhecimento.

Assim, a pesquisa exploratória para este projeto iniciou-se durante o trabalho de campo que realizei enquanto fui bolsista do Projeto THEMIS - *Theorising the Evolution*

*of European Migration Systems*³⁷. Mais concretamente, o trabalho de campo deste projeto consistiu na recolha de experiências de imigrantes brasileiros em Portugal (e também no Reino Unido, Holanda e Noruega) e de brasileiros que já tinham regressado ao Brasil após uma experiência de residência em Portugal (ou algum dos restantes países). Este processo permitiu observar que as evidências empíricas apontavam para uma problemática ainda pouco explorada: a da mobilidade internacional para fins de estudo. Entrevistas semiestruturadas realizadas no Brasil, em 2011, revelaram que quase 50% dos brasileiros entrevistados que tinham tido uma experiência de migração em Portugal ou no Reino Unido, mas entretanto já haviam retornado ao Brasil (mais especificamente para as regiões metropolitanas de Campinas e Rio de Janeiro), indicaram como motivo principal da migração o estudo. Verificou-se também que 82,6% dos respondentes tinham emigrado entre os anos de 2006 e 2010. Posteriormente, um inquérito aplicado no âmbito deste mesmo projeto à comunidade brasileira residente na área metropolitana de Lisboa, também revelou que 21% dos respondentes vieram para Portugal devido às “oportunidades para estudar”. Isto fez-me pensar no que teria motivado tais estudantes a escolherem Portugal como destino.

Como um dos esforços primordiais dos estudos de caso se prende com a pesquisa documental sobre o fenómeno estudado (Collazos, 2009), comecei a investigar a documentação disponível sobre a comunidade de estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal. Em especial, dediquei-me à identificação das fontes secundárias disponíveis e aos dados acessíveis.

3.3. Exploração dos dados secundários

Em primeiro lugar, verifiquei que os dados disponibilizados pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) forneciam apenas um panorama geral dos estudantes universitários no mundo, não apresentando

³⁷ O THEMIS foi um projeto internacional, financiado pelo programa NORFACE – *New Opportunities for Research Funding Agency Cooperation in Europe*, que contou com equipas de investigação em Portugal (CEG-IGOT - Universidade de Lisboa), Reino Unido (IMI - Oxford), Países Baixos (Erasmus University - Roterdão) e Noruega (PRIO - Oslo), e tinha como principal questão de investigação: “*Em que condições é que os movimentos migratórios iniciados por pioneiros na Europa dão origem à constituição de sistemas migratórios e em que condições é que isto não acontece ou os sistemas entram em declínio?*” Para tal, foram selecionados três países de origem: Brasil, Ucrânia e Marrocos. Este estudo foi concluído em 2013.

características muito específicas quanto aos estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal. No entanto, estes dados foram importantes para verificar o volume das migrações com intuito de estudo no mundo, e como Portugal (como país de destino) e o Brasil (como país de origem) se posicionavam neste panorama.

Por forma a entrar nos dados mais específicos relativos à entrada de estudantes brasileiros do ensino superior em Portugal, comecei o mapeamento institucional, do que é considerado Ensino Superior em Portugal.

Organizado em três ciclos de estudo (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento), *“o ensino superior português compreende o ensino universitário e politécnico. O ensino universitário é ministrado em instituições universitárias públicas e privadas e o ensino politécnico em instituições de ensino superior não universitárias públicas e privadas.”*³⁸

De acordo com um estudo realizado pela Fenprof - Federação Nacional dos Professores, sobre “O Sistema de Ensino Superior em Portugal” (publicado em maio de 2012), *“as Universidades Públicas correspondem aos pilares do sistema, não só com maior significado global, mas também com valores máximos em todos os tipos de oferta”* (2012:10)³⁹. Os mestrados constituem o maior segmento de oferta dessas universidades, mas os doutoramentos representam outro dos seus pontos fortes, tratando-se, portanto, de instituições que procuram dar maior ênfase à formação científica. Por sua vez, as universidades privadas representam um segmento relativamente pequeno deste sistema, e ainda que possam oferecer todos os tipos de graus, concentram-se nas licenciaturas. Já o ponto forte dos Institutos Politécnicos, tanto públicos, quanto privados, são as licenciaturas (que acabam por conferir uma formação mais profissionalizante). Estes institutos, quando privados, representam o menor segmento do ensino superior em Portugal.

Posto isso, iniciei a caracterização do fenómeno em estudo com base em informações já publicadas, e que estivessem relacionadas com o tema (Marconi e Lakatos, 2003), consultando as seguintes fontes:

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE);
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO);
- Instituto Nacional de Estatística (INE) em Portugal – dados do Censo de 2011;
- Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciências (DGEEC) em Portugal;

³⁸

Disponível

em:

<http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Ensino+Superior/Diagrama/>

³⁹

Disponível

em:

http://www.fenprof.pt/download/fenprof/sm_doc/mid_132/doc_6444/anexos/sesp_parte_i.pdf

- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) de Portugal
- Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM) no Brasil⁴⁰;
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – dados do Censo de 2010;
- Ministério da Educação e Ciência (MEC) no Brasil – através da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e do Programa Ciência sem Fronteiras;
- Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) no Brasil – através do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq);
- Fundações de Amparo à Pesquisa no Brasil (FAPs).

Importa referir que as agências de financiamento à pesquisa no Brasil (CAPES, CNPq, FAPs), *“pelo menos desde 1980, dispõem de dados e constituíram séries estatísticas, em especial para as longas estadias de estudos e pesquisa no exterior”* (Almeida, 2004:18). Por isso, ainda que cada uma organize os seus dados de forma individual, o que pode gerar uma certa duplicidade dos resultados encontrados, fornecem “pistas”, que trabalhadas em conjunto, poderão contribuir para esta investigação.

Assim, foi possível caracterizar os estudantes brasileiros matriculados no ensino superior português, identificando:

- o número e a representatividade dos mesmos no ensino superior em Portugal;
- a evolução deste número ao longo dos anos;
- a distribuição por universidades, faculdades e/ou institutos, bem como os cursos para os quais vieram;
- as universidades, faculdades e/ou institutos de origem, bem como os cursos de onde vieram;
- os distritos, concelhos e/ou localidades para onde vieram;
- as regiões, estados e cidades de onde vieram.

Atualmente as fontes secundárias de informação podem ser encontradas maioritariamente através da *Internet*. Trata-se de “novas” fontes divulgadas, e muitas vezes construídas, especificamente através e para este meio eletrónico, cuja popularidade enquanto estratégia de pesquisa vem crescendo. Assim, encontrei diversos

⁴⁰ O Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM) acompanha o desenvolvimento, desde 2008, de três áreas no Brasil: Emprego & Renda, Educação e Saúde. Utilizando, exclusivamente, estatísticas públicas oficiais (dos ministérios do Trabalho e Emprego, Educação e Saúde), na Educação este Índice mede o desenvolvimento do ensino fundamental, educação infantil e a qualidade desta educação em cada município brasileiro

dados através dos *sites* das instituições pesquisadas, e os que não foram encontrados foram a elas solicitados. Alguns me foram enviados gratuitamente, outros tive que comprar, e outros não me foi possível o acesso, pois as instituições não os tinham sistematizados.

Segue, portanto, os dados que foram encontrados através de diversas instituições:

- Através dos *sites* da **OCDE**⁴¹ (mais especificamente do *Education at a Glance*) e da **UNESCO**⁴², averiguou-se que, se em 1975 existiam 800 mil estudantes estrangeiros universitários, em 1995 este número chegou aos 1,7 milhões, e em 2011 já cifravam os 4,3 milhões (OCDE, 2013:306)⁴³. Apesar de se ter verificado que este número continuou a subir, chegando a mais de 4,5 milhões (OCDE, 2014:344) em 2012, e mantendo em 2013 “*mais de 4 milhões de estudantes matriculados no ensino superior fora do seu país de cidadania*” (OCDE, 2015:352), em 2017 estes estudantes “*representavam apenas 5,6% do total de matrículas no ensino superior* (OCDE: 2017:286).

Em Portugal, os estudantes internacionais em 2010 perfaziam apenas 3,4% do total de alunos no ensino terciário (OCDE, 2013:317). Em 2012 este número aumentou para 4% (OCDE, 2015:363), chegando aos 5% em 2015 (excluindo os estudantes de doutoramento), segundo os dados mais recentes do *Education at a Glance* (2017:300). A língua foi apontada como o principal atrativo desses estudantes, sendo que 64% eram provenientes de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe ou Timor-Leste (todos países de língua oficial portuguesa) (OCDE, 2013: 314), e, dos quais, a maior parte (26,8%) veio do Brasil. Em 2012, o número de estudantes oriundos de países de língua oficial portuguesa sofreu uma pequena queda, baixando para os 55%. (OCDE 2014:351).

Mas segundo os dados da UNESCO, em 2012 o Brasil continuava a ser o país que enviava mais estudantes para Portugal. Nesse ano, havia 18.525 estudantes em mobilidade em Portugal, dos quais o maior fluxo vinha do Brasil (5.172), seguido pela Espanha (2.470); Angola (1.679) e Cabo Verde (1.475). Em 2014, o fluxo de estudantes

⁴¹Disponível em: [https://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](https://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf), acedido em 29-05-2014.

⁴² Disponível em: <http://www.uis.unesco.org>, acedido em 02-06-2014.

⁴³A OCDE alerta para o facto de estes valores incluírem estudantes de origem imigrante, que podem ter nascido e realizado o seu percurso escolar no país escolhido pelos seus pais para viver, mas que são formalmente cidadãos estrangeiros nesse país. (*Education at a Glance 2013*)

brasileiros em Portugal manteve-se em primeiro lugar (5.218), seguido agora pelos angolanos (2.121) e cabo-verdianos (1.832), e estando os espanhóis em quarto lugar (647)⁴⁴. Em 2016 (último ano com dados divulgados pela UNESCO), a liderança brasileira em Portugal continuou (com 6.372 estudantes) e manteve-se seguida pelos mesmos países de 2014.

- Através dos dados obtidos com o SEF também se pôde comprovar que o número de concessões de autorizações de residência (ARs) para efeitos de estudo, emitidas por este órgão⁴⁵ entre 2008 e 2013, teve o seu pico em 2012. Neste ano, num total de 7.863 ARs concedidas para estudo, 4.838 (61,52%) haviam sido para estudantes de nacionalidade brasileira.

Além disso, a partir de 2010, enquanto a população estrangeira e brasileira em Portugal apresentaram uma constante queda, tanto no fluxo quanto no *stock*, os brasileiros com ARs para estudo tiveram um aumento, tanto em fluxo quanto em *stock*, observado até 2012.

Quadro 1: Evolução da População Estrangeira e de Nacionalidade Brasileira residente em Portugal

Evolução da População Estrangeira Residente em Portugal					Evolução da População de Nacionalidade Brasileira em Portugal			
ANO	Títulos de Residência	Prorrogação de VLD's TOTAL	Total	Variação	Stock	Fluxo	Concessão de Título de Residência para ESTUDO	Stock - População Residente em Território Nacional segundo motivo de ESTUDO
2010	443.055	2.207	445.262	-1,97%	119.363	16.165	2.418	2.044
2011	434.708	2.114	436.822	-1,90%	111.445	12.896	3.010	2.382
2012	414.610	2.432	417.042	-4,53%	105.622	11.715	4.838	5.207
2013	398.268	3.052	401.320	-3,77%	92.120	6.680	1.242	2.195
2014	390.113	5.082	395.195	-1,53%	87.493	5.560	1.046	1.717
2015	383.759	4.972	388.731	-1,64%	82.590	5.716	798	1.499

Fonte: SEF

⁴⁴ UNESCO. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> Acedido em 13/03/2017.

⁴⁵ Dados fornecidos pelo SEF, em 08-08-2014.

De acordo com o Relatório Estatístico Anual de 2017, dos Indicadores de Integração de Imigrantes (Oliveira e Gomes, 2017), de 2015 para 2016 verificou-se um aumento do número de vistos de residência, atribuídos nos postos consulares, para os reformados, independentes e investidores (que duplicaram), e também para os estudantes (que aumentaram 43%).

Ainda segundo este relatório, entre 2015 e 2016, a nacionalidade brasileira foi a que mais vistos recebeu (sendo que, em 2016, 55% destes haviam sido por razões de estudo). Assim, neste ano, o SEF emitiu 7.059 novas autorizações de residência a estes cidadãos, sendo 3.088 para estudantes do ensino superior.

Portanto, as autorizações de residência para estudantes estrangeiros no ensino superior português, que estiveram em crescimento desde 2008, atingiram o seu pico em 2012 e, posteriormente, diminuíram até 2015; voltaram a crescer em 2016 (com um aumento na ordem dos 12%). Considerando o ano letivo de 2015/2016, cerca de metade destes estudantes eram nacionais de algum país da CPLP, sendo o Brasil o principal país de origem.

Segundo a legislação e prática vigente na época em que esta investigação saiu a campo (2014), a entrada legal de estrangeiros para efeitos de estudo procedia-se com a titularidade de um visto solicitado junto ao Consulado de Portugal no Brasil, e posterior pedido de uma AR no SEF em Portugal. O pedido da AR para efeitos de estudo, sem o visto anterior, só podia ser concedido em carácter de excecionalidade, de acordo com o número 3 do artigo 91, da Lei n.º 23/2007, de 4 de julho.

Contudo, importa referir, que a quinta e mais recente alteração nesta lei, publicada em Diário da República em 28 de agosto de 2017 (Lei nº 102/2017)⁴⁶, ao transpor para a ordem jurídica portuguesa três atos legislativos da União Europeia, entre os quais, a Diretiva 2016/801 relativa às condições de entrada e residência de nacionais de Estados terceiros para efeitos de investigação, de estudos, de formação, de voluntariado, de programas de intercâmbio de estudantes, de projetos educativos, e de colocação *au pair*; passou a prever a possibilidade da concessão de AR ao estudante, mesmo que esse não fosse titular de visto de residência. Isto veio, portanto, “sepultar” a excecionalidade do n.º 3 do artigo 91.

- Os dados do INE, com base no Censo português de 2011, não acrescentaram muito mais ao que já se sabia. Tais dados mostraram que o número total de brasileiros

⁴⁶ LEI Nº 102/2017, de 28 de agosto. *Diário da República, 1.ª série — N.º 165*. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/108063583> Acedido em 12/09/2017.

em Portugal havia crescido 244,5% no últimos 10 anos, deixando de ocupar a 7ª posição em 2001 para se tornar a maior comunidade estrangeira a residir no país em 2011 (ou seja, dos 359.969 estrangeiros em Portugal, 101.991 (28,33%) eram brasileiros). Apesar de tais dados revelarem que se tratava de uma das comunidades de estrangeiros mais jovens a residir no país (com uma idade média de 30,9 anos), e cuja maioria possuía o ensino secundário, nada mais referia em relação aos demais níveis de instrução. Para aceder a esta informação seria necessário comprá-la ao INE. Porém, visto que já se tinha adquirido dados mais pormenorizados da DGEEC (como se verá a seguir), os dados adquiridos ao INE não iriam contribuir muito mais para esta pesquisa.

Assim, os dados disponíveis do INE apenas acrescentaram que os brasileiros residentes em Portugal se concentravam nas Regiões de Lisboa (56,7%), Centro (13,9%) e Norte (13,4%) do país, e possuíam uma forte representatividade feminina⁴⁷.

- Quanto às **fontes brasileiras** de informação, comecei a minha pesquisa procurando registos de informação junto de instituições brasileiras, contactando o “Consulado de Portugal no Brasil”, que me remeteu para a “Direção de Serviços de Vistos e Circulação de Pessoas do Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal”, que, por sua vez, me reencaminhou para o “SEF”. Assim também o fez a “Embaixada de Portugal em Brasília”. Portanto, não obtive em nenhuma dessas instituições dados relevantes para o meu estudo.

Também através do “Ministério da Educação e da Ciência” (MEC) e do “Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação” (MCTI) no Brasil, não foram encontrados dados referentes aos estudantes brasileiros no ensino superior português⁴⁸. Após muita pesquisa nestes *sites*, e trocas de *e-mails*, percebi que essas instituições não possuíam tais dados sistematizados. Por conseguinte, remetiam-me para “Agências”, “Programas”, “Fundações” (como o Ciência sem Fronteiras, a CAPES, o CNPq, as

⁴⁷ INE. Disponível em: <http://www.ine.pt>, acessado em 30-05-2014.

⁴⁸ Enviei, no dia 08-03-2013, um *e-mail* ao MCTI cuja resposta foi: “*Não possuímos os dados referentes ao “número de estudantes brasileiros do ensino superior que estão em Portugal”. Estes dados, possivelmente, podem ser encontrados nos seguintes websites: CAPES: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/> CNPq: <http://www.cnpq.br/web/guest/series-historicas>.”*

Não satisfeita, no dia 06-03-2014, decidi enviar um mail ao MEC, cuja Assessoria Internacional (Núcleo Europa) reenviou para a CAPES que respondeu-me o seguinte: “*A CAPES dispõe da informação de distribuição de bolsistas no exterior no GEOCAPES (<http://geocapes.capes.gov.br>) entre os anos de 1998 a 2011. Os anos de 2012 e 2013 serão carregados na próxima semana.*”

Neste mesmo dia, também enviei um mail ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), do Governo Brasileiro, e recebi a seguinte resposta: “*Infelizmente não temos no INEP a informação que deseja. Aqui fazemos apenas o censo da educação superior no nível de cursos de graduação e não coletamos dados quanto a brasileiros que estudam fora do país... A CAPES e o CNPq devem ter dados estatísticos quanto aos alunos que receberam bolsa para irem para o exterior.*”

FAPs, etc) que possuíam, de forma independente, estes dados organizados. Isto, para além de não me ter possibilitado uma comparação direta com os dados disponibilizados pelas fontes portuguesas, poderia induzir-me em erros, na medida em que, por exemplo, o Programa Ciência sem Fronteiras, por ser uma criação do Governo Federal brasileiro através das agências de fomento CAPES e CNPq, poderia apresentar dados coincidentes com os organizados e disponibilizados pelos *sites* destas agências.

Por este motivo passei a considerar os dados da DGEEC mais fiáveis (mesmo com todas as limitações já referidas e que serão pormenorizadas a seguir), e optei por fazer um pedido personalizado de dados a este órgão.

Antes, porém, é de salientar que algumas fontes brasileiras forneceram “pistas” que puderam ser consolidadas posteriormente, quando confrontadas com os dados obtidos através da DGEEC.

- De acordo com o **Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal (IFDM)** no Brasil, em 2013 o Ensino Fundamental (dos 6 aos 14 anos) foi o indicador que mais cresceu neste país, configurando-se no sétimo avanço consecutivo nesta área de desenvolvimento. Os municípios do Estado de São Paulo foram os que obtiveram os 100 melhores resultados, destacando a cidade de São Paulo como a capital mais desenvolvida⁴⁹, e mostrando a supremacia da Região Sudeste em relação às outras regiões do país. “Na outra ponta do ranking”, entre os 100 piores colocados, ficaram os municípios das regiões Norte e Nordeste.

No entanto, quanto ao Ensino Superior, já em 2010 o **Censo IBGE** mostrava que, num total de 5.449,120 estudantes inscritos, 48,7% também se encontravam na Região Sudeste (Barros, 2015). Porém, em segundo lugar, já aparecia a Região Nordeste, com 19,3% das matrículas em cursos presenciais. Em 2014, informações mais atualizadas enunciavam que o Brasil já contabilizava 7,3 milhões de estudantes no ensino superior, sendo que a Região Sudeste continuava à frente - com 44,6% desses estudantes, e a Região Nordeste mantinha-se em segundo lugar - com 20,6%.⁵⁰

Estes dados, apesar de não fornecerem informações sobre a mobilidade internacional dos estudantes brasileiros do ensino superior, foram importantes para perceber o desenvolvimento do ensino superior no Brasil.

⁵⁰ PORTAL MUNDO VESTIBULAR. *40% dos estudantes de ensino superior são da região sudeste*. Disponível em: <https://www.mundovestibular.com.br/articles/17489/1/40-dos-estudantes-de-ensino-superior-sao-da-regiao-sudeste/Paacutegina1.html> Acedido em 15/05/2017.

- A **CAPES**, através da aplicação **GEOCAPES** - na qual disponibiliza informações sobre os seus bolsiros no país e no mundo - possibilitou verificar que, entre os anos de 1998 e 2012⁵¹, num total de 4.853 estudantes enviados por este órgão para Portugal, houve um aumento considerável neste envio a partir 2010 (293 alunos foram enviados em 2009; 549 em 2010; 884 em 2011; e 1.482 em 2012).

Também importa salientar que, até 2008, nenhum aluno da modalidade “Graduação-Sanduíche” havia sido enviado para Portugal. Houve, portanto, um aumento significativo de estudantes brasileiros em Portugal com bolsas CAPES para Graduação-Sanduíche, a partir de 2010.

Ainda segundo os dados disponibilizados pela CAPES, entre 2009 e 2012, as IES que mais receberam estudantes de nacionalidade brasileira em Portugal foram: a Universidade de Coimbra (Universidade de Coimbra), seguida pela Universidade de Lisboa (ULisboa), e pela Universidade do Porto (UPorto)⁵². Estes alunos eram provenientes das seguintes “Grandes Áreas”: “Linguística, Letras e Artes”, “Ciências Humanas” e “Ciências Exatas e da Terra”, as quais, se fossem subdivididas em “Áreas do Conhecimento”, destacariam: “Letras”, “Educação Física” e “Ciências Biológicas”⁵³.

- O **Programa Ciência sem Fronteiras (CsF)**, lançado oficialmente em dezembro de 2011 pelo MEC e MCTI, e transversalmente pelas suas respectivas instituições de fomento, CAPES e CNPq, para além das Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC, deu a conhecer, em dezembro de 2012, que Portugal havia sido o principal destino dos estudantes brasileiros de graduação do CsF (com 2343 bolsiros) e que, no total, este país já tinha recebido 2775 bolsiros, ficando somente atrás dos EUA, com 3898. De acordo com os dados divulgados pelo *site* do CsF, em 04/02/2013, os EUA mantiveram esta supremacia, tendo recebido até então um total de 5027 bolsiros, mas Portugal também se mantinha na segunda posição, com 2935. Somente a partir de Abril de 2013, quando Portugal passou a não fazer parte do Edital deste programa, se verificou uma queda na posição até então ocupada por este

⁵¹ Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br> Acedido em 04/06/2014.

⁵² Apesar destes dados apresentarem a Universidade de Lisboa separada da Universidade Técnica de Lisboa, mesmo que somássemos o número total de estudantes destas duas universidades, visto que desde 2013 fazem parte de uma só (a Universidade de Lisboa), não teríamos alterações no resultado final.

⁵³ Importa sublinhar que a maneira como a CAPES divide as “Grandes Áreas” e as “Áreas do Conhecimento” difere da realizada pela DGEEC, não sendo, portanto, estes dados comparáveis. Ver Tabela de Áreas de Conhecimento/ Avaliação da CAPES em: <http://www.capes.gov.br/avaliacao/instrumentos-de-apoio/tabela-de-areas-do-conhecimento-avaliacao> (acedido em 22/12/2014)

país⁵⁴. Em 2014, os dados disponíveis no *site* do CsF mostravam que Portugal ocupava a sexta posição (com 3.113 bolseiros).

Ainda segundo as informações do CsF referentes a 2014, as IES portuguesas que mais receberam estes bolseiros haviam sido: a Universidade de Coimbra, seguida pela Universidade do Porto e pela Universidade de Lisboa. Estes alunos eram provenientes das seguintes “Grandes Áreas”: “Engenharias e demais áreas tecnológicas”, “Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde” e “Ciências Exatas e da Terra”⁵⁵, sendo aqui também a modalidade “Graduação-Sanduíche” contemplada com o maior número de bolsas (2.123).

Um dado novo, que até então ainda não tinha aparecido em outras fontes secundárias de informação, referia-se à Unidade Federativa de origem desses estudantes. Assim, teve-se conhecimento de que a maioria dos estudantes contemplados com uma bolsa do CsF era proveniente de uma IES localizada no Estado de São Paulo, e que, em segundo lugar, estavam os provenientes de uma IES localizada no Estado de Minas Gerais. Esta informação foi bastante útil no trabalho de campo que se seguiu.

- Os dados disponibilizados pelo *site* do **CNPq** mostraram que, em 2012, as bolsas para Portugal haviam aumentado substancialmente, colocando este país em primeiro lugar no número de bolsas no exterior, concedidas por esta agência. Se, em 2011, a taxa de participação dos estudantes brasileiros em Portugal, financiados pelo CNPq, era de 4,4%; em 2012 esse número subiu para 17,2%. Neste ano, das 1.721 bolsas financiadas por esta agência para Portugal, 1.541 foram para a modalidade Graduação-Sanduíche. As principais áreas abarcavam as “Engenharias”, as “Ciências Exatas e da Terra” e as “Ciências da Saúde”⁵⁶. Em 2014, apesar de se ter verificado uma queda acentuada no número de bolsas concedidas por esta agência a Portugal, as que

⁵⁴ De acordo com uma notícia publicada pelo Portal brasileiro G1, Portugal passou a não fazer mais parte do edital do Programa Ciência sem Fronteiras, alegadamente, “*por não estimular o aprendizado de um novo idioma*”. Informação disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04/portugal-sera-excluido-do-ciencia-sem-fronteiras-diz-mercadante.html> Acesso 24/03/2013. Muller (2013) considerou que, visto que o que fortalecia a escolha do destino era o baixo conhecimento em línguas estrangeiras por parte dos estudantes brasileiros, fazendo-os optar maioritariamente por Portugal ou Espanha, isto pode ter gerado uma escolha desproporcional entre os países de destino.

⁵⁵ Aqui vale ressaltar que, as áreas contempladas por este programa eram mais restritas, abrangendo somente as consideradas “prioritárias”: Engenharias e demais áreas tecnológicas; Ciências Exatas e da Terra; Biologia, Ciências Biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; Tecnologia Aeroespacial; Fármacos; Produção Agrícola Sustentável; Petróleo, Gás e Carvão Mineral; Energias Renováveis; Tecnologia Mineral; Biotecnologia; Nanotecnologia e Novos Materiais; Tecnologias de Prevenção e Mitigação de Desastres Naturais; Biodiversidade e Bioprospecção; Ciências do Mar; Indústria Criativa; Novas Tecnologias de Engenharia Construtiva e Formação de Tecnólogos.

⁵⁶ <http://www.cnpq.br/web/guest/o-cnpq>, acessado em 10-06-2014

foram atribuídas concentravam-se nas seguintes IES: Universidade de Lisboa, seguida pela Universidade do Porto, e pela Universidade de Coimbra.

- Por fim procurou-se obter dados das 25 **FAPs**⁵⁷ que constam no *site* do Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo à Pesquisa (CONFAP)⁵⁸ no Brasil, mas nem todas, e nem mesmo o CONFAP, possuíam dados dos estudantes brasileiros enviados para Portugal ao abrigo deste incentivo. Somente a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) referiu que, entre 2000 e 2014, enviou 247 estudantes brasileiros do ensino superior para Portugal, dos quais a maioria havia sido para a área das “Ciências Humanas”, seguida pela “Linguística, Letras e Artes”, e “Ciências Exatas e da Terra”. Em conformidade com os dados verificados anteriormente, aqui também as Instituições que mais receberam estes alunos, foram: as universidades de Lisboa, Coimbra e Porto.

Antes de passar a análise dos dados da DGEEC, importa relembrar que, tanto os que estavam disponíveis no *site* da DGEEC, como os que foram adquiridos a esta instituição, ao definirem como parâmetro primário a nacionalidade dos estudantes no ensino superior português não distinguem aqueles que vieram com o intuito de estudar daqueles que já estavam em Portugal quando decidiram estudar. Assim, e apesar destes dados serem um bom indicador do crescimento do número de estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal, é necessário ter em conta as suas limitações.

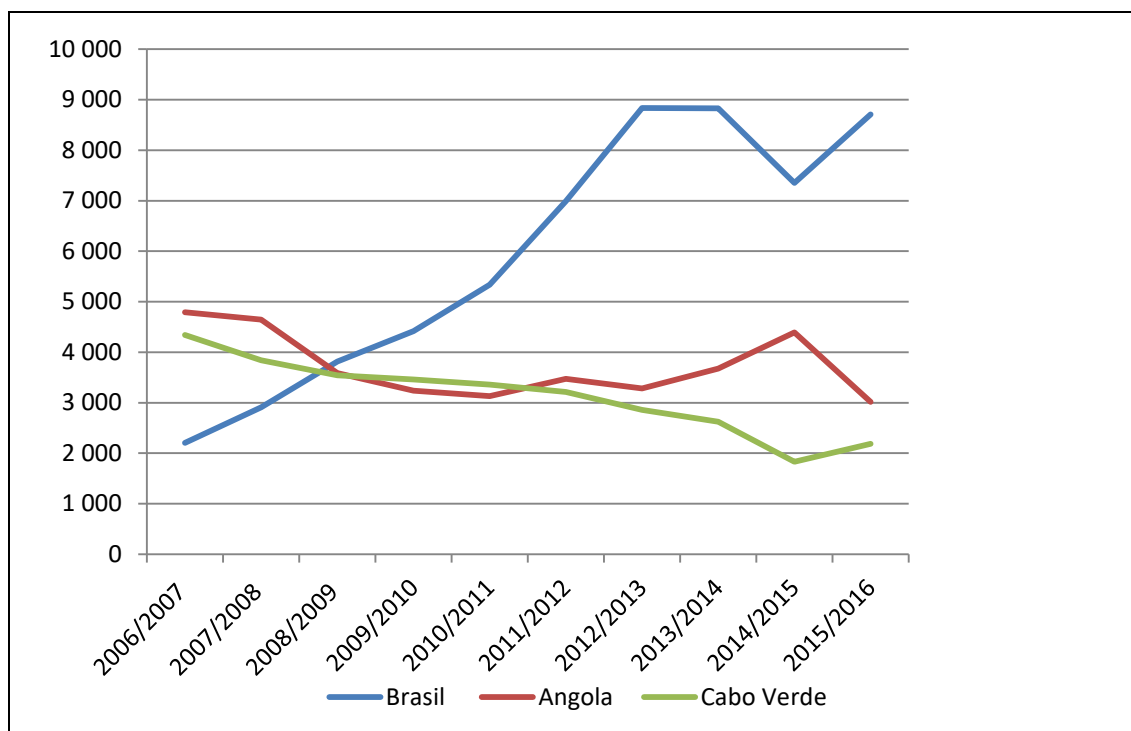
Deste modo, ao examinar os dados disponibilizados pela **DGEEC**⁵⁹ verifiquei que até 2008/2009 os estudantes angolanos e cabo-verdianos eram os de nacionalidade estrangeira mais numerosos no ensino superior português, mas que a partir deste ano letivo o número de estudantes brasileiros os ultrapassou, transformando-se no maior grupo de estudantes estrangeiros em Portugal desde então. Assim, em 2015/2016, num total de 33.097 estudantes estrangeiros, 8.710 eram brasileiros.

⁵⁷ No dia 24-02-2014 enviou-se um *mail* às 25 Fundações, mas apenas seis responderam à minha solicitação. Destas, três afirmaram nunca terem financiado projetos fora do Brasil, duas disseram que não tinham tais dados sistematizados, e apenas uma, a FAPESP, disponibilizou os dados dos estudantes brasileiros amparados por esta instituição em Portugal.

⁵⁸ Também no dia 24-02-2014, enviou-se um *mail* à CONFAP, através do qual se obteve a seguinte resposta: “*Estamos montando um sistema que disponibilizará indicadores das FAPs, por enquanto não tenho como dar informações sobre as ações das mesmas. Isso é lamentável, sempre soubemos, mas ainda não conseguimos uma maneira de extrair dados dos Estados, pois as plataformas são diferenciadas, e mesmo as metodologias.*”

⁵⁹ Dados que haviam sido disponibilizados em novembro de 2012, através da apresentação, “Os Estudantes Estrangeiros Nacionais de Países da CPLP no Ensino Superior em Portugal: Contributos para uma Caracterização (Isabel Pedreira e Cláudia Roriz), durante a Conferência “Imigração de estudantes internacionais para a União Europeia”.

Figura 2 – Estudantes Angolanos, Brasileiros e Cabo-Verdianos no Ensino superior português entre os anos letivos de 2006/2007 e 2015/2016



Fonte DGEEC

Portanto, estes dados foram importantes para definir que este estudo, longitudinal, iria compreender o período a partir do ano letivo de 2008/2009 até ao último ano em que houvesse dados disponíveis.

Assim, foi solicitado à DGEEC, no dia 30 de maio de 2013, os dados dos estudantes brasileiros inscritos no ensino superior português divididos por subsistema de estabelecimento de ensino, curso, sexo, idade, nível de formação e área científica. Nesta altura os dados disponíveis remetiam até ao ano de 2011/2012.

Procedeu-se, então, à realização de frequências simples absolutas, através das quais foi possível perceber que:

A) Entre 2008 e 2012, 4.172 (80%) dos alunos de nacionalidade brasileira que optaram por fazer o ensino superior em Portugal, o fizeram numa instituição de ensino pública. Apenas 1.022 (20%) escolheram uma instituição de ensino privada. Além disso, durante este mesmo período, 4.478 (86%) desses alunos escolheram uma universidade e apenas 717 (14%), um instituto politécnico.

B) Entre as instituições de ensino públicas e universitárias que mais receberam estes estudantes, os dados da DGEEC apontaram a Universidade de Coimbra

em primeiro lugar, com uma média anual de 997 estudantes de nacionalidade brasileira inscritos; seguida pela Universidade de Lisboa (conjuntamente com a Universidade Técnica de Lisboa), com uma média anual de 717 estudantes brasileiros inscritos; e pela Universidade do Porto, com uma média anual de 520 alunos inscritos desta nacionalidade⁶⁰. Observou-se, portanto, que estes dados são concordantes com os que haviam sido apurados através das fontes brasileiras de informação.

Quadro 2: Estabelecimentos de ensino que mais receberam estudantes brasileiros entre 2008 e 2012

Os 10 estabelecimentos de ensino que mais receberam estudantes de nacionalidade brasileira	Média de alunos inscritos entre 2008 e 2012	Média de inscritos de nacionalidade brasileira entre 2008 e 2012	Inscritos de nacionalidade brasileira no ano letivo 2011/ 2012	% de estudantes brasileiros inscritos, em média, anualmente, entre 2008 e 2012, sobre o número total de alunos inscritos em cada universidade durante o mesmo período
Universidade de Coimbra	21898	996,5	1576	4,55
Universidade de Lisboa	38644	717	975	1,86
Universidade do Porto	28867,75	520,25	751	1,80
Universidade Lusófona (Lisboa e Porto)	12410,5	340	451	2,74
Universidade do Minho	16690	330,25	542	1,98
Universidade Nova de Lisboa	16947,25	234,5	266	1,38
Universidade de Aveiro	13282,75	208,25	292	1,57
Universidade de Évora	8046	169,25	237	2,10
ISCTE	7774,25	149,5	147	1,92
Universidade de Trás-os-Montes	7560,75	105,75	161	1,40

Fonte: DGEEC

Partindo destes dados, foi pesquisado junto aos 3 estabelecimentos de ensino em Portugal com maior número de estudantes de nacionalidade brasileira (universidades de Coimbra, Lisboa e Porto), os Acordos de Cooperação firmados entre eles e as universidades brasileiras, para que, posteriormente fosse possível perceber até que ponto os protocolos estabelecidos entre universidades portuguesas e brasileiras poderiam ter influenciado a escolha desses estudantes.

Neste sentido, importa referir que “a internacionalização e a cooperação cultural, científica e tecnológica, através do estabelecimento de parcerias e da

⁶⁰ Para a DGEEC, “Aluno inscrito” é o Indivíduo inscrito em ano escolar ou em uma ou mais disciplinas de um curso.

movilidade dos membros da sua comunidade académica” já constavam nos Estatutos da Universidade de Lisboa (publicado em Diário da República, em 19 de Abril de 2013), e que também o Plano Estratégico da Universidade de Coimbra, para o quadriénio 2011-2015, especificava como “missão”, “*a promoção da mobilidade efetiva de docentes e investigadores, estudantes e diplomados, designadamente no espaço europeu de ensino superior, e no espaço da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa*”. Por fim, e em conformidade com as universidades anteriores, entre os processos basilares que constavam no Plano Estratégico da Universidade do Porto (também para o quadriénio 2011-2015), estava a promoção da mobilidade académica, em particular com a América do Norte, América Latina, a CPLP e a Ásia.

Informações solicitadas e enviadas posteriormente (em Janeiro de 2015) pelo Departamento de Cooperação Internacional da Universidade do Porto referiram que, entre 2008 e 2013, esta universidade manteve Acordos de Cooperação (geral e no âmbito do Programa de Mobilidade PLLA - Países Lusófonos e Latino-Americanos) com 93 IES brasileiras (de naturezas pública e privada), sendo que a maioria dos estudantes brasileiros que vieram no âmbito de algum programa de mobilidade, o fizeram através do Programa de Mobilidade PLLA. Este programa, ao contrário do que acontecia com outros, como o Ciência sem Fronteiras e o Santander Universities, não previa a existência de financiamento, isentando apenas o aluno do pagamento das propinas. A maioria dos que vieram através do PLLA encontrava-se numa IES brasileira pública, localizada nos estados de, Minas Gerais, São Paulo, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul. Informações mais recentes, encontradas no *site* desta universidade, mostraram que, só no ano letivo 2014-2015, havia 52 Acordos de Cooperação PLLA celebrados com universidades brasileiras.

Já a Universidade de Coimbra (cujos dados também foram solicitados e enviados em Janeiro de 2015) dizia que, nesta altura (ano letivo 2014-2015) estavam em vigor 113 Acordos de Cooperação (gerais e específicos) estabelecidos com IES brasileiras. Estes Acordos também foram firmados, maioritariamente (62,8%), com instituições de natureza pública, provenientes dos estados de, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul.

Por fim, a Universidade de Lisboa, de acordo com as informações disponibilizadas pelo seu *site* em Março de 2015 (ano letivo 2014-2015) referia 51 Acordos de Cooperação celebrados com universidades brasileiras, sendo que, uma vez

mais, a maioria (64,7%) tinha sido firmado com uma instituição pública, originária dos estados de, São Paulo, Minas Gerais, Rio de Janeiro e o Rio Grande do Sul.

C) Ainda de acordo com os dados da DGEEC, entre 2008 e 2012, as Unidades Orgânicas que receberam mais estudantes de nacionalidade brasileira, em números absolutos foram:

- A Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra, com uma média anual de 240 alunos; a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra, com uma média anual de 235 estudantes; a Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa, com uma média anual de 224 alunos; a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra com uma média anual de 203 alunos; a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto com uma média de 103 alunos por ano; a Faculdade de Letras da Universidade do Porto, com uma média de 102 estudantes por ano; a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, com uma média de 83 alunos por ano; a Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, com uma média anual de 80 estudantes e o Instituto Superior Técnico (Alameda) – Universidade de Lisboa, com uma média anual de 79 alunos.

Quadro 3: Unidades Orgânicas que mais receberam brasileiros entre 2008 e 2012

Unidades Orgânicas que receberam mais estudantes brasileiros entre 2008 e 2012	Média de inscritos entre 2008 e 2012	Média de Inscritos de Nacionalidade Brasileira entre 2008 e 2012	Inscritos de Nacionalidade Brasileira no ano letivo 2011/2012	% de estudantes brasileiros inscritos em cada IES, entre 2008 e 2012, sobre o número total de alunos inscritos em cada IES, durante o mesmo período
Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra	7134,25	239,75	433	3,36
Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra	2817,25	234,5	327	8,32
Faculdade de Direito da ULisboa	3543	224,25	295	6,33
Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra	3245	202,25	339	6,23
Faculdade de Engenharia da UPorto	6887,75	103,25	157	1,50
Faculdade de Letras da UPorto	3713,5	102	167	2,75
Faculdade de Desporto da UPorto	1146,25	83	102	7,24
Faculdade de Letras da ULisboa	3705	80	107	2,16
Instituto Superior Técnico (Alameda) – ULisboa	9297,75	78,5	106	0,84

Fonte: DGEEC

No entanto, ao considerar o peso relativo desses estudantes em cada unidade orgânica, observou-se que a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto foi a obteve um maior peso (7,24%), seguida pela Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (6,33%).

Como já mencionado, não seria possível efetuar uma comparação direta entre as “Áreas de Educação e Formação” aqui encontradas, com as “Grandes Áreas” ou “Áreas do Conhecimento” apontadas pelas fontes brasileiras de informação, visto que as mesmas são classificadas de forma diferente no Brasil e em Portugal. Assim, optei por definir a amostra que iria guiar-me nos próximos passos, tendo como base as “Áreas de Educação e Formação” das Unidades Orgânicas indicadas através dos dados da DGEEC⁶¹.

Deste modo, os dados enviados pelas Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto acerca dos Acordos de Cooperação estabelecidos com universidades brasileiras também vieram dar conta de que, para além de acordos gerais, acordos específicos entre Faculdades e/ou Institutos estavam a ser firmados, e que estes se concentravam, maioritariamente, nas seguintes “Áreas de Educação e Formação”: “Ciências Sociais, Comércio e Direito”; “Artes e Humanidades” e “Engenharia, Indústrias Transformadoras e Construção”. Portanto, ainda que em março de 2015 houvesse apenas 51 acordos firmados entre a Universidade de Lisboa e universidades brasileiras, constatou-se que só a Faculdade de Direito desta universidade (Área das “Ciências Sociais, Comércio e Direito”) mantinha 65 acordos assinados com universidades no Brasil (o que exemplificava a supremacia desta Área sobre as demais em Portugal).

A partir de 2012 os dados disponibilizados no site da DGEEC sobre a evolução do número de estudantes estrangeiros no ensino superior português passaram a dividir estes estudantes entre os que vieram para mobilidade de crédito⁶² e os que vieram para mobilidade de grau⁶³. Assim soube-se também que mais estudantes brasileiros tinham vindo para mobilidade de grau, do que para a de crédito:

⁶¹ Ver as Áreas de Educação e Formação em Portugal em PORTARIA N^o256/2005, de 5 de Março. Diário da República, 1^a série B, N^o53.

⁶² “...modalidade de Estudo ou Estágio, por um determinado período, tendo como finalidade a obtenção de créditos académicos, posteriormente reconhecidos pela instituição de origem a que pertencem.” Informação disponível em: Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de crédito em 2015/2016 (DGEEC)

⁶³ “...matriculados num estabelecimento de ensino superior português, que concluíram o ensino secundário num país estrangeiro e que têm como finalidade a obtenção de um diploma.” Informação

Quadro 4: Estudantes estrangeiros e brasileiros em mobilidade de crédito e grau, entre os anos letivos de 2012/13 e 2015/16

Mobilidade de Crédito	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16	Mobilidade de Grau	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Estudantes Estrangeiros	10024	11509	12151	13282	Estudantes Estrangeiros	20733	21774	16888	19815
Estudantes Brasileiros	2767	1996	2026	2338	Estudantes Brasileiros	6071	6836	5437	6372

Fonte: DGEEC

Quadro 5: Total de estudantes estrangeiros e brasileiros no ensino superior português entre os anos letivos de 2006/07 e 2015/16

Total	2006/07	2007/08	2008/09	2009/10	2010/11	2011/12	2012/13	2013/14	2014/15	2015/16
Estudantes Estrangeiros	17950	18584	18049	19425	22109	29045	30757	33283	29039	33097
Estudantes Brasileiros	2 204	2 912	3 813	4 421	5 335	6 989	8838	8832	7356	8710

Fonte: DGEEC

Para finalizar, convém realçar algumas limitações importantes nos dados disponíveis a partir de organismos nacionais. Em Portugal, tanto os dados do Instituto Nacional de Estatística (INE), quanto os dados da Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciências (DGEEC) não distinguem os estudantes brasileiros que já residem em Portugal daqueles cujo principal motivo da migração para este país tenha sido os estudos. Visto que, de acordo com a OCDE (2013), somente os cidadãos brasileiros que tivessem tido como principal motivo da migração para Portugal os estudos deveriam ser enquadrados na categoria de “Estudantes Internacionais” (uma vez que o critério espaço associado à mudança de residência e de país é o atributo fundamental desta noção), os brasileiros que já residiam em Portugal quando decidiram estudar e, portanto, não tiveram como principal motivo da migração os estudos, não poderiam ser contabilizados como estudantes internacionais, mas sim como estudantes estrangeiros (termo definido pela OCDE para designar aqueles que não são cidadãos do país aonde os dados são recolhidos). No entanto, além da DGEEC não fazer distinção entre estudantes

disponível em: Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de grau em 2015/2016 (DGEEC).

internacionais e estrangeiros, também não considerava estrangeiros, os brasileiros que adquiriram a nacionalidade portuguesa. Neste sentido, os dados do SEF ajudaram a ter uma dimensão mais próxima da realidade do fluxo e stock de estudantes brasileiros neste país (Quadro 1), apesar de, como se verá mais adiante, alguns estudantes terem entrado e permanecido neste país como turistas.

No Brasil, os órgãos consultados (Ministérios, Agências de Fomento, Programas, Fundações e etc), por não possuírem de forma sistematizada, os dados dos estudantes brasileiros do ensino superior no estrangeiro, também não puderam auxiliar muito esta investigação.

Portanto, um dos constrangimentos encontrados foi, através da informação disponível nas fontes secundárias, tentar individualizar os estudantes internacionais brasileiros (que vieram para Portugal para estudar) no conjunto dos estudantes de nacionalidade brasileira que frequentavam o ensino superior em Portugal.

No entanto, a partir destes dados consegui identificar quais as universidades, faculdades e/ou institutos, para além dos cursos em Portugal, que receberam maior número de estudantes desta nacionalidade desde 2008, ano em que a mesma se tornou a maior de estudantes estrangeiros no país. Com estas informações foi possível avançar para a primeira etapa do trabalho de campo, a qual, utilizando uma abordagem qualitativa, deu início às investigações sobre as ideias e os significados das ações individuais e das interações sociais dos diversos atores envolvidos (Coutinho, 2014), como se verá a seguir.

3.4. Trabalho de campo:

3.4.1. Primeira etapa – abordagem qualitativa: entrevistas

“A entrevista individual em profundidade é uma técnica qualitativa que explora um assunto a partir da busca de informações, percepções e experiências de informantes... Entre as principais qualidades desta abordagem está a flexibilidade de permitir ao informante definir os termos da resposta, e ao entrevistador ajustar livremente as perguntas... as perguntas permitem explorar um assunto ou aprofundá-lo, descrever processos e fluxos, compreender o passado, analisar, discutir e fazer prospetivas. Possibilitam ainda identificar problemas, microinterações, padrões e detalhes, obter juízos de valor e interpretações, caracterizar a riqueza de um tema e explicar fenómenos de abrangência limitada” (Duarte 2005:1).

Esta etapa desenrolou-se em duas fases: num primeiro momento foram realizadas entrevistas a diretores ou vice-diretores de institutos ou faculdades das principais universidades que acolheram estudantes brasileiros: universidades de Lisboa, Coimbra, Porto, e, num segundo momento, a estudantes brasileiros numa destas universidades.

Tendo conhecimento, através dos dados do INE (Censo de 2011), de que as regiões da Grande Lisboa, do Grande Porto e do Baixo Mondego eram as que concentravam maior número de estudantes do ensino superior de nacionalidade brasileira, e que, através dos dados de diversas fontes brasileiras, bem como dos da DGEEC, as universidades portuguesas que mais tinham recebido estudantes brasileiros eram as de Lisboa, Coimbra e Porto, optei por entrevistar os estudantes brasileiros que encontravam-se nos distritos de Lisboa, Coimbra e Porto, bem como os diretores e/ou vice-diretores das Faculdades e/ou Institutos (já especificadas anteriormente) que se destacaram no número de estudantes brasileiros nestes distritos.

Para as entrevistas realizadas aos diretores ou vice-diretores foi elaborado um guião, com base nos Estatutos, Relatórios Anuais, Planos Estratégicos, Planos de Atividades e Acordos destas Universidades, Faculdades e/ou Institutos, e enviou-se um *e-mail* para os Gabinetes dos Diretores seleccionados, explicando a pesquisa, e solicitando uma entrevista com os mesmos ou com os Vice-Diretores⁶⁴. Deste modo, conseguiu-se realizar entrevistas com 8 dos 9 Diretores e/ou Vice-Diretores contactados, sendo que apenas um deles não quis participar. As entrevistas foram realizadas nos gabinetes destes Diretores, em dia e hora agendados pelos mesmos, entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro de 2015, e tiveram, em média, uma hora de duração⁶⁵.

Os pontos-chave abordados foram:

- 1 - as políticas de atração de estudantes estrangeiros;
- 2 - os acordos e parcerias firmados entre universidades;
- 3 - os fatores que atraem os estudantes brasileiros para determinada universidade/ faculdade/ instituto;
- 4 - os fatores que atraem esses estudantes para Portugal;
- 5 - a influência do Processo de Bologna;

⁶⁴ Ver modelo do guião aplicado aos Diretores e/ou Vice-Diretores em Anexo 1.

⁶⁵ Para tal foram realizadas duas deslocações à cidade do Porto (16-10-2014 e 30-10-2014) e outras duas à cidade de Coimbra (19-11-2014 e 28-04-2015)

- 6 - a influência do Estatuto do Estudante Internacional;
- 7 - os pontos positivos e negativos para as universidades/ faculdades/ institutos que acolhem estudantes estrangeiros;
- 8 - como se dá o processo de admissão desses estudantes;
- 9 - como é feita a divulgação da universidade/ faculdade/ instituto/ cursos para estes estudantes;
- 10 - por fim, procurou-se validar os dados obtidos com as fontes secundárias de informação.

Como a maioria dos Diretores/Vice-Diretores entrevistados se mostrou interessado neste estudo, colocando-se à disposição para colaborar com o mesmo, muitos deles enviaram, posteriormente, dados mais atualizados e pormenorizados sobre os estudantes de nacionalidade brasileira inscritos nas suas faculdades/ institutos, e comprometeram-se em divulgar, em etapa posterior, o questionário *online* que seria destinado a esses estudantes.

Por outro lado, visto que a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto se destacou na atração de estudantes de nacionalidade brasileira, mas o mesmo não havia acontecido com as Faculdades de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, e de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, procurou-se ouvir mais esses dois diretores, a fim de perceber porque isto estava a acontecer. De igual modo, tentou-se entrevistar o Diretor da Faculdade de Direito da Universidade do Porto, visto que as de Coimbra e Lisboa se destacaram na atração desses alunos. No entanto, o Diretor desta Faculdade não se mostrou disponível para participar na pesquisa.

Como em quarta posição, logo abaixo das universidades de Coimbra, Lisboa e Porto, apareceu a Universidade Lusófona (Instituição de Ensino Privada), optou-se também por entrevistar o Reitor desta Universidade.

Desta forma, foram realizadas 11 entrevistas em profundidade, aos dirigentes de instituições universitárias, através das quais se pôde perceber de que forma as políticas governamentais e institucionais estavam a contribuir para o aumento dos estudantes internacionais, e, mais especificamente, dos estudantes brasileiros no ensino superior português. Importa referir, no entanto, que apesar do pedido de gravação das entrevistas, para posterior análise, um dos Diretores entrevistados não permitiu que a mesma fosse gravada.

Complementarmente, procurou-se analisar o conteúdo das páginas de entrada dos *websites* destas instituições, e, a partir daí, verificar se as mesmas possuíam *links* que levassem diretamente às informações para estudantes internacionais, com especial atenção para os brasileiros. Através desta análise pôde-se confrontar se o que havia sido encontrado nos Planos Estratégicos destas Universidades, Faculdades e/ou Institutos, e confirmado através das entrevistas com os Diretores e/ou Vice-Diretores das mesmas, estava em conformidade com o que foi encontrado nos *websites*. Não se pode dizer, porém, que se tenha efetuado uma “análise de conteúdo”, mas somente uma “análise exploratória ao conteúdo destes *websites*”, já que, de alguma forma, veio confirmar ou acrescentar informações relevantes para este estudo.

Assim, através da realização de entrevistas semiestruturadas, em profundidade, a alguns dos atores intervenientes (fontes privilegiadas ou fontes primárias de informação⁶⁶), como os diretores e/ou vice-diretores das faculdades e/ou institutos com maior número de estudantes brasileiros em Portugal, consegui responder a um dos objetivos deste trabalho (como se verá detalhadamente mais adiante): ***De que forma as políticas governamentais e/ou institucionais, tanto no Brasil, como em Portugal, podem motivar a escolha de Portugal pelos estudantes brasileiros do ensino superior?***

Como referido, esta primeira etapa do trabalho de campo também foi marcada por entrevistas semiestruturadas, em profundidade, aos estudantes brasileiros que se encontravam no ensino superior português (na graduação - plena ou em mobilidade, ou na pós-graduação - mestrado ou doutoramento - pleno ou “sanduíche”⁶⁷), nos distritos onde, através da análise às fontes secundárias de informação, se verificou maior presença desses estudantes.

A seleção dos estudantes entrevistados realizou-se com base em indicações dos diretores e/ou vice-diretores que haviam sido entrevistados anteriormente, mas também com base (como se confirmará mais à frente), no facto de os jovens estudantes do ensino superior serem grandes usuários das novas tecnologias da informação e da comunicação. Assim, optou-se também por pedir a colaboração de participantes através de *posts* publicados em algumas das chamadas “comunidades” de brasileiros em

⁶⁶ Fontes primárias baseiam-se em documentos originais, que não foram utilizados em nenhum estudo ou pesquisa, ou seja, foram coletados pela primeira vez pelo pesquisador para a solução do problema, podendo ser coletados mediante entrevistas, questionários e observação. (Andrade, 1993)

⁶⁷ A Modalidade Sanduíche no Brasil significa que o estudante cursa somente parte do curso no país de destino (que normalmente varia entre 6 meses a 1 ano)

Portugal, na rede social *online Facebook*⁶⁸. De acordo com Amaral (2016:100) “*as comunidades são grupos (clusters) dentro das redes, que revelam núcleos com laços mais estreitos do que a rede geral e, neste sentido, mobilizam um capital social distinto da estrutura onde estão inseridos*”. Deste modo, propiciou-se que brasileiros, estudantes no ensino superior português, e participantes nestas “comunidades” específicas, também pudessem colaborar com esta investigação. Pode-se dizer, portanto, que tratou-se de uma amostra intencional, na medida em que se constituiu de voluntários dispostos a colaborar. Esta opção pela utilização de comunidades *online*, possibilitou uma maior diversidade da amostra podendo-se, a partir daí, adotar a técnica da “bola de neve”.

A priori, não foi definido nenhum intervalo de tempo pois a ideia era entrevistar tanto os que estivessem em Portugal há mais tempo, como os que tivessem acabado de chegar (mesmo porque interessava saber se havia variações nas motivações desses diferentes grupos). Assim, entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro de 2015, foi possível entrevistar estudantes que tinham chegado desde 2008 (ano em que, como já mencionado, se verificou que a comunidade de estudantes brasileiros se tornou a maior em Portugal) até 2015 (ano em que se concluiu esta etapa da pesquisa) Este foi, portanto, o intervalo de tempo, definido *a posteriori*. Assim, conforme explicou Duarte (2002: 143-144):

“Numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas dificilmente pode ser determinado a priori - tudo depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo “dados” originais ou pistas que possam indicar novas perspectivas à investigação em curso, as entrevistas precisam continuar sendo feitas.”

Estas entrevistas foram complementadas com algumas adicionais a estudantes brasileiros que estiveram em Portugal, mas já haviam regressado ao Brasil (nomeadamente para os estados brasileiros que mais estudantes tinham enviado para Portugal). Tendo como referência os dados do Programa Ciência sem Fronteiras que, como mencionado, indicaram que a maioria dos beneficiários deste programa em Portugal, era proveniente de IES localizadas nos estados de São Paulo ou Minas Gerais, aproveitou-se a oportunidade de ir ao Brasil, entre dezembro de 2014 e janeiro de 2015,

⁶⁸ Para diferenciar a palavra comunidade (com base no determinismo territorial) da reinvenção deste conceito surgida com a *Internet*, quando fizer referência às comunidades virtuais, colocarei a palavra “comunidade” entre aspas.

proporcionada pelo Projeto CAPES/FCT “Ligações Migratórias entre a região de Governador Valadares (MG) e Portugal - movimentos de saída e processo de retorno: uma comparação com as migrações para os EUA”, para a realização destas entrevistas.

Inicialmente estava previsto a realização de 60 entrevistas. No entanto, decidiu-se concluir esta fase com 52, pois verificou-se que nas últimas entrevistas já não estavam a aparecer dados originais ou pistas que poderiam indicar novas perspetivas à investigação em curso.

Deste modo, foram entrevistados 42 estudantes em Portugal, sendo, 21 em Lisboa; 11 em Coimbra e 10 no Porto⁶⁹, para além de mais 10 estudantes que já haviam retornado ao Brasil. A maioria das entrevistas foi realizada presencialmente (com exceção de algumas poucas que tiveram que ser via *Skype*), em local e hora definidos pelos entrevistados, tendo em média, uma hora de duração. O facto de residir em Lisboa permitiu-me entrevistar mais estudantes residentes na Área Metropolitana de Lisboa. No entanto, importa salientar que só não se efetuou o mesmo número de entrevistas em Coimbra, no Porto, e no Brasil, porque, conforme referido, percebeu-se que estas não iriam trazer dados novos à amostra. Segundo Collazos (2009), à medida que os casos vão progredindo por meio da recolha de dados, entrevistas, etc, existe a tendência de que os mesmos se adequem a um padrão. Deste modo, a dada altura, os dados passam a ser previsíveis. Quando este fenómeno ocorre é chamado de “saturação”, e aí o número de casos encontrados até então é considerado suficiente.

Para a realização das entrevistas, primeiramente elaborou-se um guião, com base na informação recolhida até então, estruturado nos seguintes tópicos:

- 1 - história migratória individual;
- 2 - assistência (antes, durante e após a migração);
- 3 - comunicação/ informação: sobre Portugal; sobre a universidade ou faculdade/ instituto de destino e partilha de informações;
- 4 - evolução e composição dos fluxos migratórios de estudantes brasileiros do ensino superior;
- 5 - projetos de mobilidade futura (permanência, nova migração ou retorno).

Todas estas entrevistas foram gravadas para posterior análise.

⁶⁹ Estas entrevistas foram realizadas em Coimbra, aproveitando-se as deslocações feitas para lá nos dias 19-11-2014 e 28-04-2015, e no Porto, para além dos dias 16 e 30-10-2014; também nos dias 19 e 20-02-2015. Ainda assim, um dos estudantes brasileiros que estava no Porto precisou ser entrevistado via *Skype*.

Relativamente ao processo de realização das entrevistas, vale ressaltar que o facto de a entrevistadora possuir a mesma nacionalidade dos entrevistados contribuiu para que se estabelecesse uma relação de confiança, que talvez não se tivesse propiciado se ambos não possuíssem a mesma nacionalidade. Isto já havia sido observado quando trabalhei para o projeto THEMIS, entrevistando cidadãos de nacionalidade brasileira em Portugal. Carling, et al. (2013), no artigo “Para além da divisão *insider-outsider* em pesquisas sobre migrações”, já haviam referido que, no campo dos estudos migratórios, atuar como um investigador *insider*, ou seja, um investigador que também é membro do grupo em estudo, é diferente de atuar como um investigador *outsider*, ou seja, que está “fora” deste grupo (e pertence à maioria da população do país de acolhimento). Estes autores referenciaram o trabalho desenvolvido pelo THEMIS, afirmando que as entrevistas em profundidade conduzidas por pessoas que, para além de terem competência na língua materna do entrevistado, tinham experiência nas realidades do campo, foram cruciais para a gestão da recolha de dados e os ajustes a estas realidades.

No entanto, importa referir que, se por um lado a visibilidade de um investigador *insider* pode ser vista de maneira positiva pelos seus informantes, sendo a sua condição considerada uma vantagem; por outro lado, este pesquisador também pode deparar-se com alguns desafios inerentes a esta posição, pois há um número infinito de categorias sociais na qual o informante poderá enquadrá-lo. Por exemplo, no caso de ser um investigador de nacionalidade portuguesa (*outsider*) a entrevistar um cidadão de nacionalidade brasileira, pode-se dizer que, devido às relações históricas/coloniais entre Brasil e Portugal, ou até mesmo por causa das diferenças culturais, o cidadão brasileiro poderia sentir-se constrangido em falar abertamente com o português, e, deste modo, o investigador brasileiro teria o critério nacionalidade a seu favor (nota minha). Mas se o investigador *insider* fosse visto pela comunidade a qual pertence como tendo uma posição privilegiada dentro da sociedade de acolhimento, poderia, de igual modo, influenciar as respostas dos informantes, visto que estes tenderiam a considerar outras categorias do investigador, como o género, a idade, a ocupação ou posição na sociedade de acolhimento, a experiência migratória, etc, e não só a sua nacionalidade. Portanto, para definir como o investigador deve se apresentar diante dos seus informantes, importa saber: “Se”, e “Como”, as distinções entre investigadores “*Insider*” e “*Outsider*”, bem como outras distinções, como as de género ou classe por exemplo, podem influenciar a pesquisa empírica.

Como mencionado, no caso em estudo verificou-se que o facto de a investigadora ser detentora da mesma nacionalidade, e possuir o mesmo estatuto (de estudante) da comunidade que pretendia investigar, foi positivo para a realização do trabalho de campo, na medida em que conseguiu estabelecer não só uma relação de confiança, como também de solidariedade com os estudantes brasileiros entrevistados. Assim, a pertença na mesma comunidade (o que implica os conceitos de identidade, sociabilidade e a noção de consciência coletiva) foi considerada uma mais-valia para a execução deste trabalho.

As entrevistas foram transcritas, anonimizadas e analisadas através do NVIVO, um “*software* de suporte para pesquisa de métodos qualitativos e mistos”⁷⁰, que ajudou a organizar a informação recolhida. Este programa é hoje considerado uma das principais ferramentas no desenvolvimento de trabalhos com documentos textuais, multi-métodos e de dados bibliográficos porque, para além de facilitar a organização de entrevistas, imagens, áudios, discussões em grupo, leis, categorização de dados e análises, permite realizar transcrições de vídeos e áudios, codificar textos, fazer análises de redes sociais *online* e/ou páginas da *web*, entre outros (Alves da Silva, D. P., et al., 2015). Portanto, nesta investigação, o NVIVO foi utilizado com o intuito de analisar as entrevistas, através da categorização/codificação dos dados contidos nas mesmas e, para isso, criou-se um “Livro de Códigos”⁷¹ tendo como referência os tópicos constantes do guião das entrevistas.

Contudo, para caracterizar o perfil dos estudantes brasileiros em Portugal e identificar os principais fatores que motivaram a escolha deste país para estudar, definiu-se que as entrevistas aos mesmos deveriam ser complementadas com a aplicação de um questionário *online*. Assim, terminada esta tarefa, entrou-se na última etapa do trabalho de campo, que consistiu na construção, divulgação e posterior análise estatística de um questionário disponível via plataforma *online*.

3.4.2. Segunda etapa – abordagem quantitativa: inquérito *online*

Neste etapa, foi disponibilizado um questionário via plataforma *online*, no qual todos os estudantes de nacionalidade brasileira, cujo principal motivo da migração para

⁷⁰ Disponível em: <http://download.qsrinternational.com/Resource/NVivo10/NVivo-10-Overview-Portuguese.pdf> Acedido em 08-04-2016

⁷¹ Mais informações sobre o “Livro de Códigos” no Anexo 3.

Portugal tivesse sido os estudos, e que estivessem há pelo menos 3 meses neste país⁷², poderiam participar.

Do ponto de vista conceptual, a perspetiva quantitativa centra-se na medição/avaliação de variáveis passíveis de serem medidas, comparadas e/ou relacionadas no processo da investigação empírica (Coutinho, 2014:30). As vantagens da utilização de um questionário prendem-se com a “*facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto*” (Amaro, et al., 2005: 3), para além da redução dos custos inerentes à pesquisa.

Assim, com base nas respostas obtidas através das entrevistas realizadas na etapa anterior, foi elaborado um inquérito por questionário.

Primeiramente é preciso clarificar que, apesar de, num primeiro momento, se ter utilizado as palavras “Inquérito” e “Questionário” como sinónimas, como no Brasil “Inquérito” está mais relacionado com o “*ato ou efeito de inquirir; devassar; sindicância; indagação; conjunto de atos e diligências com que se visa apurar alguma coisa*”⁷³, quando apliquei os “inquéritos-piloto” fui alertada para o facto de que seria melhor alterar qualquer referência à “Inquérito” para “Questionário”, sob pena de muitos brasileiros associarem ao primeiro uma conotação mais jurídica, e, por isso, não quererem participar na pesquisa. Ainda que um questionário seja “... *um instrumento de investigação que visa recolher informações baseando-se, geralmente, na inquirição de um grupo representativo da população em estudo.*” (Amaro, et al., 2005: 2).

Num questionário as questões podem ser “abertas⁷⁴”, “fechadas⁷⁵” ou “mistas⁷⁶”. Neste caso evitou-se utilizar questões abertas, visto que estas já tinham sido colocadas nas entrevistas em profundidade, e que o objetivo deste era quantificar, tanto quanto possível, o fenómeno em questão. Deste modo optou-se, maioritariamente, por questões fechadas, utilizando a escala de *Likert* nas respostas de grande parte das questões. De acordo com Amaro, et al. (2005), esta escala apresenta uma série de cinco proposições, das quais o inquirido deve seleccionar uma, podendo esta ser: “concorda totalmente”,

⁷² “De acordo com a definição das Nações Unidas (1998), que embora não seja aceita por todos os académicos ou agências de estatística nacionais, se tornou efetivamente muito consensual, a migração internacional de um indivíduo implica que este se mude do seu país de residência atual para outro, por um período entre três meses e um ano (migração de curta duração) ou superior a um ano (migração de longa duração)” (Videira, 2013:139).

⁷³ Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/inquerito--questionario/7194>

⁷⁴ “As questões de resposta aberta permitem ao inquirido construir a resposta com as suas próprias palavras, permitindo deste modo a liberdade de expressão.” (Amaro, et al., 2005: 4)

⁷⁵ “As questões de resposta fechada são aquelas nas quais o inquirido apenas seleciona a opção (de entre as apresentadas), que mais se adequa à sua opinião.” (Amaro, et al., 2005: 4)

⁷⁶ Quando aparecem questões dos dois tipos (abertas e fechadas) no mesmo questionário.

“concorda”, “sem opinião”, “discorda” e “discorda totalmente”. Assim, o uso de questões fechadas, além de contar com uma maior rapidez e facilidade de respostas; apresenta uma maior uniformidade, rapidez e simplificação da análise, o que facilita a categorização das respostas.

Deste modo, obtive uma amostra, cuja para a obtenção de conclusões úteis fez-se necessário o estabelecimento de um modelo matemático de análise probabilístico, apesar de não se tratar de uma amostra probabilística. Por vezes, a impossibilidade da obtenção de amostras probabilísticas faz com que as não probabilísticas sejam empregadas em trabalhos científicos (Oliveira, K.D. et al., 2012), e, neste caso, o sucesso da utilização da amostra dependerá também dos critérios e julgamentos do pesquisador (Massukado-Nakatani, 2009 *apud* Oliveira, K. D. et al., 2012)

Nesta pesquisa, para se ter uma amostra probabilística ou representativa, todos os estudantes brasileiros em mobilidade no ensino superior em Portugal deveriam ter tido a mesma probabilidade de participarem, ou seja, seria necessário obter uma amostra aleatória do conjunto total desta população. No entanto, devido a limitações financeiras e de tempo, como já referi, optei por realizar um inquérito *online*.

Existem diversas ferramentas no mercado que permitem construir e gerir questionários *online*. No entanto, como cada uma delas possui a sua limitação, e a grande maioria é paga, optou-se pela criação de um questionário através do *Google Docs*, que é uma ferramenta gratuita. O *Google Docs* trata-se, na realidade, de um pacote de aplicativos da *Google* (empresa de serviços *online* que hospeda e desenvolve uma série de serviços e produtos com base na *Internet*), e que oferece, entre outras coisas, a possibilidade de elaborar, disponibilizar e avaliar um questionário *online*.

“Esta é uma ferramenta que vem, aos poucos, se manifestando com grande potencial de aliar-se à educação, como é o caso da abordagem ensino com pesquisa. Surgiu em 2006 [...] e, atualmente, pode ser definida como um conjunto de serviços online capazes de processar textos, planilhas, apresentações, desenhos e formulários de forma colaborativa e gratuita.” (da Silva, et al., 2011:5)

Assim, após a elaboração do questionário no *Google Docs*, a disponibilização do mesmo foi feita por meio de um *link* gerado automaticamente por esta ferramenta, e, posteriormente, enviado ao público-alvo via *e-mail*, redes sociais *online*, entre outros. Este processo, além de ter dispensado a deslocação do investigador até aos inquiridos, evitou a realização de cópias, e conseqüentemente a utilização de papéis, visto que os

inquéritos foram respondidos através da *Internet*. Os dados, por sua vez, foram vinculados automaticamente a uma planilha eletrónica (semelhante à do *software Microsoft Office Excel*), o que possibilitou a observação, a qualquer momento, do andamento da pesquisa. Uma das vantagens na utilização desta ferramenta prendeu-se com o facto de ser o próprio inquirido a inserir as informações na planilha. Isto, por um lado, minimizou as possibilidades de erros que poderiam ter sido maiores caso fosse outra pessoa a fazê-lo; para além de ter otimizado o tempo da pesquisa. Por outro lado, deve atentar-se ao facto de os dados terem ficado armazenados num servidor virtual, e não físico, o que confere uma certa vulnerabilidade à coleta, uma vez que poderia haver falhas nos servidores, perdas de credenciamento, manutenções dos serviços, entre outras coisas. Felizmente, isto não aconteceu.

Portanto, a opção pelo *online* prendeu-se com a tentativa de atingir o maior número de estudantes brasileiros no ensino superior português, já que para além da divulgação intencional dos Diretores e/ou Vice-Diretores das Unidades Orgânicas que tinham sido entrevistados anteriormente, realizou-se uma divulgação via *e-mail* a todas as IES em Portugal. Tais endereços de *e-mail* foram retirados do *site* da DGEEC, e os que não estavam corretos (porque retornaram com mensagens de erro) foram confirmados nos *sites* das próprias instituições e reenviados. Posteriormente, como já referido, houve também uma divulgação através de *posts* em diversas “comunidades” no *Facebook*.

A escolha do *Facebook* justifica-se porque, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística (IBOPE), através dos dados do Censo Demográfico Brasileiro de 2010 e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) de 2011, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), soube-se que, apesar do acesso à *Internet* no Brasil ainda ser desigual, e do rendimento familiar e da escolaridade continuarem a criar um “hiato digital” entre quem é um cidadão conectado e quem não é, os elementos geracionais ou etários nesta pesquisa mostraram que os jovens são os utilizadores mais intensos destes novos media, e a desagregação por escolaridade indicou que 87% dos respondentes com ensino superior costumava aceder à *Internet* pelo menos uma vez por semana. Entre as redes sociais *online* mais utilizadas, o *Facebook* destacou-se em primeiro lugar, com 83% das

preferências. Em 2015, os dados da Pesquisa Brasileira de Mídia⁷⁷ corroboraram o que se sabia até então, acrescentando que o brasileiro passou a gastar, em média, 5 horas do seu dia conectado à *Internet*, e que entre os usuários com ensino superior, 72% já acediam a *Internet* todos os dias.

Portanto, a opção metodológica pelo questionário *online*, possibilitou a obtenção de uma amostra robusta, com 666 questionários, dos quais 449 foram considerados válidos⁷⁸. Apesar da aplicação deste questionário não ter previsto, a partida, uma interação direta com os inquiridos, foi-lhes solicitado um *e-mail* de contacto, através do qual, posteriormente, muitas dúvidas puderam ser sanadas. Como apenas 76 inquiridos não deixaram os seus *e-mails*, conseguiu-se ratificar o preenchimento da maioria dos inquéritos. Portanto, além da construção deste questionário se ter pautado pela clareza, coerência e neutralidade das questões, a interação conseguida com os inquiridos, ainda que de forma indireta (via *e-mails*), foi extremamente importante para minimizar os erros da amostra.

A análise dos questionários validados foi realizada através do *software* SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*, atualmente chamado IBM SPSS), um pacote estatístico para as Ciências Sociais, que ajuda a transformar dados em informações. A vantagem em utilizar este *software*, em comparação com o *excel*, por exemplo, esteve no facto de o SPSS permitir a execução de várias análises ao mesmo tempo, estabelecendo correlações entre elas. Visto que uma parte da pesquisa em Ciências Sociais também produz dados quantitativos, ou apoia-se neles, o domínio de ferramentas que contribuem para a análise destes dados vieram aumentar a capacidade de detetar inconsistências que conduzam a conclusões enviesadas.

Em síntese, o questionário elaborado (o qual foi avaliado, reavaliado e validado através de “testes-piloto”) foi “alojado” numa plataforma *online*, através da qual qualquer pessoa poderia respondê-lo, mas cujas primeiras perguntas: “*Há quanto tempo está em Portugal?*” e “*O motivo da sua vinda para Portugal foi o estudo?*” foram determinantes para a validação dos mesmos. Assim, obtive uma amostra por

⁷⁷ Brasil. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. Pesquisa brasileira de mídia 2015 : hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. – Brasília : Secom, 2014.

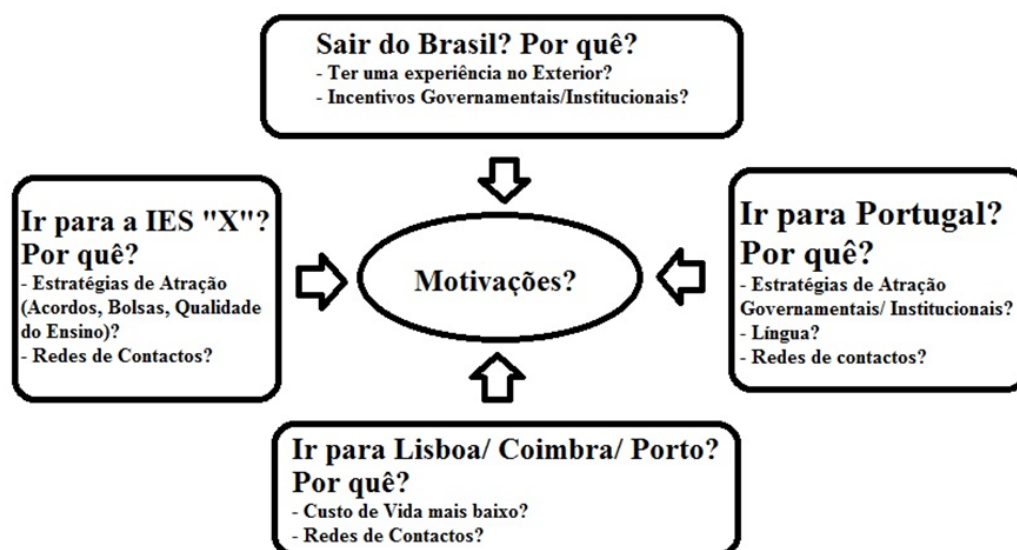
⁷⁸ Aqui vale salientar que optou-se por considerar válidas as respostas dos inquiridos que faltavam, até 7 dias, para completarem os 3 meses exigidos, por não se considerar que isto destabilizaria a amostra. Isto aconteceu em 17 questionários. Dos questionários não validados, 142 respondentes estavam há MENOS de 3 meses em Portugal, 36 NÃO tiveram como motivo principal da mudança para Portugal os estudos, 10 NÃO estavam em Portugal quando responderam ao inquérito (já haviam retornado ao Brasil ou ainda não haviam chegado em Portugal), 8 vieram para o ensino secundário ou pós-doutorado, e 19 respostas eram repetidas.

acessibilidade, visto que, como já havia referido Costa Neto (1977 *apud* Oliveira, K.D. et al., 2012), nem sempre é possível ter-se acesso a toda a população objeto de estudo, e, por isso, é preciso dar seguimento à pesquisa utilizando parte da população acessível. Este questionário, hospedado através do aplicativo *Google Docs*, ficou disponível entre 22 de outubro de 2015 e 31 de janeiro de 2016, e a sua divulgação deu-se enviando o *link* do mesmo para todas as IES em Portugal, e compartilhando-o em comunidades no *Facebook*. Durante este período, sempre que se verificava uma baixa participação do público-alvo, reenviavam-se *e-mails* e recolocavam-se *posts* no *Facebook*, conseguindo, desta forma, um aumento na participação. Isto permitiu chegar ao número de 666 questionários respondidos, dos quais 449 foram considerados válidos (convém salientar que, também nesta amostra houve uma certa supremacia das respostas válidas dos participantes do sexo feminino (59%), sendo esta proporção concordante com os dados obtidos na DGEEC).

Assim, através de uma metodologia que privilegiou a complementaridade entre diferentes fontes de informação e métodos de recolha e análise de dados, foi possível construir um modelo analítico que permitisse compreender o processo de desenvolvimento do fluxo migratório de estudantes brasileiros do ensino superior para Portugal, com destaque para as motivações dos alunos para estudar no estrangeiro, escolher Portugal, a localidade, e da instituição de ensino onde estudam (ou estudaram).

Figura 3 – Quais as motivações dos estudantes para estudar no estrangeiro?

Proposta de Modelo de Análise 2



Fonte: Elaboração própria

(1) Seria a vontade de sair do Brasil o que motivou este estudante na busca pelo estudo no exterior? Se sim, porquê? Quais as motivações para querer sair do Brasil e estudar no estrangeiro? Seriam motivações de ordem intrínseca, como ter uma experiência no exterior, e/ou extrínseca, como, por exemplo, haver incentivos do Governo e/ou Instituições de Ensino no Brasil, etc?

(2) Seria o desejo de vir para Portugal, o que motivou a escolha de Portugal como país de destino? Se sim, porquê? Quais seriam motivações de ordem intrínseca, como a partilha do mesmo idioma, e/ou extrínseca, como ter redes de contacto no país, ou as estratégias de atração do Governo e/ou Instituições de Ensino em Portugal?

(3) Seria a vontade de vir para determinada localidade em Portugal, o que motivou a escolha de determinada cidade em Portugal? Se sim, porquê? Seriam fatores relacionados com o menor custo de vida e/ou uma qualidade de vida melhor, ou ainda ter redes de contactos nessa localidade?

(4) Ou seria a vontade de estudar em determinada IES, o que motivou a escolha dessa IES? Se sim, porquê? Devido a existência de acordos, protocolos entre as universidades de origem e de destino e/ou devido a possibilidade de beneficiar de bolsas de estudo? Por causa da qualidade e/ou prestígio da instituição, ou ainda, por causa das redes de contactos estabelecidas com essa instituição?

Para obter estas respostas, a abordagem qualitativa gerou informações mais detalhadas acerca das experiências das pessoas, visto que considerou as narrativas de cada uma delas, obtidas dentro do contexto em que elas se encontravam. Deste modo, possibilitou análises mais profundas acerca dessas experiências (no âmbito pessoal, familiar, cultural, etc), de uma forma que dificilmente se teria conseguido obter através das análises quantitativas (Dal-Farra e Lopes, 2013). Complementarmente, utilizou-se a abordagem quantitativa que, considerando a sua génese histórica, possui subjacente o carácter objetivo da obtenção dos dados. No entanto, visto que até mesmo o carácter objetivo possui sua subjetividade indissociável das reflexões, realizações e escolhas do próprio investigador, *“a conjugação de elementos qualitativos e quantitativos possibilita ampliar a obtenção de resultados em abordagens investigativas, proporcionando ganhos relevantes para pesquisas complexas...”* (de acordo com Dal-Farra e Lopes, 2013:67).

Ainda que Dal-Farra e Lopes (2013) se referissem às pesquisas realizadas no campo da educação, penso que a utilização de métodos mistos pode gerar respostas mais

abrangentes aos problemas formulados por qualquer investigação, desde que se considerem as particularidades, vantagens e limitações de cada um destes métodos.

Capítulo 4 - O sistema de ensino superior e a sua internacionalização no Brasil e em Portugal

Além dos dados obtidos através das fontes secundárias e do trabalho de campo descrito no capítulo anterior, procurou-se também fazer uma análise às investigações e à literatura existente sobre a evolução do ensino superior e a sua internacionalização no Brasil e em Portugal. Para tal, recorreu-se também às notícias que têm sido divulgadas pela comunicação social sobre este tema.

Neste capítulo irei, portanto, mostrar como tem evoluído o sistema de ensino superior no Brasil e em Portugal, abordando as políticas governamentais e institucionais voltadas para a sua internacionalização, apresentando, por fim, a composição atual deste sistema de ensino em ambos países.

4.1. Brasil: A evolução do ensino superior, as políticas de internacionalização, e o estímulo à saída

Considerando a importância das relações históricas/ coloniais já mencionada nos capítulos 1 e 2, pode dizer-se que desde o período em que o Brasil era colônia de Portugal, existe uma mobilidade da “elite” colonial para a metrópole. Visto que a monarquia portuguesa proibia o estabelecimento de instituições de ensino superior na colônia, era natural que os filhos de aristocratas e funcionários da alta hierarquia colonial fossem enviados para a metrópole para completarem os seus estudos e colarem⁷⁹ grau de Doutor em Leis ou Teologia pela Universidade de Coimbra (Santos e Filho, 2012), até então a única universidade do mundo português (Pedreira, 2013). Assim, entre 1577 e 1822, esta universidade chegou a licenciar 2.464 estudantes (em Direito) oriundos destas “elites” (Enciclopédia Barsa, Vol. 5, 1989: 391 *apud* Ruzon, 2006).

Entretanto, foi somente a partir de 1700, com a reorganização do espaço brasileiro (devido ao desenvolvimento de novas zonas económicas, como o estado de Minas Gerais que cresceu com a descoberta e exploração do ouro na região), que mais

⁷⁹ “A *colação de grau*, também conhecida por *formatura*, é uma cerimónia tradicional académica de carácter obrigatório para a outorga do grau de bacharel ou licenciado aos alunos de ensino superior que concluíram os seus estudos.” Disponível em: <https://www.significados.com.br/colacao-de-grau/> Acessado em 27/98/2018.

habitantes da colônia começaram a ter a possibilidade e a necessidade de se qualificarem em Portugal (Rocha, 2010). Portanto, já nesta época, a mobilidade internacional em busca de uma maior qualificação dependia do sistema capitalista de produção e ia de encontro aos interesses deste sistema.

Ainda que se considere que somente a partir da independência do Brasil, em 7 de setembro de 1822, é possível falar numa migração de cidadãos de nacionalidade brasileira, pode afirmar-se que, como na altura da independência ainda não havia estabelecimentos de ensino superior no Brasil, aqueles que se quisessem qualificar continuavam a ser “obrigados” a migrar (Olivo *apud* Rodrigues, 2000), e, neste caso, a escolha por Portugal manteve-se como a mais “natural”. Portanto, mesmo após a independência do Brasil, a migração - agora de cidadãos propriamente brasileiros para Portugal - permaneceu (durante muito tempo), circunscrita às camadas mais privilegiadas desta população.

A implementação de cursos predominantemente brasileiros, só aconteceu no século XIX, após a independência deste país, com a criação dos dois primeiros cursos de Direito nas cidades de São Paulo e Olinda, em 1827. A criação destes cursos,

“... refletiu a exigência de uma elite sucessora da dominação colonizadora, que buscava concretizar a independência político-cultural, recompondo, ideologicamente, a estrutura de poder e preparando nova camada burocrático-administrativa, setor que assumiria a responsabilidade de gerenciar o país” (Wolkmer, 2003).

Até então, a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra era considerada “*a Lucerna iuris do mundo lusitano*” (Meira *apud* Dos Santos Justo, 2001:09).

Somente no século XX, com a criação da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) em 1948, é que a história da ciência e tecnologia no Brasil teve o seu “marco”. Isto fez crescer a pressão por uma política sistemática de ciência e tecnologia, uma vez que este tipo de saber passou a ser visto como um fator importante para a consolidação do setor produtivo (Vasconcelos e Silva, 2010). Ou seja, como se viu no segundo capítulo, a produção do conhecimento passou a fazer parte da reprodução do sistema capitalista. Portanto, foi este o ideário que orientou a criação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), em 1950, e da Coordenação de Aperfeiçoamento do Ensino Superior (CAPES), em 1951, ambos marcos da institucionalização da política científica no Brasil.

Assim, de acordo com Almeida (2004:18),

“... a partir dos anos de 1950 (e mais intensamente nos anos de 1980), desenvolveu-se uma política “voluntarista” de apoio aos intercâmbios com concessão de bolsas de diferentes tipos (doutorado, pós-doutorado, modalidade “sanduíche”) pelas agências de financiamento à pesquisa no Brasil”, o que veio alterar, significativamente, o “recrutamento social dos efetivos” que partiam para o exterior.

A partir daqui irei mostrar (de forma cronológica) como se deu a evolução do ensino superior no Brasil, e o desenvolvimento das políticas de internacionalização para este setor no país:

A primeira publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei Nº 4024, de 20 de dezembro, surgiu em 1961 e, como o próprio nome diz, veio fixar as diretrizes da educação no Brasil⁸⁰. Em 1962, através do Decreto 40.132, de 23 de maio deste mesmo ano, começou a funcionar a primeira Fundação de Amparo à Pesquisa (FAP) neste país. Localizada no estado de São Paulo, e denominada de FAPESP - Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo - havia sido formalmente criada em 1960 (através da Lei Orgânica 5.918, de 18 de outubro)⁸¹, e serviu de modelo para os outros estados brasileiros começarem a estruturar as suas fundações.

Com o golpe militar em 1964, e o posterior regime que perdurou até 1985, as universidades brasileiras acomodaram-se a uma estrutura administrativa e curricular, mas começaram a acolher profissionais com títulos no exterior, o que possibilitou a construção de um espaço político-ideológico-acadêmico-polissêmico (Mazza, 2008). Segundo Santos e Filho (2012:120), em plena ditadura militar, uma reforma universitária realizada em 1968, apesar de ter sido imposta de “*cima para baixo*”, acabou por lançar “*as bases de uma rede institucional de pós-graduação que, gradualmente implementada, viabilizou programas credenciados de treinamento e pesquisa*”.

Assim, a partir da década de 80, e apesar da crise econômica que se abateu sobre a América Latina, e de uma crise política paralela ao processo de abertura democrática

⁸⁰ LDB (1961). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acedido em 22/11/1917

⁸¹FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Disponível em: <http://www.fapesp.br/28> Acedido em 22/11/2017.

no Brasil⁸², a circulação internacional no ensino superior “*metamorfoseou-se em padrão valorativo entre os pares*” (Mazza, 2008:11)⁸³. Ou seja, começou a estimular-se a circulação internacional dos docentes contratados que não tinham esta “marca” nas suas trajetórias profissionais. Por isso, de acordo com Santos e Filho (2012), a primeira geração de docentes universitários no Brasil acabou por ser a precursora da mobilidade acadêmica internacional neste país.

Tendo em vista a formação de quadros qualificados, o fomento à pesquisa e aos investimentos em ciência e tecnologia, entre 1970 e 2000, Mazza (2008) identificou que cerca de 16.000 brasileiros, das áreas das Ciências Humanas, Exatas e Biológicas, oriundos de diferentes estados e instituições, realizaram parte da sua formação profissional, com bolsa de estudos, em outros países. Para esta autora,

“... os recursos públicos às bolsas de estudo no exterior representaram uma ampliação das possibilidades de brasileiros de diferentes classes, áreas, instituições e regiões circularem internacionalmente”, fazendo com que “as viagens internacionais, antes reservadas a uma elite econômica e/ou relacional, estendessem-se aos universitários com projetos de formação profissional, avaliados pelos comitês científicos das áreas do conhecimento e atuação semelhantes às do solicitante” (Mazza, 2008:4).

Mazza considerou, portanto, que a partir dos anos 70 foi possível perceber uma maior democratização na circulação internacional de brasileiros para fins de estudo.

Apesar da primeira publicação da LDB ter sido em 1961, foi somente com a Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que se regularizou a organização da educação brasileira, com base nos princípios presentes na Constituição de 1934⁸⁴.

No entanto, foi a criação do Ministério da Ciência e Tecnologia, em 1985, a expressão clara da relevância deste setor para o desenvolvimento do Brasil. Por isso, em 1988, através da Constituição da República Federativa do Brasil, passou-se a garantir a gratuidade do ensino superior nas Instituições Públicas; a permitir a vinculação da receita tributária para a manutenção e desenvolvimento deste tipo de ensino (70% dos 18% das receitas de impostos passaram a ser empregados na educação superior); e

⁸² O que, segundo Santos e Filho (2012), afetou o sistema federal de ensino superior no país com anos de subfinanciamento, caos administrativo, crise de autoridade, desvalorização social e manifestos em longas e frustrantes greves de estudantes, docentes e servidores.

⁸³ Ao mesmo tempo, observou-se que a sucessão de crises econômicas experimentadas pelo Brasil, entre os anos 80 e 90, ao trazer insegurança, instabilidade financeira e altas taxas de inflação, também contribuiu para a emigração de muitos brasileiros.

⁸⁴ LDB (1971). Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acedido em 22/11/2017.

assegurar a participação da iniciativa privada neste sector. Assim, consolidou-se o sistema de educação superior no Brasil, dividindo-o em dois segmentos distintos: Público (Instituições Federais, Estaduais e Municipais) e Privado (Instituições Confessionais, Particulares, Comunitárias e Filantrópicas).

Neste mesmo ano, a criação do Fórum das Assessorias das Universidades Brasileiras para Assuntos Internacionais (FAUBAI), para além do estabelecimento de uma política de “qualificação no exterior” através da criação de programas de bolsas de estudo, já vinha demonstrando o interesse do país na internacionalização do seu ensino superior (Laus e Morosini, 2005). Portanto, ainda que durante as décadas de 80 e 90, as bolsas de mestrado para o exterior tenham sido suspensas, e o apoio a cursos integrais de doutoramento passou a dar-se apenas em áreas consideradas estratégicas, outras formas de mobilidade continuaram a ser fomentadas, como as bolsas-sanduiche exclusivas para o doutoramento (Santos e Filho, 2012).

Mas os anos 90 também foram marcados pela abertura a investimentos privados locais no ensino superior, e pela criação do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), que procurou estabelecer um espaço académico equivalente ou compatível entre os Estados-Membros da União Europeia (Siebiger, 2011). Foi no governo do ex-presidente do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que uma “nova” LDB foi aprovada (Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996⁸⁵), possibilitando a criação e a expansão de Instituições de Ensino Superior. Isto, na visão de Bechi (2011:143), significou que “*a comercialização da Educação Superior passou a ter amparo legal*”. Ou seja, através de um “*processo radical de desregulamentação*”, que abriu o sistema de educação aos investimentos empresariais, emergiu um “*enorme contingente de instituições de ensino superior privadas*” no país (Santos e Filho, 2012:122). Houve, portanto, um enfraquecimento da escola pública no Brasil e um reforço às teses “privatistas” e mercantilistas, o que, na conceção de Frigotto (2010:181), derivou de “*uma demanda imposta pela nova base-tecnológico-material do processo de produção*”⁸⁶.

Assim, para preencher as vagas ofertadas pelas IES privadas, criou-se, em 1999, o Fundo de Financiamento do Ensino Superior (FIES) - sucessor do Crédito Educativo concebido em 1976 pelo Regime Militar. Este programa passou a financiar o ensino

⁸⁵ MEC - Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acedido em 22/11/1017

⁸⁶ “*A produtividade da escola improdutiva já não é de todo funcional à ordem capitalista*” (Pinto apud Frigotto, 2010:160).

superior de estudantes sem condições de arcar com os custos de sua formação (com taxas de juros bastante mais baixas do que propunha o financiamento anterior), desde que estes estivessem regularmente matriculados em IES Privadas cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação e da Ciência (MEC).

No final do ano 2000, o Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta (Resolução da Assembleia da República N°83/2000), firmado entre a República Federativa do Brasil e a República Portuguesa, veio estabelecer uma Cooperação no Domínio do Ensino e da Pesquisa - com o Reconhecimento de Graus e Títulos Académicos, e de Títulos de Especialização obtidos em instituições de ensino superior nestes dois países - ainda que até hoje isto não aconteça de forma plena⁸⁷.

De qualquer modo, de acordo com Zamberlam, et al. (2009:62), a partir de 2001, *“uma tomada de posição marcante no processo de integração do ensino superior (brasileiro), foi a criação de uma nova forma de intercâmbio por meio de “parcerias universitárias” e de “consórcios de universidades”, que acelerou a inserção internacional das universidades brasileiras. Inicialmente criada com os EUA e alguns países europeus, isto originou programas bilaterais, que financiavam projetos conjuntos de pesquisa e parcerias entre instituições de ensino superior, mesmo porque, segundo Canêdo (2004) os financiamentos das agências de fomento para mestrado e doutoramento continuavam a desaparecer.*

Portanto, ainda que o desenvolvimento de programas de bolsas de estudo para o exterior tenha sido intensificado nos anos 80, e que as parcerias universitárias conseguissem diminuir a lacuna deixada pela diminuição dos financiamentos governamentais a partir de 2001; Canêdo, em 2004, considerou que a circulação internacional de estudantes brasileiros do ensino superior continuava circunscrita a uma elite.

Em 2003, já no Governo do ex-presidente do Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010), foi lançado o Programa de Expansão (Fase I) das Universidades Federais Brasileiras, que teve por objetivo promover a interiorização da educação superior pública no Brasil.

No âmbito das políticas de internacionalização, como forma de garantir a qualidade e a melhoria das instituições de ensino superior, em 2004, durante a “V

⁸⁷ RESOLUÇÃO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA N° 83/2000. *Diário da República – 1ª série A - n°287*, de 14 de Dezembro.

Reunião de Ministros da Educação da CPLP” (realizada em Fortaleza), um acordo assinado pelos ministros de educação pertencentes a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) já previa a criação de um “Espaço de Ensino Superior da CPLP”, demonstrando o interesse dos Estados-Membros na cooperação multilateral.

Em 2005, continuando a aposta nos recursos humanos dentro do país, o Governo Brasileiro criou o Programa Universidade para Todos - PROUNI⁸⁸ (que teve por objetivo conceder bolsas de estudo, integrais ou parciais, em cursos de graduação em instituições privadas de ensino superior, para estudantes de “baixa renda”⁸⁹). Também em 2006, a Universidade Aberta do Brasil - UAB⁹⁰, composta por um sistema integrado de universidades públicas, teve por objetivo oferecer cursos de nível superior, por meio do uso da metodologia da educação à distância, às camadas da população que tinham dificuldade de acesso à formação universitária (Góes e Góes, 2012).

Portanto, apesar do FIES, em 1999, já financiar o estudo superior daqueles que, comprovadamente, não tinham condições de arcar com esta despesa, foi a partir de 2005, com o PROUNI, que estas camadas da população brasileira começaram a ter, de facto, mais possibilidades para estudar. Enquanto com o FIES se adia o pagamento dos estudos, com a concessão de bolsas de estudo (integral ou parcial) do PROUNI, estes alunos passaram a ter uma ajuda financeira inexistente até então.

Em 2007, as possibilidades para aqueles que quisessem ir para o ensino superior no Brasil aumentaram ainda mais: o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) veio implicar uma articulação do PROUNI com o FIES, para além da expansão das instituições federais através do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) do país. Com isso, de acordo com dados do Censo da Educação Superior de 2012 (elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP), entre 2007 e 2011, só o REUNI foi responsável por um aumento de 59,7% das matrículas anuais em Instituições Federais de Ensino Superior no Brasil (Simões e Mello, 2012).

De volta às políticas de internacionalização, em 2008 foi elaborado o ARCU-SUR (Acreditação Regional de Cursos de Graduação do MERCOSUL), um memorando

⁸⁸ MEC - Informação disponível em: <http://siteprouni.mec.gov.br/>. Acedido em: 04/10/2016

⁸⁹ Ou seja, aqueles que possuem uma renda familiar bruta mensal, por pessoa, de até um salário mínimo e meio (podendo concorrer a uma bolsa de estudo integral), e aqueles que possuem uma renda familiar bruta mensal de até três salários mínimos, por pessoa (podendo concorrer a uma bolsa de estudo parcial).

⁹⁰ CAPES - Informação disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article?id=7836>
Acedido em: 04/10/2016

de entendimento mútuo sobre a criação e implementação de um sistema de credenciamento de cursos universitários para o reconhecimento regional das respectivas titulações no Mercosul e países associados⁹¹. Neste mesmo ano foi criada a Universidade da CPLP (transformada pela Lei nº 12.289, de 20 de julho de 2010, em Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UniLAB⁹²), e foi instalada, na cidade de Santarém (Pará), a Comissão de Implantação da nova Universidade Federal da Integração Amazônica (Uniam), que tinha por objetivo favorecer a cooperação internacional transfronteiriça em atividades de pesquisa. Ainda em 2008, com o intuito de “*promover relações acadêmicas, científicas e culturais entre instituições associadas e parceiros internacionais, por meio de programas, projetos e ações de cooperação internacional, bilaterais e multilaterais*”⁹³, constituiu-se, formalmente, o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras (GCUB). A criação deste grupo possibilitou às universidades brasileiras participantes terem um acesso mais facilitado às universidades do homólogo europeu, *Coimbra Group*. Isto contribuiu para agilizar o diálogo universitário entre o Brasil e outros países, mas sobretudo com a Universidade de Coimbra, cujo reitor foi acolhido como membro honorário associado. No total, 37 universidades brasileiras federais, 6 estaduais e 7 comunitárias e confessionais comprometeram-se em “*promover a integração interinstitucional e internacional mediante programas de mobilidade docente e discente, e de contribuir para o processo de internacionalização soberana da rede universitária brasileira com as congêneres estrangeiras*” (Santos e Filho, 2012:175).

A partir de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que havia sido criado em 1998 como forma de avaliar este nível do ensino no país, também passou a ser utilizado em substituição do antigo “vestibular”, ou seja, do processo de seleção de novos estudantes que pretendiam ingressar nas universidades brasileiras. Como neste mesmo ano foi desenvolvido o Sistema de Seleção Unificada (SISU), uma plataforma *online* na qual os estudantes passaram a poder inscrever-se na instituição de ensino que pretendiam, tendo como base a avaliação obtida através do ENEM, pode dizer-se que

⁹¹ Ver “Acordo sobre a criação e a implementação de um sistema de acreditação de cursos de graduação para o reconhecimento regional da qualidade acadêmica dos respectivos diplomas no MERCOSUL e Estados Associados” (ARCU-SUL). Disponível em: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/acordo-de-criacao> Acedido em 22/11/2017.

⁹² LEI Nº 12.289, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm Acedido em 22/11/2017.

⁹³ GCUB - Informação disponível em: http://grupocoimbra.org.br/Sobre_o_Grupo.aspx Acedido em 29/08/2018.

estas alterações também vieram contribuir para que o ingresso nas universidades brasileiras fosse mais facilitado.

Segundo Leite (2010), as reformas no ensino superior brasileiro ocorridas nas últimas décadas, possibilitaram a acreditação do mesmo, o que, por sua vez, foi uma das “chaves” para a sua internacionalização. Baseando-se nas recomendações da comunidade internacional de acreditação e das agências nacionais que seguiam as avaliações internacionais, a educação superior no Brasil passou a fazer parte do mundo globalizado. Por isso, a concentração do poder do Estado sobre a educação, através das políticas de regulação, centralização e acreditação do sistema de ensino superior (público e privado), pode ter sido, na visão desta autora, um dos “segredos” do crescimento contínuo deste setor no país, mesmo durante o período em que a crise financeira se abateu sobre o mundo.

Assim, em 2010, o Relatório da UNESCO sobre Ciência exaltava o investimento público realizado em pesquisa e desenvolvimento no Brasil, como uma das características mais marcantes das universidades brasileiras, revelando que, em 2008, os cientistas brasileiros haviam publicado 26.482 artigos científicos em periódicos indexados pelo *Thomson Reuter’s Science Citation Index*, fazendo deste país o 13º maior produtor de ciência do mundo (Góes e Góes, 2012).

Também em 2010 foi criada a Universidade Federal da Integração Latino-Americana – Unila (que tinha como premissa, conforme texto da Lei 12.189, artigo 2º, parágrafo 1º), atuar “nas regiões de fronteira, com vocação para o intercâmbio acadêmico e a cooperação solidária com países integrantes do Mercosul e com os demais países da América Latina”⁹⁴) e o Programa de Licenciaturas Internacionais – PLI (Edital 035/2010/CAPES⁹⁵), que visava a melhoria do ensino e da qualidade na formação inicial de professores no Brasil, nas áreas de Química, Física, Matemática, Biologia, Português, Artes e Educação Física). Inicialmente implementado somente na Universidade de Coimbra (pois sua criação foi baseada no supracitado Tratado de Amizade, e num Memorando de Entendimento assinado em 19 de maio de 2010 entre esta universidade e a CAPES, e contou com a presença do GCUB), a partir de 2012/13 o PLI foi alargado a outras universidades portuguesas, tendo como objetivo estimular a

⁹⁴ LEI Nº12.189, de 12 de janeiro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm Acedido em 22/11/2017.

⁹⁵ EDITAL 035/2010/CAPES. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital035_LicenciaturaInternacional_Capes_UC.pdf Acedido em 22/11/2017.

graduação sanduíche com “dupla titulação”⁹⁶, de estudantes de cursos de licenciaturas de universidades brasileiras para universidades portuguesas.

Por isso, em 2011, embalado pelo sucesso do PLI, o GCUB lançou mais três programas: o Programa de Licenciaturas Internacionais para não bolseiros (PLINB), o Programa de Graduação Internacional em Mobilidade de Dupla Titulação (PGIDT) e o Programa de Mobilidade Internacional para a Graduação (PMIG). Também neste ano, este Grupo criou um programa de estágios de investigação para doutoramento, estabelecido com a *Agence Universitaire de la Francophonie* (AUF), um Programa de Alianças para a Educação e a Capacitação (PAEC) lançado conjuntamente com a Organização dos Estados Americanos (OEA) - o que também passou a atrair estudantes estrangeiros para o Brasil - e o Programa BRAMEX, um programa com a *Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior de la República Mexicana* (ANUIES) (Santos e Filho, 2012).

Dando continuidade ao investimento na formação de pessoas no país, o Governo da ex-presidente do Brasil (também pertencente ao PT), Dilma Rousseff (2011-2015), lançou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) - Lei 12.513, de 26 de Outubro de 2011 - e o Programa Ciência sem Fronteiras (CsF) - Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Enquanto o PRONATEC teve como objetivo, “*expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica no país*”⁹⁷; o CsF buscou “*promover a consolidação, expansão e internacionalização da ciência e tecnologia, da inovação e da competitividade brasileira por meio do intercâmbio e da mobilidade internacional*”⁹⁸. Ambos programas foram, então, justificados como forma de melhorar a produtividade dos trabalhadores e, assim, alavancar o crescimento económico do país.

No caso do CsF, segundo Muller (2013), este programa resultou da compreensão de que os enormes défices na capacidade de interação internacional precisavam ser compensados, sendo a formação de redes de cientistas e especialistas imprescindível para o país. Portanto, neste caso, a meta não seria a internacionalização em si, mas a compensação dos défices expostos acima. Assim, no âmbito deste programa, também foi acordado entre o *Coimbra Group*, o GCUB e o CNPq, um programa de formação doutoral de brasileiros na Europa.

⁹⁶ Na qual o estudante obtém o grau nas duas universidades onde estudou.

⁹⁷ MEC - Informação disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec> Acedido em: 19/04/2017.

⁹⁸ CsF - Informação disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa> Acedido em: 04/10/2016

Estimulados pelo movimento do Governo Federal brasileiro, os governos estaduais também começaram a criar programas similares, com a finalidade de investir nas potencialidades dos próprios estados. O Governo do Estado do Espírito Santo, por exemplo, criou o programa “Nossa Bolsa”, que passou a conceder bolsas em universidades privadas deste Estado, nos moldes do PROUNI, sobretudo na área das ciências e da tecnologia.

De acordo com Cangussu et al. (2010:168), um estudo realizado entre 1981 e 2002, em 25 unidades federativas do Brasil, já havia demonstrado que a correlação, entre as variáveis de capital humano e rendimento per capita, era alta em todos os estados brasileiros, permitindo que os autores afirmassem que, “*o capital humano possui papel fundamental na determinação do crescimento económico*” do país.

Por isso, para Spears (2014:152) “*o Programa Brasileiro de Mobilidade Científica (CsF) foi projetado para posicionar o Brasil, de forma competitiva, em uma economia global cada vez mais multipolar*”. Segundo este autor, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, passando pelos governos de Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, o ensino superior brasileiro passou a ser usado como um meio para a economia nacional alcançar proeminência na economia global.

Assim, o CsF, que previa até ao final de 2015 conceder 101 mil bolsas de estudo no estrangeiro, até julho de 2016 já havia concedido 101.446, sendo que 92.862 tinham sido implementadas nas modalidades graduação-sanduíche, mestrado, doutorado-sanduíche, doutorado-pleno, pós-doutorado e apoio a pesquisadores estrangeiros visitantes⁹⁹. Os principais destinos desses estudantes foram os EUA e o Reino Unido, e em Dezembro de 2015 os dados do *site* deste programa colocavam Portugal na nona posição (com 3.843 bolsistas). No cômputo geral, a Engenharia e as demais áreas tecnológicas receberam mais bolsas (45,1 mil)¹⁰⁰. Portanto, ainda de acordo com Spears (2014), o CsF destinou-se a fortalecer os laços do Brasil com o seu outro grande parceiro do hemisfério ocidental, os EUA, e, portanto, a partir de 2013, Portugal deixou de aparecer nos editais deste Programa. Além disso, para este autor, priorizou-se as disciplinas relacionadas com a ciência e a tecnologia para que o Brasil pudesse competir

⁹⁹ Como explicado anteriormente, as modalidades “Sanduíche” são aquelas em que o aluno realiza somente parte do curso no exterior. Em contrapartida, as modalidades “Plenas” são aquelas em que o aluno realiza o curso integralmente no exterior.

¹⁰⁰ PORTAL ESTUDAR FORA.ORG. *O Ciência sem Fronteiras acabou? Entenda a atual situação do programa*. Disponível em: <http://www.estudarfora.org.br/ciencia-sem-fronteiras-acabou-entenda> Acedido em: 04/10/2016.

numa economia neoliberal global. Tratou-se, portanto, de um programa projetado para rivalizar com o número de estudantes de ciências e engenharias da China e da Índia, países que enviavam dezenas de milhares de estudantes para os EUA.

Portanto, **até 2015**, estes foram os principais acontecimentos que demarcaram a Evolução e a Internacionalização do Ensino Superior no Brasil:

Quadro 6: Marcos relevantes na Evolução e na Internacionalização do Ensino Superior no Brasil até 2015

Séc. XIX	Séc. XX/ Início do Século XXI		Séc. XXI	
1827 - Dois 1 ^{os} Cursos de Direito	1948 – SBPC	1995 - 2002 - Governo FHC	2002 - 2010 - Governo Lula	2011 - 2015 - Governo Dilma
	1950 – CAPES	1996 – “Nova” LDB	2003 – Expansão – Fase I	2011 – PLINB/ PGIDT/ PMIG/ GCUB-AUF/ PAEC/ GCUB- OEA/ BRAMEX/ GCUB-CNPq/ PRONATEC/ CsF
	1951 – CNPq	1999 – FIES	2005 – PROUNI	
	1961 – LDB Nº 4024	2000 - Tratado da Amizade	2006 – UAB	
	1962 – FAPESP			
	1964-85 - Golpe Militar 1971 – LDB - 5.692 1985 - MCT 1988 - FAUBAI	2001 - Parcerias/ Consórcios Universitários	2007 – REUNI	
			2008 – ARCU-SUR/ UniLAB/ Uniam	
			2009 – ENEM/ SISU	
			2010 - PLI/ UNILA	

Elaboração própria

Fontes: Wolkmer (2003); Laus e Morosini (2005); Almeida (2004); Zamberlam, et al. (2009); Vasconcelos e Silva (2010); Santos e Filho (2012); Lei Nº 4024, de 20 de dezembro de 1961; Site FAPESP; Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971; Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; Resolução da Assembleia da República Nº83/2000; Lei nº 12.189, de 12 de janeiro de 2010; Portal PROUNI; Portal UAB; Lei 12.513, de 26 de Outubro de 2011; Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011;

Importa, no entanto, destacar outros pontos importantes no progresso que o sistema de ensino superior brasileiro teve nos últimos anos:

1 - Apesar de em quase todos os países da OCDE o gasto por aluno crescer em paralelo com o nível educacional, em 2013, enquanto a média do investimento público em educação superior desses países tinha sido 1.9 vezes maior do que o investimento nos anos iniciais do ensino fundamental, o investimento médio em educação superior no

Brasil chegou a ser 3.5 vezes maior do que o investido nos anos iniciais do ensino fundamental¹⁰¹.

2 - Tendo, portanto, um “*sistema universitário jovem*”, em que “*a expansão, modernização e profissionalização das universidades é um fenômeno bastante recente*” (Muller, 2013:43-44), seria de se esperar que, com vista à consolidação deste sistema, houvesse um maior investimento.

3 - Assim, de acordo com Rodrigues, et al. (2011), entre 1991 e 2009, o Brasil passou de um total de 864 Instituições de Ensino Superior (IES) para 2.314 (o que significou um aumento de cerca de 270%); sendo que, segundo o Censo da Educação Superior no Brasil¹⁰² (2013), só entre 2001 e 2010 este crescimento foi da ordem dos 71%.

4 - Mais recentemente, a sexta edição do “Mapa do Ensino Superior no Brasil”, lançado em 2016 (com dados referentes a 2014) referiu que o número de IES mantidas no país estiveram em constante ascensão nos últimos 14 anos, totalizando um crescimento de 101%. No entanto, em 2014 houve um decréscimo de cerca de 1%, perfazendo um montante de 2.368 instituições no país: 2.070 IES privadas e 298 públicas.

5 - Também os dados do Censo da Educação Superior no Brasil (2014),¹⁰³ apontaram para as 2.368 IES, confirmando que a rede privada continuava a ser a grande responsável pela oferta da maioria dos cursos. Neste ano, entre os cursos presenciais e a distância, houve mais 7,8 milhões de alunos matriculados, o que, em relação a 2013, representou um aumento de 7,1% (o maior crescimento verificado desde 2008). Assim, entre 2003 e 2014, o Censo apurou um aumento de 96,5% de matrículas no ensino superior brasileiro.

6 - Ainda segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil (2016), entre 2000 e 2014 o número de matrículas em cursos presenciais no país cresceu 141%. Assim, em

¹⁰¹ PANORAMA DA EDUCAÇÃO, Destaques do *Education at a Glance* 2016. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEE), Brasília/ DF, Agosto de 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2016/panorama_da_educacao_2016_eag.PDF Acedida em 24/02/2017.

¹⁰² RESUMO TÉCNICO – CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2013. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEE), Brasília/ DF, 2015. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf Acedido em 24/02/2017.

¹⁰³ RESUMO TÉCNICO – CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2014. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEE), Brasília/ DF, 2017. Informação Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf, Acedida em 24/02/2017.

2014, dos cerca de 7,8 milhões de alunos matriculados no ensino superior¹⁰⁴, 6,5 milhões concentravam-se em cursos presenciais, sendo que 4,7 milhões estavam em instituições privadas (72%) e 1,8 milhões em instituições públicas (28%). O número de matrículas em pós-graduação (mestrado, mestrado profissional e doutoramento) havia alcançado os 232,4 mil (195,5 mil na rede pública e 36,8 mil na rede privada).

É, portanto, inegável que houve um avanço no sistema de ensino superior brasileiro, com um aumento no seu número de estudantes no ensino superior, e que fatores de ordem macrossocial, como o investimento governamental, contribuíram para este aumento.

Contudo, também importa referir que:

1 - Apesar do Brasil ter sido o terceiro país com maior gasto público em educação (16,1%), aplicando 5,2% do seu Produto Interno Bruto (PIB) neste setor em 2013 (OCDE, 2016), continuou a ter baixos investimentos por estudante de nível básico (tendo um gasto anual por aluno de 3800 dólares, enquanto a média dos países da OCDE era de 8400 dólares/aluno nos anos iniciais, 9.900 dólares/aluno nos anos finais e 9.800 dólares/aluno do ensino médio). Isto, por exemplo, fez com que este país aparecesse como um dos que têm menor proporção de concluintes do ensino médio com formação profissional em 2014 (6%). Portanto, ainda que no campo educacional o Estado brasileiro tenha ampliado a sua intervenção, como aliás já havia defendido Frigotto (2010), o facto é que este país ainda não conseguiu garantir uma Educação Básica “unitária e pública” para todos, como também já tinha afirmado este autor.

2 - Por isso, apesar de segundo o Censo Escolar da Educação Básica no Brasil, em 2016 se registarem 15,3 milhões de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental (tendo o número de matrículas na rede privada crescido 34,9% em 8 anos); as matrículas no ensino médio regular terem subido 0,7%, de 2015 para 2016; e de ter havido um aumento do interesse pelo ensino médio integral (no qual as matrículas avançaram 8,6% no mesmo período), estes anos de investimento ainda não haviam provocado mudanças significativas no país.

¹⁰⁴ Apesar de, segundo a LDB (1996) o Ensino Superior no Brasil ser composto pela Graduação e Pós-Graduação (como se verá a seguir), o Mapa do Ensino Superior no Brasil ao utilizar os dados do Censo do INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, reflete somente as matrículas nos cursos de Graduação e nos Sequenciais de Formação (estes últimos representam uma modalidade de ensino posicionada no nível superior, regulamentada pelo Ministério da Educação, que tem como objetivo fornecer uma formação profissional a curto prazo, cerca de 2 anos).

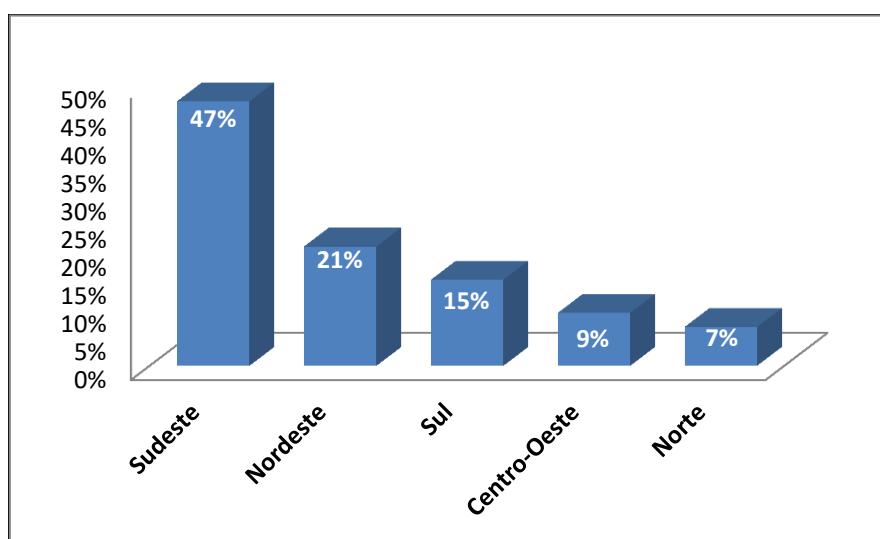
3 - Também de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2014, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e divulgada em 13 de novembro de 2015, apesar de entre 2001 e 2014 o Brasil ter conseguido reduzir em 4,3 pontos percentuais o número de analfabetos, e de entre 2004 e 2014, a região Nordeste ter tido a maior redução do analfabetismo do país, passando de 22,4% para 16,6% da sua população, esta região continuou a ser a que tinha o maior número de analfabetos do Brasil. Ou seja, a primeira diretriz do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 - “erradicação do analfabetismo” estava ainda longe de ser alcançada.

4.1.1. O desenvolvimento do ensino superior por regiões e estados brasileiros

Tendo em vista o final do tópico anterior, viu-se que as desigualdades sociais no Brasil fazem com que seja necessária uma análise mais pormenorizada aos dados do ensino superior neste país, divididos pelas suas Regiões e Estados. Assim, os dados do Mapa do Ensino Superior no Brasil (2016), com referência ao ano de 2014, mostraram que, apesar do aumento no número de estudantes neste nível de ensino, o mesmo não foi equitativo para todas as Regiões e Estados brasileiros:

1 - A Região Sudeste foi a responsável por 47% de matrículas em cursos presenciais, seguida pelas regiões Nordeste (21,2%), Sul (15,3%), Centro-Oeste (9,4%) e Norte (6,9%) (Figura 4)

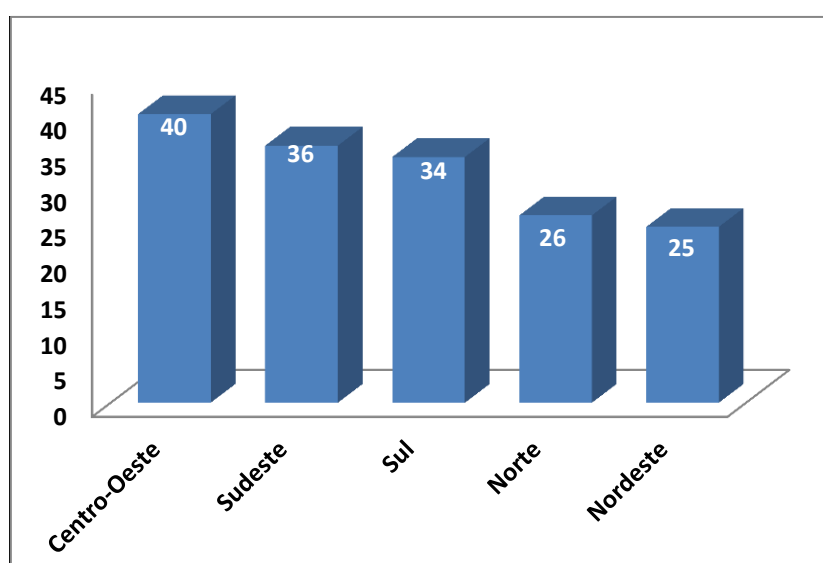
Figura 4 – Matrículas no Ensino Superior/ Região (2014)



Fonte: Mapa do Ensino Superior (2016) - Refere-se a cursos presenciais ao nível da Graduação/Cursos Sequenciais

Deste modo, se considerarmos o número de matrículas em cursos presenciais de Graduação e Sequenciais, em 2014, de acordo com o Censo do INEP deste ano, a Região Centro-Oeste, onde encontra-se o Distrito Federal (DF), foi a teve o maior número de matrículas (40/1000 residentes), e a Região Nordeste a que teve o menor número (25/1000) (Figura 5):

Figura 5 – Matrículas em cursos presenciais de Graduação e Sequenciais/ 1000 residentes em cada Região



Fontes: INE e IBGE

Estes dados nos mostram que, embora a Região Sudeste tenha sido responsável por 47% das matrículas realizadas em cursos presenciais, e a Região Centro-Oeste por apenas 9,4%, houve mais estudantes matriculados no ensino superior nesta última região, por 1000 residentes (cerca de 40), do que na Região Sudeste (36). Também a Região Nordeste, apesar de aparecer em segundo lugar com 21% das matrículas, esteve em último lugar no número de alunos matriculados por 1000 habitantes (25).

No entanto, importa referir que, em números absolutos, o Estado de São Paulo concentrou mais de 1,7 milhões de alunos (26,5% do total) matriculados em cursos de graduação presenciais, nas redes privada (1,45 milhões) e pública (271 mil); seguido pelo Estado de Minas Gerais, com 666 mil matriculados (10,2%), 483,4 mil na rede privada e 182,2 mil na rede pública; e pelo Estado do Rio de Janeiro, que registou 550 mil matrículas (8,5%), 411,7 mil na rede privada e 137,8 mil na rede pública.

- No Estado de São Paulo, a Região Metropolitana foi a que concentrou o maior número de estudantes (85%); em Minas Gerais estes concentraram-se na Região Metropolitana de Belo Horizonte - capital do Estado (41,4%); e no Rio de Janeiro, na metropolitana do Rio de Janeiro (85%).

- A Região Nordeste, que apareceu em segundo lugar no número de matrículas em cursos presenciais, teve no Estado da Bahia o grande responsável por esse índice, concentrando 317,9 mil matrículas em cursos presenciais (4,9%) - 221,1 mil na rede privada e 96,8 mil na rede pública. Em seguida esteve o Estado do Ceará, com 228,6 mil (3,5%) matrículas - 153 mil na rede privada e 75,6 mil na pública; e em terceiro o Estado de Pernambuco, com 225,3 mil matrículas (3,5%) - 140,7 mil na rede privada e 84,6 mil na pública.

- No Estado da Bahia, a Região Metropolitana de Salvador - capital do Estado - foi a que concentrou o maior número de matrículas em cursos presenciais (58%). Já no Ceará estes estudantes concentraram-se na Região Metropolitana de Fortaleza - capital do Estado (69%); e em Pernambuco na Metropolitana do Recife - capital do Estado (69%). Já em 2012, De Sousa, et.al. referiram que a Região Nordeste do Brasil havia tido um incremento no número de IES e de alunos matriculados até 2006, sustentada principalmente pela evolução do sector privado, que havia passado de 58 IES, em 1997, para 349 em 2006 (variação de 502%), e de 91.029 alunos matriculados, em 1997, para 439.862, em 2006. No entanto, segundo estes autores, após 2006 estes números começaram a dar sinais de desaceleração, e a perspectivarem um cenário cuja educação

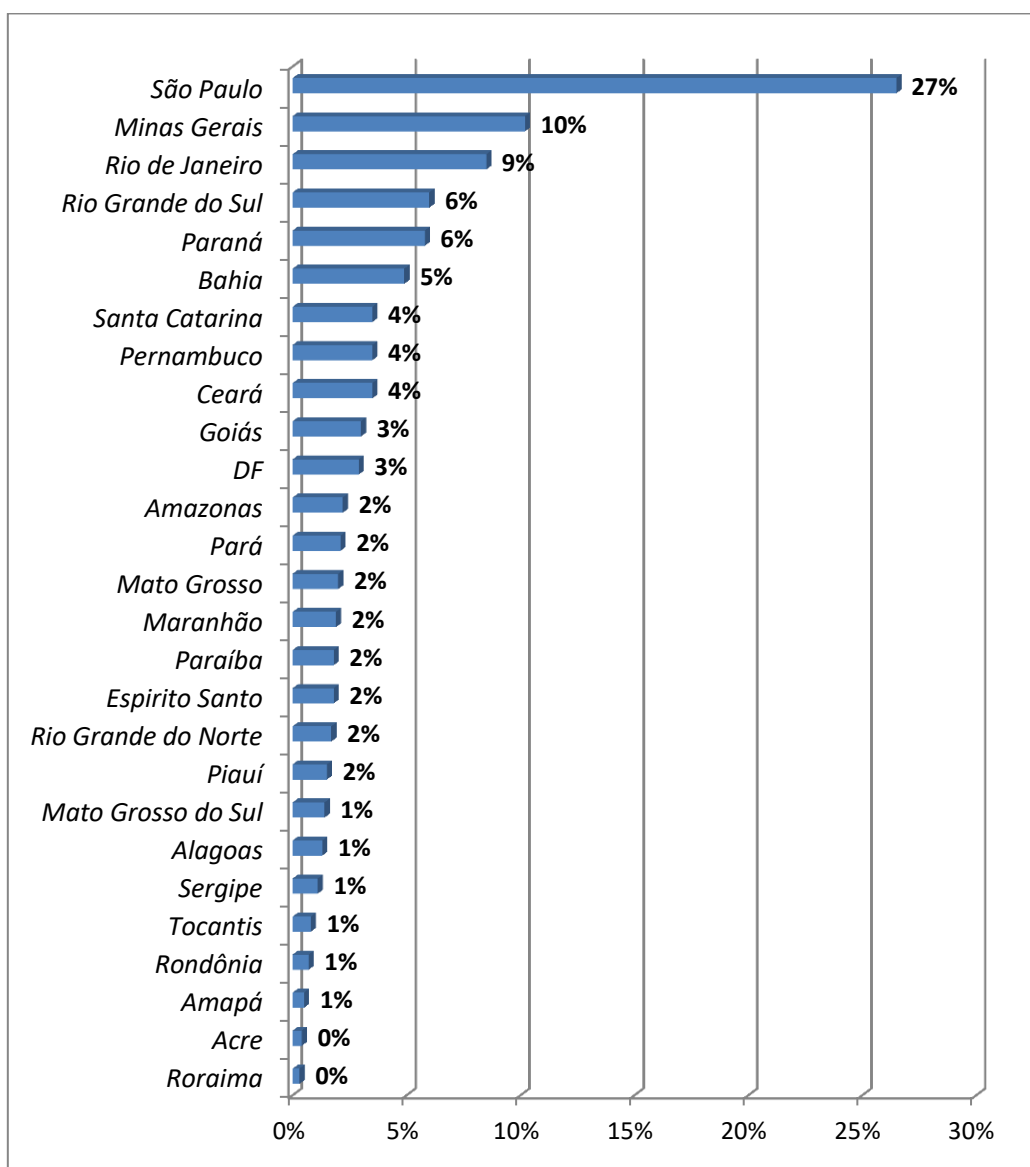
passaria a ser vista como uma mercadoria, num contexto de crescimento económico instável e não sustentável.

- A Região Sul do Brasil, que surgiu em terceiro lugar no número de matrículas em cursos presenciais no país, concentrou no Estado do Rio Grande do Sul 390 mil matrículas (6% do total) - 297,7 mil em IES privadas e 92,5 mil em IES públicas. Em seguida o Estado do Paraná apresentou 377 mil matrículas (5,8%) – 253,1 mil no ensino privado e 123,6 mil no ensino público; e, por fim, do Estado de Santa Catarina, com cerca de 229 mil matrículas (3,5%) – 118,4 mil na rede privada e 110,9 mil na rede pública.

- No Estado do Rio Grande do Sul a maioria destes estudantes estava na Região Metropolitana de Porto-Alegre - capital do Estado (45%), seguida pela Região Metropolitana de Curitiba - capital do Estado do Paraná (38%).

Logo, de acordo com o Mapa do Ensino Superior no Brasil, em 2014 as matrículas nos Estados e nas principais mesorregiões dividiam-se da seguinte forma:

Figura 6 – Matrículas no Ensino Superior Brasileiro/ Estado (2014)



Fonte: Mapa do Ensino Superior (2016) - Refere-se a cursos presenciais ao nível da Graduação/Cursos Sequenciais

Já quanto ao número de alunos por 1000 residentes em cada Estado (Figura 7), os dados mostraram que, uma vez mais, o Distrito Federal (DF) superou o Estado de São de Paulo (com 65 contra 39 matriculados). Além disso, em Estados como Amapá e Roraima, onde as porcentagens de matrículas foram as menores, os índices de matriculados por 1000 residentes foram os mais altos (43 e 41 respectivamente), só ficando atrás do DF. Isto demonstra que, ainda que, em valores absolutos, haja mais matriculados em estados como São Paulo, este número por 1000 residentes é inferior ao de estados como o DF, Amapá e Roraima, que conseguiram proporcionar o acesso a

este ensino para um número maior de residentes, diminuindo as desigualdades entre quem tem acesso ao ensino superior e quem não tem, tão latentes em estados como São Paulo (Figura 7).

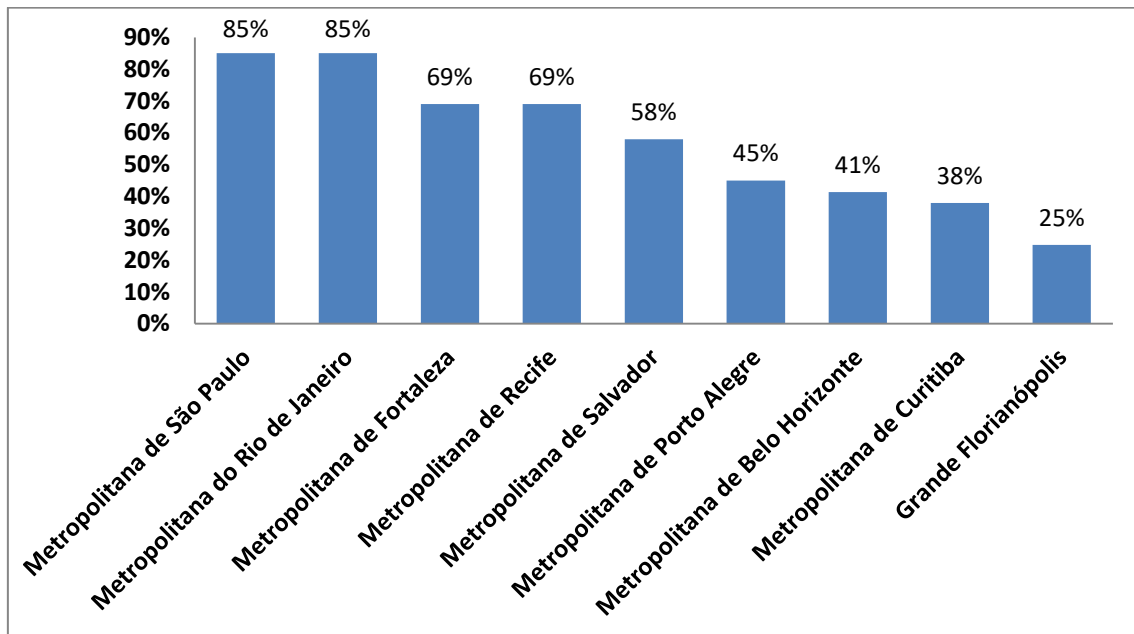
Figura 7 - Matrículas em cursos presenciais de Graduação e Sequenciais/ 1000 residentes em cada Estado (2014)



Fontes: INE e IBGE

Por fim, considerando as mesorregiões que tiveram uma maior porcentagem de matrículas (Figura 8), os resultados divulgados pelo Mapa do Ensino Superior no Brasil, não diferiram muito do que já haviam apresentado anteriormente. Contudo, foram importantes para perceber que as matrículas concentravam-se nas mesorregiões onde se encontravam as capitais dos Estados.

Figura 8 – Matrículas no Ensino Superior Brasileiro/ Principais Mesorregiões (2014)



Fonte: Mapa do Ensino Superior (2016) - Refere-se a cursos presenciais ao nível da Graduação/Cursos Sequenciais

4.1.2. – Em síntese: o desenvolvimento do ensino superior no Brasil

Os dados apresentados até aqui mostraram que, ainda que o investimento público em educação no Brasil não tenha sido equitativo em todos os níveis de ensino, houve, nos últimos anos, um grande investimento no ensino superior, o que fomentou o aparecimento de novas IES, maioritariamente privadas, ampliando o número de vagas neste tipo de instituições. Com a maior oferta destas instituições e programas de incentivo como o FIES e o PROUNI, o número de matrículas nas IES privadas também aumentou, indicando que uma maior parte da população brasileira passou a ter acesso a este nível de ensino. No entanto, como já havia salientado Santos e Filho (2012:122), tal expansão em número de vagas não pode ser associada diretamente à qualidade deste ensino, mesmo porque o ensino superior privado neste país sempre esteve conotado com um ensino de qualidade inferior ao público.

Enquanto o ensino fundamental e médio¹⁰⁵ público (gratuito) sempre estiveram conotados com um ensino de qualidade inferior ao privado, o ensino superior público

¹⁰⁵ Obrigatórios para quem quer ingressar no ensino superior

sempre foi considerado de qualidade superior ao privado. Logo, esta discrepância faz com que aqueles que cursam o ensino médio e fundamental público (normalmente pertencentes às classes sociais menos abastadas) dificilmente consigam aceder ao ensino superior público e gratuito. Por esta lógica, tendo o número de IES privadas aumentado, e os auxílios para os pagamentos das mesmas também, era natural que os que tivessem tido uma escolarização básica pública (e considerada inferior) tivessem que ir para uma IES privada (também considerada de qualidade inferior).

Por isso, reconhecendo que o acesso às instituições públicas de ensino superior pelas camadas menos favorecidas era desigual, e que, portanto, era necessário reduzir esta disparidade dando mais possibilidades àqueles que tivessem cursado o ensino fundamental e médio público acederem às universidades públicas, foi sancionada, em agosto de 2012, a chamada “Lei de Cotas” (Lei 12.711¹⁰⁶). Esta lei passou a assegurar que 50% das vagas por curso e turno, nas 59 universidades federais e 38 institutos de educação, ciências e tecnologias reconhecidas pelo Ministério da Educação no Brasil, seriam destinadas aos candidatos que tivessem estudado todo o ensino médio em escolas públicas, com renda familiar bruta per-capita igual ou inferior a um salário mínimo e meio, para além daqueles autodeclarados pretos, pardos ou indígenas que estivessem nestas mesmas condições.

Assim, a fim de avaliar o rendimento dos alunos beneficiados por essas políticas de inclusão¹⁰⁷, um estudo realizado pelo Instituto de Computação da Universidade Estadual de Campinas, em conjunto com o *Rossier School of Education* da *University of Southern California*, analisou mais de um milhão de notas obtidas através do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) no Ensino Superior brasileiro, entre 2012 e 2014, e concluiu que, apesar dos alunos “cotistas” sociais e raciais, e com contrato do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES), terem obtido uma nota muito semelhante à dos estudantes sem benefícios do Governo Federal, aqueles que receberam bolsa do Programa Universidade para Todos (PROUNI) “*parecem ter acumulado mais conhecimentos que seus colegas de classe*” (fossem estes beneficiados por outros programas ou não). Ou seja, ainda que no caso dos estudantes beneficiados pelo FIES ou dos “cotistas”, a nota obtida não tivesse sido significativamente melhor ou pior do que aqueles que não haviam sido favorecidos por nenhuma política pública, no caso dos

¹⁰⁶ LEI Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm Acedido em 28/10/2016.

¹⁰⁷ PORTAL G1. Informação disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/bolsistas-do-prouni-tem-nota-mais-alta-no-enade-que-seus-colegas-de-classe-diz-estudo.ghtml> Acedido em 23/02/2017

estudantes beneficiados pelo PROUNI demonstrou-se que o investimento neste programa gerou bons resultados.

Por isso, mesmo que o discurso do atual governo brasileiro seja o de limitar os gastos com educação no Brasil, com base em determinados programas que não surtiram o efeito pretendido, na opinião de Cesar Callegari, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE), se os recursos públicos investidos em educação até hoje (2016), não conseguiram dar conta de atender todas as necessidades do ensino no país, os cortes nestes gastos irão comprometer, de forma irreversível, o crescimento sustentável do Brasil a longo prazo¹⁰⁸. Mesmo porque, segundo os dados da OCDE (2016), a proporção de pessoas entre os 25 e os 34 anos com ensino superior no Brasil ainda é de apenas 16%.

Apesar dos dados da OCDE (2016) também indicarem que, em 2014, a taxa de desemprego no Brasil foi menos de 6% em todos os níveis de educação, as desvantagens salariais (rendimento médio dos adultos entre 25 e 64 anos menos escolarizados) ainda eram grandes (34%), sendo as vantagens entre os adultos com ensino superior maiores ainda para aqueles que possuíam mestrado ou doutoramento¹⁰⁹.

Os dados do Censo brasileiro de 2010 também já haviam demonstrado que, “*no contingente de pessoas de 25 anos ou mais, sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto, a parcela com rendimento domiciliar per capita de mais de 5 salários mínimos, foi de 1,1%. Com o aumento do nível de instrução, esse indicador foi crescendo e alcançou 33,9% para as pessoas com, pelo menos, o nível superior de graduação completo.*”¹¹⁰,

Ficou, pois, evidente, que houve uma evolução no ensino brasileiro, sobretudo no ensino superior, o que levou à criação de políticas que contribuíssem para a internacionalização. Apesar de desde 2013 os investigadores brasileiros terem

¹⁰⁸ JORNAL EL PAÍS – BRASIL (online). Informação disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/01/politica/1464790526_919880.html Acedido em: 03/11/2016

¹⁰⁹ PANORAMA DA EDUCAÇÃO, Destaques do *Education at a Glance 2016*. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEE), Brasília/ DF, Agosto de 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2016/panorama_da_educacao_2016_eag.PDF Acedida em 24/02/2017.

¹¹⁰ CENSO DEMOGRÁFICO (2010). *Educação e deslocamento: resultados da amostra*. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

começado a sentir os cortes nas verbas governamentais, foi somente em 2017 que a verba federal para a pesquisa no país levou um corte de 44%¹¹¹.

4.1.3. A composição atual do ensino superior no Brasil

Para uma melhor compreensão da mobilidade internacional dos estudantes universitários brasileiros para Portugal, para além da evolução e internacionalização do ensino superior no Brasil, importa conhecer a atual estrutura deste nível de ensino no país.

A educação superior no Brasil, de acordo com LDB de 1996, abrange os cursos e programas de Graduação e Pós-Graduação¹¹².

A Graduação é o primeiro título universitário recebido por um indivíduo, através da realização de um curso superior ligado às grandes áreas do conhecimento. A sua duração varia entre três e seis anos, e ao final do curso o indivíduo recebe o título de Bacharel, Licenciado ou Tecnólogo. Embora não haja nenhuma definição na LDB quanto à natureza destes cursos, *“uma longa tradição, de quase dois séculos, faz com que se torne implícita [...] a ideia de formação profissional”* (Santos e Filho, 2012).

Assim, o Bacharelato é conferido na maioria dos cursos de Graduação, concedendo ao Bacharel competências para atuar em contexto laboral. Já a Licenciatura confere ao licenciado a possibilidade de exercer a docência no Ensino Básico (Infantil Fundamental e Médio).

A mescla de modelos de formação académica e profissional constituem, portanto, a arquitetura académica da universidade brasileira (Santos e Filho, 2012).

A Pós-Graduação, como o próprio nome sugere, é um título que pode ser obtido após a Graduação. No Brasil, uma Pós-Graduação pode ser:

1) Lato-sensu – caracterizada por um “Aperfeiçoamento” conseguido através de um curso de, no mínimo, 180 horas; ou uma “Especialização” adquirida através de um curso com, no mínimo, 360 horas;

2) Stricto-sensu – caracterizada por um “Mestrado” alcançado através de um período de estudo usual de dois anos e meio; ou um “Doutorado” que normalmente requer, no mínimo, três anos de estudo integral após o primeiro diploma de Graduação,

¹¹¹ Reportagem televisiva exibida no Programa Fantástico, da Rede Globo de Televisão Brasileira, em 16-07-2017.

¹¹² LDB (1996). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acedido em 22/11/2017.

se for Doutorado direto, ou seis anos, se incluir os dois anos para a obtenção do grau de Mestre.

Segundo o Ministério das Relações Exteriores do Brasil¹¹³, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras podem ser Públicas ou Privadas:

1) As Públicas são aquelas mantidas pelo Poder Público (Federal, Estadual ou Municipal), e que não cobram matrícula ou mensalidades (propinas);

2) As Privadas são as administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro.

Por sua vez, as Instituições Privadas sem finalidade de lucro subdividem-se em:

1) Comunitárias - que incluem na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

2) Confessionais - que atendem a determinada orientação confessional e ideológica;

3) Filantrópicas - que prestam serviços à população, em caráter complementar às atividades do Estado (de acordo com o artigo 20 da LDB).

Quanto à classificação acadêmica-administrativa, as IES brasileiras dividem-se em:

1) Universidades - Instituições autônomas para criarem cursos e sedes acadêmicas e administrativas, expedirem diplomas, fixarem currículos e número de vagas, firmarem contratos, acordos e convênios, entre outras ações, respeitando as legislações vigentes e a norma constitucional. São pluridisciplinares, contam com uma produção intelectual institucionalizada, além de terem que apresentar requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores) e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral);

2) Centros Universitários - Também pluridisciplinares, são semelhantes às universidades em termos de estrutura, mas não estão definidos na LDB, e não apresentam o requisito da pesquisa institucionalizada;

3) Faculdades - Para além de ser uma unidade orgânica de uma universidade, também pode ser uma IES que não apresenta autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registados por uma Universidade. Também não têm a função de promover os estudos pós-graduados.

¹¹³ MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (Brasil). Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/>

4) Institutos Federais - Unidades voltadas para a formação técnica, com capacitação profissional em áreas diversas. Oferecem ensino médio integrado ao ensino técnico (quando o ensino médio é dado em conjunto com uma formação profissional, correspondente ao ensino técnico), cursos técnicos, cursos superiores de tecnologia, licenciaturas e pós-graduação.

4.2. Portugal: A evolução do ensino superior, as políticas de internacionalização e o estímulo à entrada

De acordo com um estudo divulgado em 2012 pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) de Portugal, após a revolução política neste país, em 1974, o ensino superior português registou uma grande expansão e diversificação, para a qual contribuíram, para além do aumento das universidades públicas, a criação de um subsistema politécnico público e a abertura à iniciativa privada¹¹⁴. Isto, como já havia observado Peixoto (1989) proporcionou uma desconcentração geográfica do ensino universitário no país. Assim, “o ritmo de crescimento do número de alunos e da taxa de participação conheceu um ritmo que não teve paralelo em nenhum outro país europeu” (A3ES, 2012:1).

Segundo a Base de Dados Portugal Contemporâneo (PORDATA)¹¹⁵, enquanto em 1991 havia 186.780 alunos matriculados no ensino superior, em 2016 esse número cifrava-se nos 356.399 indivíduos¹¹⁶. No entanto, como referia a A3ES (2012:1):

A evolução recente do sistema de ensino superior em Portugal, processou-se face a uma quase ausência de regulamentação eficaz por parte do Estado, do que resultou a criação de uma rede de ensino que necessita de racionalização, em particular numa situação em que o número de candidaturas dos alunos tradicionais mostra tendência a diminuir e em que as dificuldades económicas apontam para a necessidade de uma utilização mais eficiente dos recursos disponíveis.

Em 2011, por exemplo, das 53.500 vagas disponibilizadas para licenciatura e mestrado integrado, apenas 37.337 foram preenchidas, verificando-se que “a taxa de

¹¹⁴ A A3ES entrou em funcionamento em 2009, tendo como missão a “caracterização do sistema de ensino superior” em Portugal.

¹¹⁵ PORDATA. Informação disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal> Acedido em: 09/10/2016.

¹¹⁶ Importa salientar que, entre 1996 e 2016, houve anos em que o número total de estudantes no ensino superior foi ainda maior, como por exemplo, em 2011, que chegou aos 396.268. (DGEEC)

ocupação correspondente à percentagem de vagas ocupadas com os estudantes matriculados foi, assim, de 69,79%” (A3ES, 2012:14).

Por outro lado, se em 2000/2001 havia cerca de 13 mil inscritos de nacionalidade estrangeira no ensino superior português, em 2015/2016 a DGEEC já apontava para quase 33 mil estudantes estrangeiros no país; estando 19.445 inscritos em situação de mobilidade internacional de grau, e 13.222 inscritos em situação de mobilidade de crédito.

Desde a fundação do Grupo Coimbra (*Coimbra Group*), em 1985, e da sua constituição formal em 1987 através de uma rede de universidades que passou a congregar 39 instituições europeias, estando algumas entre as mais antigas e prestigiadas da Europa, havia ficado patente a disponibilidade de Portugal para a internacionalização do ensino superior (Santos e Filho, 2012). No entanto, importa ressaltar que desde 1986, devido à entrada deste país na Comunidade Económica Europeia (CEE), Portugal vivia uma dinamização económica que contribuiu para a atração de imigrantes, entre eles de brasileiros de diferentes idades, géneros, níveis de escolaridade e situação profissional (Malheiros, 2007)¹¹⁷. Assim, conforme referiu Rocha (2010), a partir dos anos 90, Portugal voltou a estimular o interesse de académicos e investigadores, (que desta vez, para além do tradicional curso de Direito da Universidade de Coimbra, vinham também para outros ramos do saber, espalhados pelas diversas universidades do país).

Deste modo, em 1998, quando através da Declaração da Sorbonne foi realçado o papel das universidades no desenvolvimento das dimensões culturais na Europa (desencadeando o que ficou formalmente conhecido como “Processo de Bolonha”), a Diretora-geral do Gabinete de Assuntos Europeus e Relações Internacionais do Ministério da Educação, Maria Eduarda Boal, referiu que a internacionalização do ensino superior em Portugal já estava em curso:

“A internacionalização dos sistemas de educação e de formação de Portugal tem-se concretizado, não só pela cooperação com outros Estados, ao abrigo de Acordos culturais bilaterais, mas sobretudo através da participação em iniciativas de diversas organizações e instituições internacionais que atuam naquelas áreas, tais como o Conselho da Europa, a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), a OCDE (Organização

¹¹⁷ Por isso, através do Decreto-Lei n.º 264-B/81, de 3 de setembro, Portugal congregou, pela primeira vez, e em um único diploma, o regime de entrada, permanência, saída e expulsão de cidadãos estrangeiros no país. DECRETO-LEI N.º 264-B/81, de 3 de setembro. *Diário da República, 1ª Série, N.º 202*. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/517228> Acedido em 04/09/2013.

para a Cooperação e Desenvolvimento Económicos), a OEI (Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação Ciência e Cultura) e a União Europeia” (Boal, 1998).

Porém, de acordo com Fonseca et al. (2015), diferente de outros países europeus, como Alemanha, França e Holanda, que tiveram políticas claras de recrutamento e fixação de estudantes internacionais, em Portugal ainda não era possível identificar uma política estruturada de atração e fixação a longo prazo dos “altamente qualificados”. Para as autoras, em Portugal a prática até hoje assenta-se na transposição para as leis nacionais das disposições comunitárias, nomeadamente ao nível do Processo de Bolonha.

A Declaração de Bolonha, assinada na cidade de Bolonha (Itália), em 19 de junho de 1999, é uma declaração conjunta dos ministros da União Europeia (UE), que previa a criação de um “Sistema Europeu do Ensino Superior”. A ideia base deste processo centrou-se na harmonização das estruturas educativas na UE, salvaguardando, entretanto, as especificidades de cada país¹¹⁸. Assim, Portugal passou a trabalhar em consonância com os objetivos da Declaração de Bolonha, mas, na opinião de alguns autores, sem conseguir salvaguardar as suas especificidades. Para Bento (2014:161), Portugal não percebeu “*que a captação (de estudantes internacionais) poderia ser maior nos países que constituem a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP)*” e que, por isso, deveria desburocratizar a concessão de vistos aos estudantes provenientes destes países. Deste modo, para além do incremento no relacionamento com as mais reputadas universidades da Europa, Portugal não deveria descurar outros espaços, nos quais pudesse “*exercer influências de vários alcances*” e onde não fosse “*tratado como súbdito de suseranos*” (Bento, 2014:163).

Em 2007, no entanto, o Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, através da Portaria nº 400, de 5 de abril¹¹⁹, já referia a necessidade de alterar os procedimentos de transferência e mudança de curso, integrando num só regime os estudantes oriundos de estabelecimentos nacionais e estrangeiros, de modo a alargar os limites à admissão e simplificar os procedimentos. Neste mesmo ano, a necessidade de transpor e consolidar no ordenamento jurídico do país, uma multiplicidade de Diretivas comunitárias adotadas pelo Conselho da União Europeia, fez com que a Assembleia da República aprovasse a Lei nº 23/2007, de 4 de julho, que ficou comumente conhecida

¹¹⁸ DGES. Informação disponível em: <http://www.dges.mctes.pt> Acedido em 07/10/2016.

¹¹⁹ PORTARIA Nº400/2007, de 5 de abril. *Diária da República*, 1ª série – Nº 68.

como “Nova Lei da Imigração”. Assim, ao transpor a Diretiva nº 2004/114/CE do Conselho, de 13 de dezembro, “*relativa às condições de admissão de nacionais de países terceiros para efeitos de estudos, de intercâmbio de estudantes, de formação não remunerada ou de voluntariado*”¹²⁰, a Lei nº23/2007 veio propor uma maior especificidade nas condições de entrada e permanência de estudantes internacionais no país.

Deste modo, através do “*visto de estada temporária para atividades de investigação ou altamente qualificadas*” (Artigo 61º) ou do “*visto de residência no âmbito da mobilidade de estudantes do ensino superior*” (Artigo 63º), os nacionais de Estados terceiros começaram a poder solicitar a permanência em território nacional, pedindo uma Autorização de Residência (AR) para atividades de investigação ou altamente qualificadas (Artigo 90º), ou uma AR para estudantes do ensino superior (Artigo 91º)¹²¹.

Como já referido, em 2010, a criação do PLI (Programa de Licenciaturas Internacionais) foi financiada pela CAPES. No entanto, do lado português, o também já mencionado GCUB conseguiu envolver a participação do Banco Santander. Isto colaborou com a mobilidade internacional dos estudantes brasileiros do ensino superior, sendo que para Portugal deu-se primeiramente com a universidade de Coimbra, alargando-se posteriormente a outras universidades (Santos e Filho, 2012). Ainda em 2010, entrou em funcionamento a aplicação informática ISU (Interface SEF-Universidades), que passou a permitir a consulta *online* das instituições de ensino superior pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), através do passaporte eletrónico do aluno no momento da matrícula. Isto veio dispensar a deslocação do estudante ao SEF para obter a documentação necessária, configurando-se em mais um elemento facilitador para este tipo de migração (Fonseca, et al., 2015). Também neste ano, o II Plano para a Integração dos Imigrantes, aprovado pela Presidência do Conselho de Ministros através da Resolução do Conselho de Ministros nº74/2010¹²²,

¹²⁰ Esta Diretiva referia, entre outras coisas, que a mobilidade dos estudantes nacionais de países terceiros, que prosseguissem os seus estudos nos vários Estados-Membros, deveria ser facilitada, tal como a admissão de nacionais de países terceiros que participassem em programas comunitários destinados a promover a mobilidade, na e para a Comunidade. DIRECTIVA 2004/114/CE DO CONSELHO, de 13 de Dezembro de 2004. Informação disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32004L0114&from=PT> Acedido em 07/10/2016.

¹²¹ LEI N.º 23/2007, de 4 de julho. Diário da República, 1.ª série – N.º 127. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/635814> Acedido em 08/09/2017.

¹²² RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS Nº74/2010. Diário da República, 1.ª série — N.º 182, de 17 de Setembro.

incluiu duas medidas que também tiveram por objetivo facilitar o acolhimento de estudantes estrangeiros: A Medida 28, que procurava garantir o acesso a bolsas de estudo a alunos estrangeiros que frequentassem o ensino superior, com residência legal em Portugal há pelo menos cinco anos; e a Medida 31, que procurava reforçar a informação aos estudantes estrangeiros, através da realização de ações de esclarecimento junto dos principais intervenientes, tendo em vista colmatar os obstáculos criados por deficiente formação dos prestadores de informação, nomeadamente reitorias e secretarias das universidades.

Apesar de, neste mesmo ano, o Programa do XIX Governo Constitucional português ter referido como medidas a implementar no âmbito do ensino superior, “*manter os programas de mobilidade, encorajando a internacionalização de estudantes e professores,*”¹²³ de acordo com Fonseca et al (2015), este programa foi muito vago sobre como estes objetivos deveriam ser alcançados.

Em 25 de junho de 2012, um protocolo assinado entre o SEF e o Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas (CRUP) teve como objetivo agilizar os processos de entrada e permanência de estudantes internacionais. Neste acordo, estabeleceu-se regras para facilitar a emissão de vistos e de autorizações de residência aos estudantes inscritos no programa Erasmus Mundus (e no programa do Governo Federal brasileiro, Ciência sem Fronteiras) e procurou-se criar um diálogo entre as IES e o SEF, fazendo com que as primeiras remetessem as informações sobre os estudantes ao segundo (Alves, 2012). Além disso, uma primeira alteração à Lei nº 23/2007 (Lei nº 29/2012, de 9 de agosto) introduziu, entre outras coisas, uma nova forma de AR denominada “Cartão Azul UE”, destinada aos nacionais de países terceiros considerados “altamente qualificados”. Isto, na opinião de Fonseca, et al., (2015), veio mostrar uma certa preocupação em assegurar a continuidade destes profissionais no país.

Por isso, em fevereiro de 2013, o Relatório Internacional "Perceções, Observações e Desafios", encomendado pela CRUP à Associação Europeia das Universidades, referiu a intenção de aumentar em 15% a mobilidade internacional de estudantes para o país, tendo como objetivo atrair estudantes não só do espaço europeu, mas também da América Latina e do continente asiático¹²⁴. Também a partir deste ano,

¹²³ Governo eleito em junho de 2011. Programa disponível em http://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf Acedido em 22/02/2013.

¹²⁴ RTP - Programa 24 horas. Episódio Nº365. Notícia exibida em: 22/02/2013.

algumas universidades portuguesas passaram a utilizar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), no Brasil, como forma de captação destes estudantes¹²⁵.

Deste modo, com o intuito de “*reforçar a capacidade de captação de estudantes estrangeiros*”, o Ministério da Educação e da Ciência em Portugal criou, através do Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março, o Estatuto do Estudante Internacional¹²⁶. Tal Estatuto estabeleceu que, a partir de então, o ingresso de estudantes oriundos de países terceiros, nos ciclos de estudos de licenciatura e mestrados-integrados¹²⁷, ministrados em instituições de ensino superior portuguesas, públicas e privadas, fosse realizado através de um concurso especial de acesso, sendo que esses estudantes não estariam contemplados no âmbito do financiamento público das instituições de ensino superior.

Por um lado, o concurso especial de acesso passou a beneficiar os estudantes provenientes de países terceiros, uma vez que estes não tinham mais que disputar uma vaga com os estudantes nacionais. Por outro lado, sem o financiamento público das instituições de ensino superior, as propinas destes estudantes aumentaram substancialmente. Por isso, muitas universidades portuguesas, com receio de deixarem de receber estudantes da CPLP, optaram pela aplicação de uma propina mais baixa para os alunos provenientes destes países, ao mesmo tempo que muitos estudantes de nacionalidade brasileira tentaram aproveitar o Estatuto de Igualdade de Direitos e Deveres¹²⁸, para disputarem uma vaga através do concurso nacional de acesso, e assim terem direito ao mesmo valor da propina que os nacionais. No entanto, este Estatuto só pode beneficiar o cidadão brasileiro que já possua um título de residência válido em Portugal, seja maior de idade, e já o tenha requerido.

Em 23 de junho de 2015, uma segunda alteração à Lei n.º 23/2007 (Lei n.º 56/2015) modificou os fundamentos para a concessão e cancelamento de vistos, e para a aplicação da pena acessória de expulsão. Apesar de tais alterações não terem afetado,

¹²⁵ PORTAL CATRACA LIVRE. *Em Janeiro de 2017 eram 26 universidades portuguesas que já aceitavam estudantes brasileiros aprovados pelo ENEM.* Informação disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/educacao-3/indicacao/agora-sao-26-universidades-de-portugal-que-aceitam-nota-do-enem/>. Acedido em 14/11/2017.

¹²⁶ DECRETO-LEI 36/2014, de 10 de março. Disponível em: <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2014/03/04800/0181801821.pdf>, Acedido em 11/03/2014.

¹²⁷ DGES - Os mestrados integrados correspondem a uma duração compreendida entre 5 e 6 anos e são oferecidos nos casos em que o exercício da profissão é fixado por normas legais da União Europeia e resulta de uma prática estável e consolidada no espaço europeu. Quando completarem 180 créditos ECTS, o que deverá ocorrer após 3 anos de estudos, os estudantes podem solicitar o grau de licenciado.

¹²⁸ O Estatuto de Igualdade de Direitos e Deveres, (celebrado entre Brasil e Portugal através do Decreto-Lei n.º 154/2003, de 15 de julho), garante aos indivíduos de ambos os lados do Atlântico os mesmos direitos e deveres dos nacionais. LEI N.º 154/2003, de 15 de julho. Diário da República – 1.ª série-A N.º 161. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/671576> Acedido em 08/09/2017.

diretamente, os estudantes do ensino superior provenientes de Estados terceiros, no dia 30 deste mesmo mês, uma terceira alteração a esta lei (Lei nº 63/2015) passou a incluir a concessão de visto de residência para efeitos de realização de investigação científica aos nacionais de países terceiros que tivessem “*sido admitidos como estudantes de ensino superior ao nível de doutoramento*”, e não somente aos investigadores admitidos a colaborar num centro de investigação oficialmente reconhecido (previsto até então). Esta lei alterou, ainda, as disposições gerais relativas à emissão e renovação de AR(s) para investimento, mostrando, uma vez mais, a necessidade do país em atrair capital humano e financeiro.

Procurando, então, sintetizar a evolução do ensino superior em Portugal a partir de 1974, e as políticas que influenciaram a sua internacionalização até 2015, apresento no quadro que se segue, os principais marcos desse desenvolvimento:

Quadro 7: Marcos relevantes na Evolução e na Internacionalização do Ensino Superior em Portugal

Estudantes no Ensino Superior	Pós 74 - Séc. XX/Início do Séc. XXI	Séc. XXI
Total	1991 – 186.780	2012 - 390.273
Estrangeiros	2000/2001 - 13.000	2011/2012 - 29.000
Políticas para a Internacionalização do Ensino Superior		
		2007 - Lei Nº23/2007, de 4 de julho
		2010 – PLI/ Interface SEF-Universidades/ II Plano para a Integração dos Imigrantes
		2012 – Protocolo SEF - CRUP/ Cartão Azul EU/ 1ª Alteração na Lei Nº23/2007
		2013 - Relatório Internacional "Perceção, Observações e Desafios - Intenção de aumentar 15% a mobilidade internacional de estudantes no país / Algumas Universidades-Institutos portugueses passaram a utilizar o ENEM para recrutar estudantes brasileiros para a graduação.
		2014 - Estatuto do Estudante Internacional
		2015 – 2ª e 3ª Alterações na Lei Nº 23/2007

Elaboração própria

Fontes: A3ES (2012); PORDATA (2016); DGES (2016); DGEEC (2016); Santos e Filho (2012), Alves (2012); Fonseca, et al., (2015); Portaria nº 400, de 5 de abril; Lei nº 23/2007, de 4 de julho; Resolução do Conselho de Ministros n.º 74/2010; Decreto-Lei n.º 36/2014, de 10 de março; RTP (22/02/2013); Site *Catraca Livre* (14/11/2017); Lei nº 56/2015, de 23 de junho; Lei nº 63/2015, de 30 de junho.

4.2.1. Em síntese: a internacionalização do ensino superior em Portugal

Verificou-se em Portugal que, a partir de Julho de 2007, houve uma maior facilidade na entrada de migrantes mais qualificados (ou como prefiro referir, “em vias de qualificação”). Isto aconteceu devido às transposições de algumas diretivas da União Europeia à Lei da Imigração neste país, mas também à criação de grupos, como o *Coimbra Group*; e de sistemas, como o ISU; para além das medidas observadas no II Plano de Integração de Imigrantes, direcionadas especificamente aos estudantes internacionais.

No entanto, grande parte dessas mudanças ocorreu num período em que, devido à crise económica mundial, e ao agravamento da situação económica em Portugal (a partir de 2008), os números da “emigração” e/ou da “fuga de cérebros” no país, passaram a ser os mais altos desde os anos 1960. (Peixoto, et al., 2016). De acordo com Gomes (2015), os dados disponibilizados pelo Observatório da Emigração em 2014 já davam conta de que, entre 2000/2001 e 2010/2011 a emigração portuguesa qualificada havia tido um aumento de 87,5%. Assim, importava atrair “cérebros” de outros países, que além de contribuírem para uma maior dinamização das instituições de ensino superior, também contribuiriam para o fortalecimento da economia portuguesa.

Em Outubro de 2016, durante a primeira cimeira da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o Primeiro-Ministro de Portugal, António Costa, deixou clara a postura deste país na defesa da “liberdade de fixação de residência” no espaço da CPLP¹²⁹. Neste sentido, considerando a Resolução do Conselho de Ministros n.º 78/2016, de 17 de novembro (que passou a definir um conjunto de orientações gerais para a articulação da política de internacionalização do ensino superior e da ciência e tecnologia com as demais políticas públicas de internacionalização), o ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, Manuel Heitor, também veio afirmar, durante uma discussão pública sobre a evolução da organização do sistema de Ciência & Tecnologia e de Ensino Superior, que o conhecimento não poderia mais dividir-se em nacional e internacional: “*A nossa comunidade científica internacionalizou-se*” e “*precisa ter a capacidade de reter quadro qualificado*”. Para tal, segundo este ministro,

¹²⁹ JORNAL PÚBLICO (versão online). *Primeiro-ministro propõe “liberdade de fixação de residência” na CPLP*. Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/10/30/politica/noticia/primeiroministro-propoe-liberdade-de-fixacao-de-residencia-na-cplp-1749354> Acedido em 30/10/2016

estava na hora de promover o “*social engagement*”, reforçando a participação empresarial e as parcerias internacionais, e deixando claras as motivações de ordem macroestrutural por parte de Portugal enquanto país de acolhimento.

Procurando integrar o compromisso assumido através da Resolução do Conselho de Ministros supracitada, em Janeiro de 2017 foi lançada uma “*nova plataforma de valorização e internacionalização do ensino superior, da ciência e da tecnologia, dedicada a estudantes, investigadores, empresas e instituições de ciência e tecnologia estrangeiras*”, denominada “*Study & Research in Portugal*”¹³⁰. Ainda em Julho 2017, uma quarta alteração à Lei nº 23/2007 (Lei nº 59/2017)¹³¹ veio facilitar a legalização de estrangeiros por meio de contrato, promessa de contrato de trabalho, ou por atividade profissional independente e, em 28 de agosto deste mesmo ano, uma quinta alteração a esta lei (Lei nº 102/2017)¹³², ao transpor, entre as diretivas da União Europeia, a 2016/801 (relativa às condições de entrada e de residência de nacionais de Estados terceiros para efeitos de investigação, de estudos, de formação, de voluntariado, de programas de intercâmbio de estudantes, de projetos educativos e de colocação *au pair*) acabou por “*aproximar as legislações nacionais que regulam as condições de entrada e de residência dos nacionais de países terceiros*”, considerando que estes representavam “*uma reserva de pessoas altamente qualificadas, sendo especialmente procurados os estudantes do ensino superior e os investigadores*”, já que estes desempenhavam “*um papel determinante na formação do principal ativo da União, o capital humano*”; e, assim, assegurariam “*um crescimento inteligente, sustentável e inclusivo*”¹³³.

4.2.2. A estrutura atual do ensino superior em Portugal

Segundo a Direção Geral do Ensino Superior (DGES), em 2005 foram dados os primeiros passos para a reforma do sistema de ensino superior em Portugal, com a introdução de um novo sistema de créditos (*European Credit Transfer System - ECTS*) para ciclos de estudo, mecanismos de mobilidade, suplemento ao diploma, entre outros,

¹³⁰ DGES. Informação disponível em: <http://www.dges.gov.pt/pt/noticia/study-and-research-portugal> Acedido em 30/08/2018.

¹³¹ LEI Nº59/2017, de 31 de julho. Disponível em: <https://www.direitocomparado.pt/lei-de-imigracao> Acedido em 04/08/2017.

¹³² LEI Nº 102/2017, de 28 de agosto. Diário da República, 1.ª série — N.º 165. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/108063583> Acedido em 12/09/2017.

¹³³ DIRETIVA (UE) 2016/801, de 11 de maio. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016L0801&from=PT> Acedido em 12/09/2017.

de modo a implementar o Processo de Bolonha. A nova estrutura introduzida em 2006, e totalmente implementada no ano letivo de 2009/2010, foi, então, organizada em três ciclos de estudo¹³⁴:

1) Licenciatura - Conferida pelas Instituições Universitárias (com 180 a 240 créditos e entre seis e oito semestres) e Politécnicos (com 180 créditos, ou excecionalmente 240, com duração normal de seis ou até sete a oito semestres).

2) Mestrado - Também conferido pelas Instituições Universitárias e Politécnicos (com 90 a 120 créditos e uma duração normal entre 3 e 4 semestres), sendo que no ensino universitário deve assegurar uma especialização de nível académico, e, no ensino politécnico, uma especialização de nível profissional. No ensino universitário o grau de mestre pode igualmente ser conferido após um ciclo de estudos integrado (com 300 a 360 créditos e uma duração normal entre 10 e 12 semestres).

3) Doutoramento - Conferido somente pelas Universidades e Institutos Universitários aos estudantes que tenham obtido aprovação nas unidades curriculares do curso de doutoramento, quando exista, e no ato público de defesa da tese.

Assim, o sistema de ensino superior em Portugal integra Universidades e Institutos Politécnicos, em instituições públicas (que incluem a Universidade Aberta e as IES militares e policiais), e privadas (que incluem as universidades católicas) (Fonseca e Encarnação, 2012).

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo português, o ensino superior universitário é mais orientado para a teoria, para a investigação, enquanto o ensino superior politécnico possui um carácter mais prático e vocacional (como os Institutos Federais no Brasil). Na prática, este último não poderia conferir o grau de Doutor, dar formação em algumas áreas do conhecimento (como medicina e direito), e possui uma maior prevalência de cursos de curta duração (os antigos bacharelatos) oferecidos, preferencialmente, às candidaturas de âmbito regional¹³⁵. As instituições públicas, apesar de serem mantidas pelo Estado, não oferecem um ensino gratuito (como é no Brasil), mas antes coparticipado. As instituições privadas são mantidas por

¹³⁴ DGES. Informação disponível em: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Reconhecimento/NARICENIC/Ensino%20Superior/Sistema%20de%20Ensino%20Superior%20Portugu%c3%aaas> Acedido em: 11/10/2016

¹³⁵ No entanto, em fevereiro de 2018, o Conselho de Ministros aprovou uma alteração do regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior, passando a permitir que os institutos politécnicos pudessem conferir graus de doutoramento.

empresas privadas ou cooperativas de ensino, e também por ordens religiosas ou filosóficas.

Mas se, por um lado, viu-se que o Governo português começou a investir em programas para atrair estudantes internacionais, e a introduzir algumas facilidade na lei de imigração, com o intuito de atrair e reter uma migração mais qualificada, por outro lado, o investimento nas Instituições de Ensino Superior no país, parecem não ter acompanhado esta mesma lógica.

Devido à crise que assolou Portugal, este país passou por um período de austeridade (2011-2014), onde a educação foi uma das áreas mais penalizadas. Os dados analisados em um ensaio publicado pelo jornal Observador, mostraram que, *“entre 2011 e 2014, a educação perdeu 660 milhões de euros. Se o ponto de partida da comparação fosse 2010, ano em que um conjunto de medidas pontuais inflacionou o orçamento do Ministério da Educação, então o corte ultrapassa os 1000 milhões de euros. Um corte brutal aplicado um pouco por todo o sistema”*¹³⁶. A partir de 2015, o governo começou, sucessivamente, a aumentar os investimentos em educação. No entanto, em 2018, o orçamento de estado para a educação ainda era inferior ao orçamento de 2011, em 360 milhões de euros. Ou seja, segundo este jornal, *“não houve uma completa reversão dos cortes orçamentais na Educação – pelo contrário, a contenção orçamental na Educação foi apenas progressivamente suavizada. A austeridade perdura? Parece que sim.”* Portanto, apesar do número de alunos matriculados no ensino superior português ter aumentado de 103.638 (em 2014) para 113.927 (em 2017), o número de IES diminuiu de 295 (em 2014) para 286 (em 2017)¹³⁷.

¹³⁶ Jornal Observador (online). “O que mudou a geringonça no Orçamento da Educação?” Disponível em: <https://observador.pt/especiais/o-que-mudou-a-geringonca-no-orcamento-da-educacao/> Acedido em 11/09/2018.

¹³⁷ PORDATA - Informação disponível em: <https://www.pordata.pt/Portugal> Acedido em 30/08/2018.

Capítulo 5 - Motivações no processo migratório dos estudantes brasileiros para Portugal

A primeira parte deste capítulo (5.1 e 5.2) pretende apresentar o perfil sociodemográfico da amostra obtida (através dos estudantes entrevistados e inquiridos). Contudo, no decorrer do capítulo (5.3 e 5.4) objetiva-se confrontar os dados encontrados com a teoria existente, com as fontes secundárias de informação e com as entrevistas realizadas às fontes privilegiadas e aos próprios estudantes brasileiros, de modo a encontrar as respostas para as questões de investigação.

5.1. Perfil sociodemográfico dos estudantes entrevistados

Como referido no capítulo metodológico, do total de 52 entrevistas que foram realizadas aos estudantes, entre o segundo semestre de 2014 e o primeiro de 2015, 42 aconteceram em Portugal (21 em Lisboa, 11 em Coimbra e 10 no Porto), e 10 no Brasil (5 no estado de São Paulo e 5 no estado de Minas Gerais).

Por esse motivo, as universidades de destino restringiram-se às universidades presentes nestas cidades: Em Coimbra: Universidade de Coimbra, no Porto: Universidade do Porto (maioritariamente) e Universidade Fernando Pessoa, e em Lisboa: Universidade de Lisboa – após a fusão – (maioritariamente), Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), Universidade Nova de Lisboa (UNL), Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias e Universidade Aberta. Devido aos estudantes que foram entrevistados no Brasil, ainda conseguiu-se ter acesso a alguns que tinham estado na Universidade de Évora.

Os entrevistados chegaram em Portugal entre os anos de 2008 e 2015, sendo que quase a metade (25) havia chegado em 2014, seguida pelos que vieram em 2013 (10). A maior parte veio para o Doutorado (23) - sendo 14 para a modalidade “pleno” e 9 para a modalidade “sanduíche”, e a vinda para o mestrado apareceu em segundo lugar (20) – sendo que a maioria também veio para a modalidade “pleno” (17). Por último os estudantes vieram para a licenciatura (9) – sendo a maioria (7) para realizar um “intercâmbio na licenciatura”. De acordo com a divisão por idade convencionalizada pela DGEEC, a maior parte dos entrevistados tinha entre 23 e 29 anos (21), seguido pelos que tinham entre 30 e 34 anos (13). Como utilizou-se, maioritariamente, a técnica da

bola de neve, não se conseguiu evitar a sobre-representação das mulheres, pelo que foram realizadas 34 entrevistas com estudantes do sexo feminino e 18 com os do sexo masculino¹³⁸ (Quadro 8)

Quadro 8: Ano de chegada, Idade, Grau e Sexo dos entrevistados

Estudantes brasileiros entrevistados		
Ano de chegada a Portugal	2014	25
	2013	10
	2011	5
	2008	4
	2012	4
	2010	2
	2009	1
	2015	1
Grau para o qual veio	Doutoramento	23
	Mestrado	20
	Licenciatura	9
Idade	18-22	3
	23-29	21
	30-34	13
	35-39	9
	40-44	2
	45-49	4
Sexo	Feminino	34
	Masculino	18

Fonte: Entrevistas aos estudantes

Esses estudantes vieram, maioritariamente, sem bolsa de estudos (33), e residiam nos estados de São Paulo (13), Rio de Janeiro (11) e Minas Gerais (9)¹³⁹. Antes de virem, 15 dos entrevistados disseram que se ocupavam somente, com os estudos no Brasil. Destes, apenas 2 referiram que tinham uma bolsa de estudos. Outros 10 disseram que, para além de estudar, também trabalhavam, sendo que destes, dois referiram-se a um estágio. Por fim, 24 estudantes disseram que só estavam a trabalhar, no Brasil, antes de virem. Destes, um deles referiu-se tratar de um estágio. Resta ainda dizer que 4 dos

¹³⁸ No entanto, como segundo os dados da DGEEC, entre 2000 e 2012, a média anual de estudantes brasileiros do sexo feminino matriculados numa IES portuguesa havia sido de 1.722, enquanto o valor equivalente para os estudantes do sexo masculino foi de 1.268, considerou-se que a amostra estava em conformidade com a tendência verificada.

¹³⁹ Contudo, deve-se levar em consideração que as entrevistas realizadas nos estados de São Paulo e Minas Gerais podem ter contribuído para isto.

entrevistados afirmaram que se encontravam desempregados no período em que antecedeu a vinda para Portugal. Contudo, aqui também importa referir que a maioria dos entrevistados tinha, pelo menos, um dos pais com ensino superior completo (37), seguido por aqueles que tinham ensino médio (34).

Portanto, visto que a maioria não estava a estudar antes de vir, é natural que a maior parte (28) também não se encontrasse em uma IES brasileira. Os restantes (24) vieram de uma IES localizada nos estados onde residiam, sendo que a grande maioria (20) estava em uma IES Pública (Quadro 9).

Quadro 9: Bolsa de Estudos, Estado de Residência, Ocupação e IES no Brasil

Estudantes brasileiros entrevistados			
Bolsa	Não	33	
	Sim	19	
Estado onde residia antes de vir para Portugal	São Paulo	13	
	Rio de Janeiro	11	
	Minas Gerais	9	
	Ceará	4	
	Pará	3	
	Paraná	3	
	Paraíba	2	
	Bahia	2	
	Santa Catarina	2	
	Pernambuco	1	
	Espirito Santo	1	
	Não estava no Brasil	1	
	Ocupação onde estava antes de vir para Portugal/ Profissão	Só estudava	15
Estudava e trabalhava		9	
Só trabalhava		24	
Estava desempregado		4	
Estavam em uma IES no Brasil?	Não	28	
	Sim	Pública	19
		Privada	5

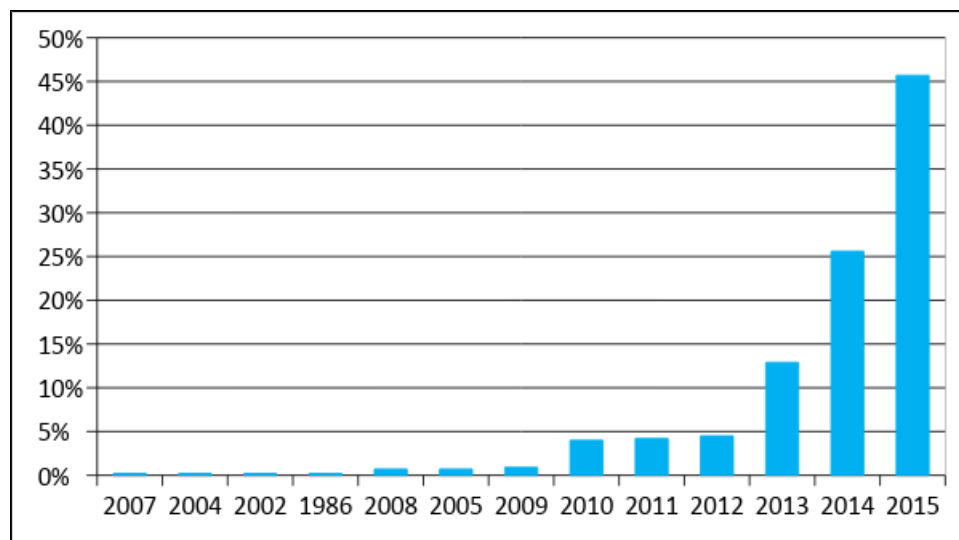
Fonte: Entrevistas aos estudantes

5.2. Perfil sociodemográfico dos estudantes inquiridos

Das 449 respostas válidas obtidas através do inquérito aos estudantes que, conforme mencionado no capítulo metodológico, foi aplicado *online* entre outubro de

2015 e janeiro de 2016, apenas um dos respondentes havia chegado em Portugal em 1986, sendo que os demais vieram entre 2002 e 2015. No entanto, a maioria chegou em 2015 (46%), seguido pelos que chegaram em 2014 (26%) e 2013 (13%) (Figura 9).

Figura 9 – Respondentes ao inquérito *online*, segundo o ano de chegada a Portugal



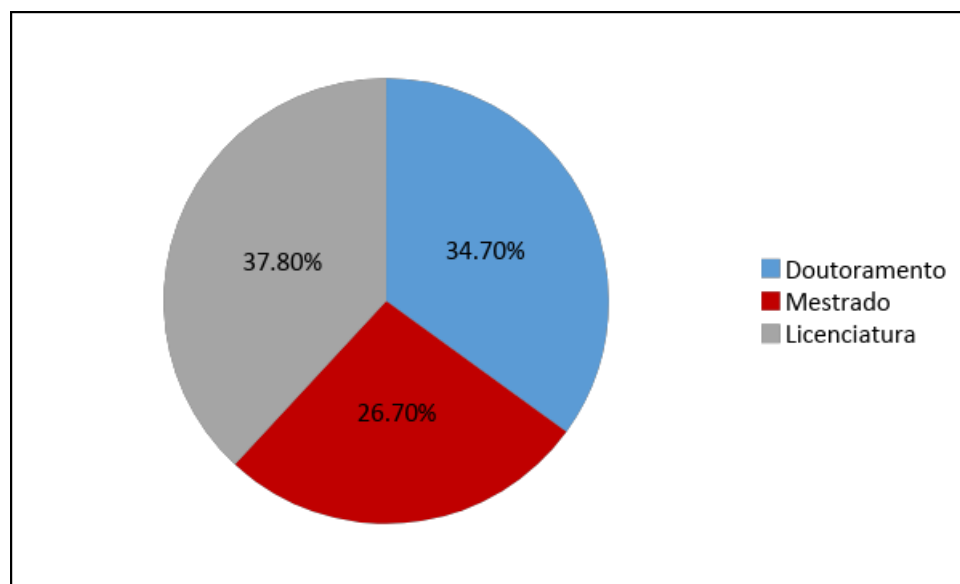
Fonte: Inquérito *online* aos estudantes brasileiros

Em 2013 e 2014, estes estudantes vieram, maioritariamente, para o “Doutorado-Pleno”. Já, em 2015, destacou-se o “Intercâmbio na Graduação” (Licenciatura) ou “Graduação-Sanduíche”. Considerando estes últimos três anos (já que juntos representam 84,19% da amostra) temos uma maioria de estudantes brasileiros vindos para a Graduação (plena + sanduíche = 38%), seguida pelo Doutoramento (pleno + sanduíche = 35%) e pelo Mestrado (pleno + sanduíche = 27%)¹⁴⁰ - Usarei os valores arredondados.

Viu-se, portanto, que entre 2013 e 2015 os estudantes brasileiros dividiram-se de forma bastante equilibrada pelos diferentes graus de ensino (Figura 10):

¹⁴⁰ Dados mais recentes da DGEEC mostraram que entre os anos letivos de 2012/2013 e 2015/2016, houve mais estudantes brasileiros inscritos/ano letivo na Licenciatura (38%), seguindo-se o Mestrado (34%) e depois o Doutoramento (29%). Ainda assim, mantiveram uma divisão equilibrada pelos diferentes graus de ensino.

Figura 10 - Estudantes brasileiros em Portugal, chegados entre 2013 - 2015, por grau de ensino



Fonte: Inquérito *online* aos estudantes brasileiros

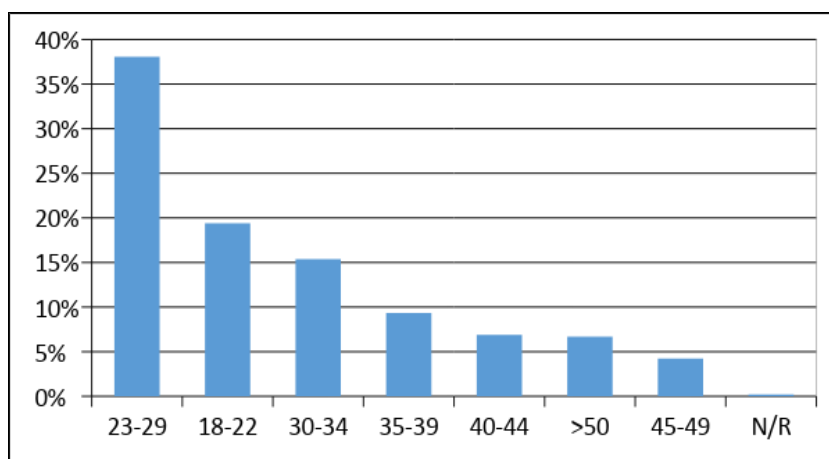
Considerando a totalidade da amostra o equilíbrio foi ainda maior, havendo um empate entre aqueles que vieram para a Graduação e aqueles que vieram para o Doutorado (35% cada). 28% veio para o Mestrado e apenas 1% para uma Especialização.

Utilizando a divisão por idade convencionada pela DGEEC, pode dizer-se que, assim como os dados da DGEEC¹⁴¹ já haviam mostrado, também nesta amostra a maioria dos inquiridos tinha idades compreendidas entre os 23 e os 29 anos (38%), seguidos por aqueles com idades entre os 18 e os 22 anos (19%) (Figura 11). Também em conformidade com os dados da DGEEC, esta amostra foi composta, maioritariamente, por estudantes do sexo feminino (60%)¹⁴² (Figura 12).

¹⁴¹ Inscritos em mobilidade internacional no ano letivo 2015/2016 - Mobilidade de Grau e Crédito (Atualização: 2016-11-10) - Acedido em 16/06/2017.

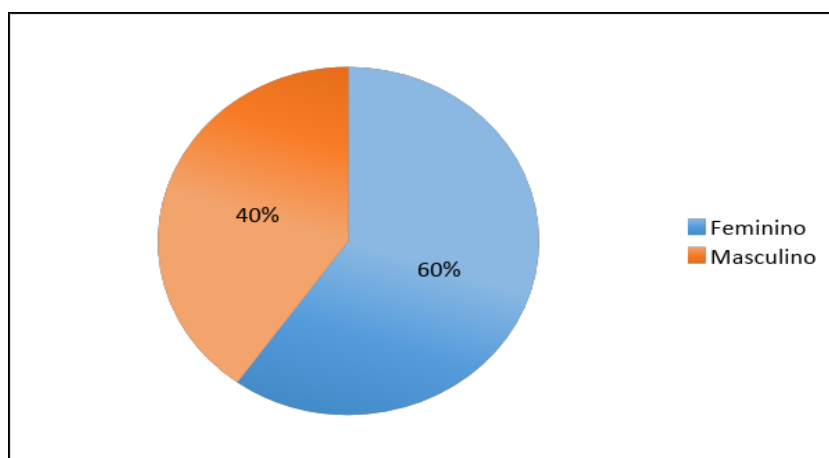
¹⁴² Sendo que, enquanto os estudantes do sexo feminino se destacaram nas áreas do conhecimento das “Ciências Sociais, Comércio e Direito” e das “Artes e Humanidades”, os estudantes do sexo masculino suplantaram-nos nas áreas das “Ciências, Matemática e Informática” e da “Engenharia, indústrias transformadoras e construção”.

Figura 11 – Distribuição dos respondentes por grupo etário (%)



Fonte: Inquérito *online* aos estudantes brasileiros

Figura 12 - Respondentes ao inquérito *online*, por sexos (%)



Fonte: Inquérito *online* aos estudantes brasileiros

O inquérito foi respondido por uma maioria de estudantes cujo estado civil era “solteiro” (67%), e não possuía filhos (80%). Conforme já havia alertado Sehoon (2015), para o indivíduo solteiro a decisão de migrar é, aparentemente, mais fácil, visto que ele, geralmente, coloca o seu interesse à frente das responsabilidades sociais (com as quais um indivíduo casado normalmente tem que se preocupar - cômputo e filhos).

De facto, apenas 4% dos solteiros inquiridos disseram que possuíam filhos. Quanto aos indivíduos casados ou em união de facto, a maioria tinha o cômputo a viver em Portugal (83%) e, dos que tinham filhos, a maioria também tinha os filhos a viver em Portugal (61%). Isto demonstrou que os indivíduos casados ou em união de facto, com as responsabilidades sociais mencionadas acima, não as deixaram para trás, mas antes as trouxeram para Portugal. Para Sehoon (2015) tal facto também pode significar

que o apoio do cônjuge para a adaptação em um novo ambiente, desempenha um papel fundamental para concretização deste tipo de mobilidade. Por isso, enquanto alguns estudantes, que participaram nas entrevistas, referiram a mobilidade estudantil internacional como parte de um “plano familiar”, que só poderia ser concretizado se o companheiro/a anuísse este projeto, outros também disseram que hoje, o que poderia impedir um estudante de realizar este tipo de mobilidade seria, justamente, os relacionamentos e a família no Brasil:

“...pessoas que já têm família constituída, casamento, filhos, isso é o que eu acho que mais impede”. (L, 2008)

“...a questão familiar, você já ter filhos, eu acho que o seu status civil também influencia bastante. Ter filhos eu acho que é uma barreira...” (M, 2012)

Contrariamente ao que era esperado, a maioria dos 449 inquiridos referiu ter vindo para Portugal sem bolsa de estudos (57%). Entretanto, foi interessante observar que dos que vieram para um Intercâmbio na Graduação e para o Doutorado (Pleno e Sanduíche), a maioria veio com uma bolsa de estudos (56,1% e 60,1% respectivamente). Neste sentido, tanto a redução de bolsas de estudo pelo Governo brasileiro, em 2013, quanto a introdução do “Estatuto do Estudante Internacional” em Portugal, em 2014, parecem não ter afastado esta comunidade de Portugal (e aqui também convém lembrar que os Acordos de Cooperação entre as universidades portuguesas e brasileiras também têm contribuído para a manutenção deste fluxo).

Complementarmente, alguns dos entrevistados também referiram:

“Eu tenho visto muitos estudantes brasileiros indo pra fora, sobretudo Portugal. Até houve um momento em que a gente percebeu que, pelo facto de muitos estudantes estarem indo para Portugal, o Governo Brasileiro reduziu um pouco essa oferta de bolsas para lá”. (M, **veio para a Universidade de Coimbra em 2012, mas já regressou ao Brasil**)

“Havia muita gente na graduação que tinha ido por conta. Era o que mais havia! Havia gente com bolsa do Ciência sem Fronteiras (CsF) também, mas não eram muitos... Eu só conheci uma pessoa fazendo doutoramento com bolsa do CsF” (T, **que veio para a Universidade de Coimbra em 2010, mas já regressou ao Brasil**)

Ao responder às questões “A qual classe social pertencem?” e se “Possuem alguma bolsa de estudos ou estão por conta própria?”, observou-se uma maioria pertencente às classes sociais B2 e B1, que não estava a trabalhar, e que veio estudar em

terceiro lugar¹⁴³). Também de acordo com o Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal em Educação (IFDM, 2015 - referente a 2013), a Região Sudeste e o Estado de São Paulo já se tinham destacado no desenvolvimento do Ensino Fundamental, o que pode ser indicativo de maiores possibilidades de ingresso no ensino superior. Por fim, segundo o Censo brasileiro de 2010, a Região Sudeste, para além de possuir o maior índice populacional do país, também era a que possuía o maior número de inscritos no ensino superior, facto que se manteve com os dados atualizados em 2014.

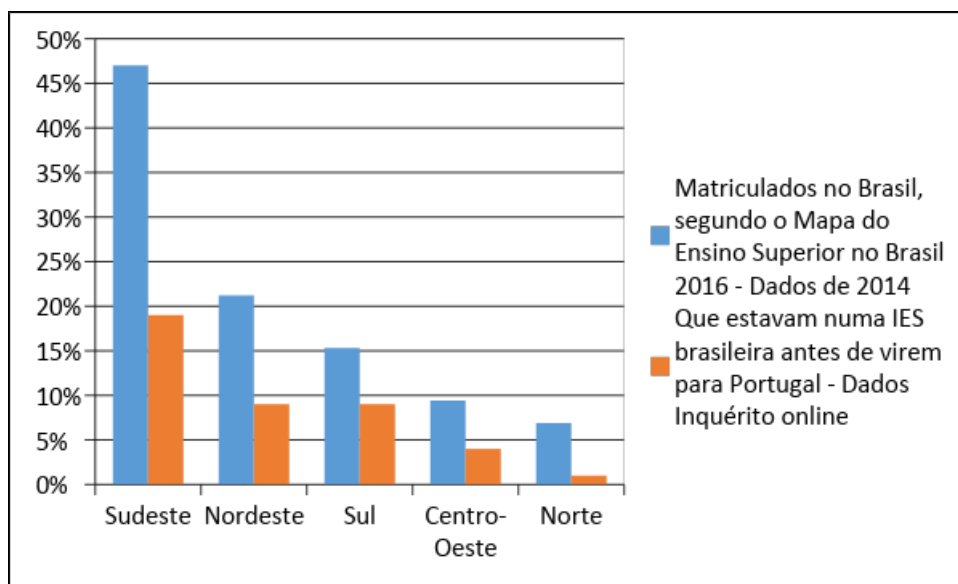
No entanto, é importante ressaltar que a amostra contou com representantes dos 26 estados brasileiros, e de 147 municípios diferentes, tendo a Região Nordeste se destacado como a segunda que mais estudantes enviou para Portugal (26%) - sobretudo os estados do Ceará (27%) e Pernambuco (20%) - e ficando a Região Sul em terceiro lugar (19%) – na qual o estado do Rio Grande do Sul (43%) e do Paraná (38%) foram os que mais enviaram estudantes para Portugal. Tais resultados seguiram, portanto, o padrão que os dados do Censo brasileiro de 2010 e do Mapa do Ensino Superior no Brasil de 2016 (referente a 2014) já haviam apontado.

Ao considerar que a maioria dos respondentes do inquérito *online* (58%) disse não estar inscrito numa IES brasileira antes de vir para Portugal¹⁴⁴, dos 42% restantes, a maior parte continuou a ser proveniente da Região Sudeste (19%), mas houve um empate entre os que vieram das Regiões Nordeste e Sul, (9% cada), mantendo-se as regiões Centro-Oeste e Norte em penúltimo e último lugares, com 4% e 1% respetivamente (Figura 14).

¹⁴³ Informação disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>. Acedido em 10-06-2014.

¹⁴⁴ 37% dos inquiridos afirmou que não estava a estudar em uma IES antes de emigrar; 18% não a respondeu esta questão; 2% disse que havia acabado de cursar o ensino secundário, 1% encontrava-se numa universidade estrangeira, e ainda 1% estava frequentando apenas um curso de línguas.

Figura 14 – Estudantes que estavam numa IES brasileira antes de virem para Portugal, por Região do Brasil



Fontes: Mapa do Ensino Superior 2016, com dados do INEP referentes a 2014/Inquérito online

Importa lembrar que, no que diz respeito ao Ensino Fundamental, a Região Nordeste (em conjunto com a Região Norte do Brasil) apresentou um dos mais baixos índices de desenvolvimento em educação em 2013 (IFDM, 2015); apesar de ter exibido a maior redução no índice de analfabetismo do país (5,8 pontos percentuais) passando de 22,4% para 16,6% (PNAD, 2014). Nesse sentido, ainda que o governo brasileiro não tenha conseguido garantir uma educação básica “unitária e pública” para todos (Frigotto, 2010), parece que no campo do ensino superior, mesmo aqueles provenientes de regiões com baixos índices de desenvolvimento em educação fundamental, estavam conseguindo aceder ao ensino superior (como, aliás, já havia comprovado a Figura 7). Talvez o que possa explicar este acesso é, também como já havia referido Frigotto (2010:181), o reforço das teses “privatistas” e “mercantilistas” derivado de “*uma demanda imposta pela nova base-tecnológico-material do processo de produção*”.

Visto que a maior parte dos estudantes provenientes dos estados do Pernambuco e Ceará veio para cursos de Doutorado, a procura pelo aperfeiçoamento no exterior por parte destes alunos acompanhou não só o aumento do número de IES e de matrículas em cursos presenciais nestes estados, mas também foi de encontro ao que De Sousa, et al. (2010:7) já haviam perspetivado para esta Região: “*Numa economia instável, a convicção cultural de que a educação atua como o principal mecanismo de mobilidade social ascendente, têm feito com que indivíduos de diversos estratos sociais*

invistam na melhoria de seus patamares educativos”. Ou, na visão de Velho (1997:47), “*a partir do espaço social que lhe é conferido ou obtido, o indivíduo agente empírico desempenha papéis que permitirão a elaboração de uma identidade mais ou menos sólida, respeitada, gratificante*”.

No entanto, apesar de segundo o Mapa do Ensino Superior no Brasil de 2016, a grande maioria das matrículas em 2014 se ter concentrado em instituições privadas; importa salientar que dos inquiridos da amostra, que disseram que estavam em uma IES brasileira antes de vir para Portugal (42%), a grande maioria (74%) disse que frequentava uma Instituição Pública. Ou seja, mesmo com o crescimento no número de IES privadas, o aumento no número de vagas, e programas de incentivo ao ensino superior, ainda eram aqueles que conseguiam entrar para um instituição pública, os que tinham mais hipóteses de estudar no exterior. E estes, como já havia referido Brito (2004), fazem parte dos que tiveram uma escolarização básica de qualidade, encontrada ainda nas melhores escolas privadas do Brasil.

Por sua vez, o facto da Região Sul ter aparecido na amostra como a terceira que enviou mais estudantes para Portugal, ocupando o segundo lugar, juntamente com a Região Nordeste, no envio de estudantes que estavam matriculados numa IES brasileira antes de virem para Portugal, também não pôde ser considerado uma surpresa, visto que, de acordo com o IFDM (2015), trata-se da região mais desenvolvida do Brasil; sendo o Estado do Rio Grande do Sul, como se viu anteriormente, um dos que mais Acordos de Cooperação tem estabelecido com as universidades portuguesas.

Ao considerar as mesorregiões de envio percebeu-se também que a maioria destes estudantes vivia na mesorregião onde estava a capital do Estado. Por exemplo, dos 49 estudantes provenientes do Estado do Rio de Janeiro, 45 (94%) viviam na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, sendo que 34 viviam mesmo no Município do Rio de Janeiro (capital do Estado); dos 31 estudantes oriundos do Estado do Ceará, 25 (81%) estavam na Região Metropolitana de Fortaleza, sendo que 24 viviam mesmo no Município de Fortaleza (capital do Estado); e dos 23 alunos que vieram do Estado de Pernambuco, 21 (91%) viviam na Região Metropolitana de Recife, sendo que 18 viviam mesmo no Município de Recife (capital do Estado). Isto, de acordo com o IFDM (2015), pode representar que: “*o status de capital traz consigo maior poderio económico e uma infraestrutura mais sofisticada que a maioria dos municípios do interior, o que propicia um mercado de trabalho mais aquecido do que a média.*”

Por outro lado, como explicou um dos entrevistados, o perfil de um estudante proveniente do interior do Estado é o de “*um estudante que, para ele, já é um sacrifício cursar uma universidade, porque às vezes ele tem que pagar os estudos com o seu trabalho. Então, vislumbrar essa realidade de sair (estudar no exterior) está muito distante.*” (GU, 2014)

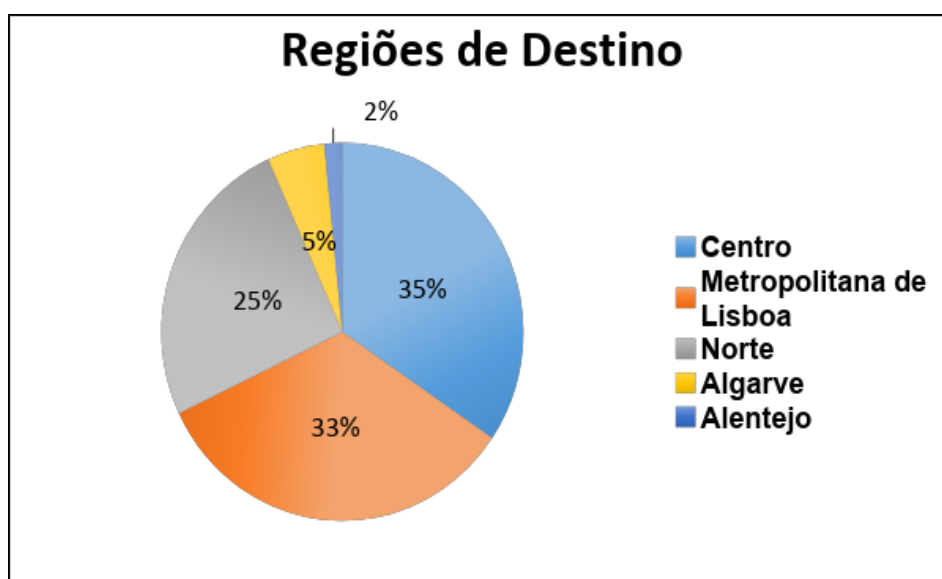
Também Van Mol (2016:1315), em seu estudo sobre “as aspirações migratórias da juventude europeia em tempos de crise” já tinha constatado que, “*os jovens que vivem em áreas urbanas são muito mais propensos a mudar para o estrangeiro.*”

E, nesse aspeto, outro dos estudantes entrevistados exemplificou que os provenientes do interior, que vão para o exterior, normalmente já migraram internamente para a capital do Estado (ainda que, como se verificará a seguir, a maioria desta amostra não tenha apresentado um *habitus* de migrante):

“*...eu tenho várias amigas que ficam em Teófilo Otoni (município brasileiro do interior de Minas Gerais que ocupa uma área de 3 242,818 km², sendo que apenas 19,62 km² estão em perímetro urbano) até aos 15 anos, e depois vão para Belo Horizonte (Capital do Estado de Minas Gerais). E muitas destas fizeram intercâmbio a partir da universidade em Belo Horizonte.*” (CA, 2014)

Quanto às regiões de destino, houve quase um empate entre os que vieram para a Região Centro (35%) e Região Metropolitana de Lisboa (33%), ficando a Região Norte em terceiro lugar (25%) (Figura 15).

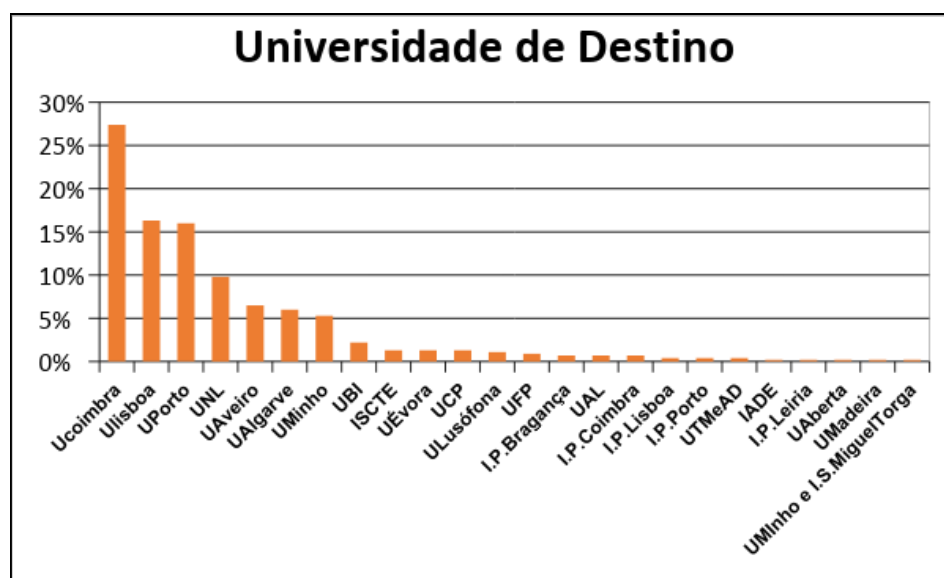
Figura 15 – Distribuição dos estudantes brasileiros do ensino superior, pelas regiões em Portugal



Fonte: Inquérito *online* aos estudantes brasileiros

E, apesar de terem vindo para 24 IES em Portugal (distribuídos por 99 Faculdades e/ou Institutos), a maior parte veio para as universidades de Coimbra (27%), Lisboa (16%) e Porto (16%), o que indica uma concentração da mobilidade destes estudantes para as Regiões Centro, Metropolitana de Lisboa e Norte de Portugal (Figura 16).

Figura 16 – Distribuição dos estudantes brasileiros do ensino superior, pelas IES em Portugal



Fonte: Inquérito *online* aos estudantes brasileiros

O facto da maior parte dos estudantes ter vindo para a Universidade de Coimbra (Universidade de Coimbra) era expectável visto que, além das relações históricas já mencionadas, esta era a universidade que possuía mais Acordos de Cooperação estabelecidos com instituições brasileiras. A existência do *Coimbra Group* e a confirmação pela chefe de Divisão de Relações Internacionais da Universidade de Coimbra de que, “*um dos grupos que privilegiamos é o Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras*”, também pode explicar a manutenção deste fluxo.

A Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa (UNL) foi a que teve a maior representatividade na Amostra (8%) mas, como já era de se esperar, entre as 10 Faculdades e/ou Institutos que tiveram maior participação, destacaram-se 5 das quais já haviam aparecido nos dados consultados da DGEEC e, portanto, cujos diretores haviam sido entrevistados: Faculdades de Direito e de Letras

da Universidade de Coimbra, Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa (ULisboa) e Faculdades de Letras e de Engenharia da Universidade do Porto (UPorto).

Ao considerar que, no ano de 2015/2016 havia 8710 inscritos de nacionalidade brasileira no ensino superior português, e tendo a amostra obtido 449 inquiridos válidos neste ano letivo, pode dizer-se que, ainda que não representativa, o peso da amostra foi de 5,2% do universo estudado, sendo a distribuição dos inquiridos distribuídos pelas IES portuguesas da seguinte forma (Quadro 10):

Quadro 10: Distribuição dos inquiridos por IES em Portugal

IES em Portugal	Nº Inquiridos 2015/2016	(%)
Universidade de Coimbra	123	27
ULisboa	73	16
UPorto	72	16
UNL	44	10
Universidade de Aveiro	29	6
Universidade do Algarve	27	6
Universidade do Minho	24	5
UBI	10	2
Universidade de Évora	6	1
ISCTE	6	1
Demais IES	35	8
Total	449	100

Fonte: Inquérito *online* aos estudantes brasileiros

As 10 primeiras IES referenciadas acima foram, no ano letivo de 2015/2016, responsáveis por 73% dos inscritos de nacionalidade brasileira em Portugal.

Considerando, portanto, os principais estados de origem (São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Ceará, Pernambuco, Rio Grande do Sul e Paraná) e os principais concelhos de destino (Coimbra, Lisboa e Porto), pode dizer-se que:

- O Estado de São Paulo enviou mais estudantes para o Concelho de Coimbra (seguido de Lisboa e Porto); o Rio de Janeiro mais para Lisboa (seguido de Coimbra e Porto) e Minas Gerais mais para o Porto (seguido por Coimbra e Faro). Viu-se, portanto, que Coimbra, Lisboa e Porto mantiveram a supremacia prevista anteriormente, mas, diferentemente dos estudantes paulistas e cariocas, os mineiros apareceram mais no concelho de Faro, do que em Lisboa.

- Já os estados do Ceará e Pernambuco enviaram mais estudantes para Lisboa, com as particularidades de que, nesta amostra, os cearenses que vieram para Lisboa concentraram-se todos na UNL; e os pernambucanos foram enviados, a seguir a Lisboa (Universidade de Lisboa + UNL), para Aveiro.

- O estado do Rio Grande do Sul enviou mais estudantes para o Porto (seguido de Coimbra e Lisboa), enquanto o Paraná mais para Lisboa (seguido de Coimbra e Porto).

Por fim, analisando não só os principais estados de origem, mas toda a amostra quanto à Área de Educação e Formação, em conformidade com os dados da DGEEC, uma maior incidência de estudantes brasileiros no ensino superior português deu-se na área da “Ciências Sociais, Comércio e Direito” (45%), seguida pelas áreas das “Artes e Humanidades” (18%), “Ciências, Matemática e Informática” (12%) e “Engenharia, indústrias transformadores e construção” (11%).

5.3. As motivações para a mobilidade internacional dos estudantes brasileiros do ensino superior

Indo de encontro ao conceito de motivação explicado anteriormente (RAMOS, 2013), neste caso enquanto “movimento para a ação” de migrar realizado pelo estudante brasileiro do ensino superior, observou-se que, também aqui, este movimento foi motivado por fatores de ordem individual, como o desejo de ter uma experiência de vida e/ou académica fora do Brasil, sendo a escolha por Portugal impulsionada também por fatores individuais, como a língua e a cultura. Mas também foi a crença de que iriam viver numa localidade cuja relação custo *versus* benefícios seria melhor, e estudar numa universidade com maior prestígio, que influenciaram as suas escolhas. Sendo esta crença (subjéctiva e intrínseca) “alimentada” por fatores relacionais (extrínsecos), como as redes de contactos formais e/ou informais, e coletivos (extrínsecos), como o prestígio das universidades e os benefícios e custos de vida e com os estudos, pode-se dizer que, sem o desejo individual (micro), mas também sem as condições contextuais (meso e macro), dificilmente esse estudante partiria para a construção desse projeto de mobilidade.

Assim, tendo como principal motivo da migração o estudo, importa saber quais fatores motivaram esse estudante a querer sair do país Brasil, vir para Portugal e vir para determinada localidade e/ou universidade de destino.

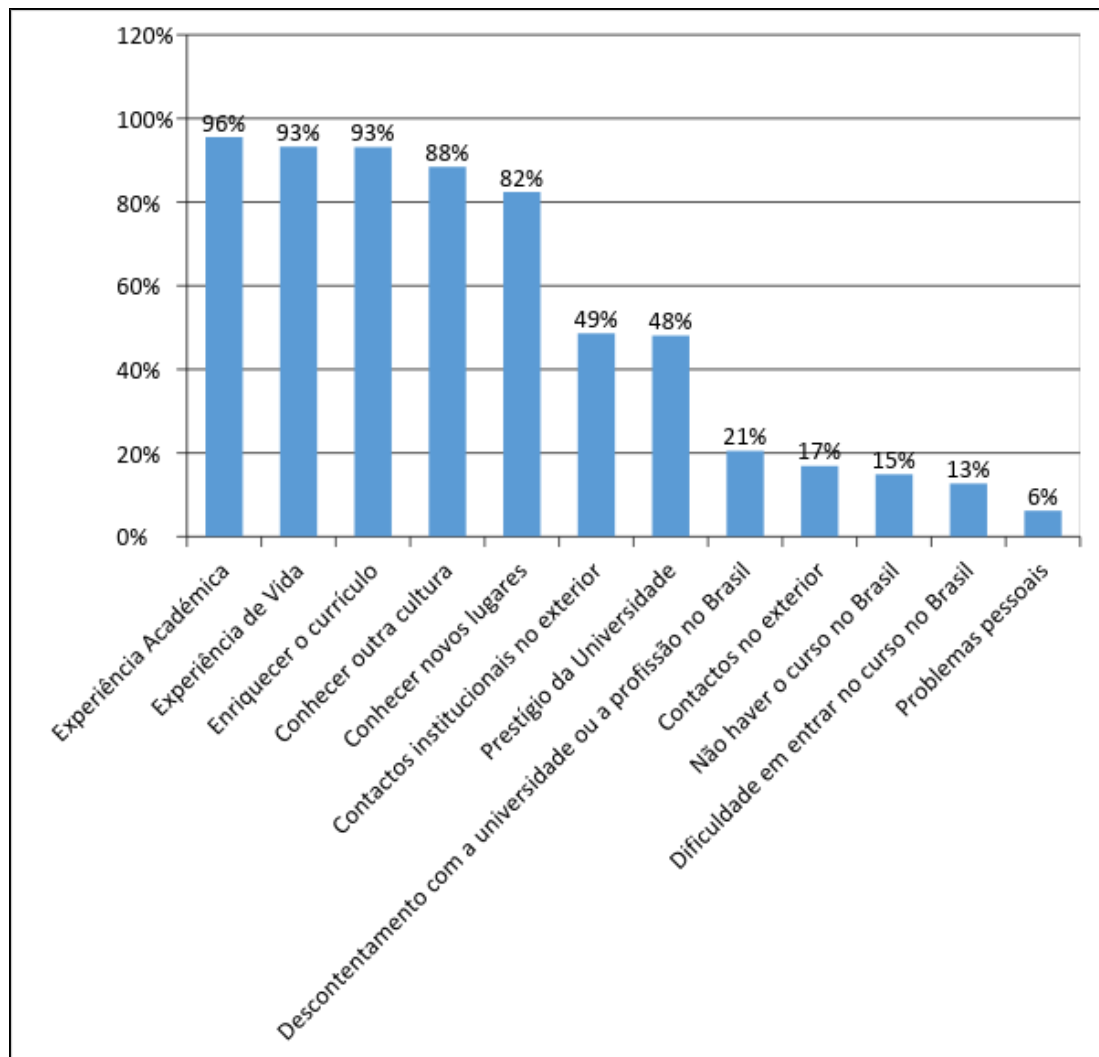
5.3.1. Fatores (individuais) que motivaram “Sair do Brasil” - *Do Desejo à Concretização da Migração*

“*Eu sempre tive vontade de estudar fora*”, “*conhecer novas culturas, novos lugares, conhecer como os professores lecionavam em outros países*”, “*eu tinha vontade de fazer um estágio no exterior*”, “*a gente tinha essa vontade de estudar um período fora, de fazer intercâmbio*”, “*eu comecei a desejar a experiência de morar fora*”... estes eram os principais desejos dos estudantes entrevistados, mesmo antes de começarem a pensar em como os poderiam concretizar.

Ou seja, fatores intrínsecos como, adquirir novas “experiências”, “conhecer outros/novos lugares” e “viajar”, já referenciados por alguns autores (King, 2002; Delicado, 2008; King et al., 2010; Glover, 2011), foram as principais aspirações que motivaram estes estudantes para a tomada da decisão de emigrar. Por outras palavras, o desejo da mobilidade, como tal, esteve no centro da aspiração para emigrar (Carling, 2014).

Assim, no inquérito *online*, o “*ter uma experiência no exterior*” - *académica* (95,5%) ou “*de vida*” (93,3%), foram as principais motivações para estudar fora do Brasil. (Figura 17).

Figura 17 – Motivações dos estudantes brasileiros do ensino superior para sair do Brasil



Fonte: Inquérito *online* aos estudantes brasileiros

Mas se, por um lado, a motivação em “*ter uma experiência de vida*” foi regulada por fatores intrínsecos, como ter uma experiência interessante, emocionante, inerentemente satisfatória e desafiadora (Chirkov, et al., 2007), o que significa que este tipo de migração não é necessariamente económica (King, 2002), por outro lado, a motivação em “*ter uma experiência académica*” também pode ser regulado por fatores extrínsecos, como “*ter melhores oportunidades profissionais no futuro*” (desejo de autodesenvolvimento) (Chirkov, et al., 2007). Por isso, “*enriquecer o currículo e/ou progredir na carreira*” também foi uma das motivações mais destacadas pelos inquiridos (93,1%). Como referiram alguns entrevistados, a ideia de se “*ter uma vivência no*

exterior” representa também ter “*uma bagagem*”, “*um diferencial*”, que poderá ser aproveitado, posteriormente, no mercado de trabalho:

“A minha primeira motivação em fazer o doutoramento fora, eu acho que é a sensação de que no Brasil é muito valorizado o estudar fora...” (K, 2013)

“...ter uma vivência no exterior, para quando eu formar ter uma bagagem, um diferencial, para poder entrar em grandes empresas. Essa foi, realmente, a primeira vontade.” (L, 2008)

“Definitivamente dar aula na universidade é algo que eu quero, e eu sabia que eu iria sair logo do meio porque as universidades não estão aceitando mais especialistas. Precisa ter no mínimo mestrado.” (J, 2014)

Isto foi de encontro à teoria que diz que os estudantes não operam como “agentes livres” (Geddie, 2013), uma vez que, o direito à mobilidade estudantil internacional tem-se transformado em “quase um dever” (Mazza, 2008), “uma obrigação”, com vista a um posicionamento estratégico num mercado de trabalho cada vez mais globalizado (Araújo, 2007; Videira, 2013).

Portanto, as motivações dos estudantes brasileiros do ensino superior partiram do desejo individual, mas foram reguladas tanto por fatores intrínsecos, como por fatores extrínsecos.

Para a concretização do projeto migratório, as razões que fizeram com que este desejo se materializasse dependeram, em grande parte, de fatores externos (relacionais e contextuais), como uma “*oportunidade*” obtida através do estabelecimento de acordos universitários, ou de financiamentos institucionais - bolsas de estudo - ou ainda da assistência (psicológica e material) familiar, de amigos, conhecidos e/ou professores, tanto no Brasil, quanto em Portugal.

E aqui foi importante perceber que, enquanto a maioria dos pertencentes às classes sociais DE e C2¹⁴⁵ (75% e 60% respetivamente) vieram com uma bolsa de estudos (indicando que se não tivessem beneficiado de algum financiamento, talvez não tivessem tido a oportunidade de concretizar este projeto de mobilidade), uma menor parte dos indivíduos pertencentes às classes sociais mais abastadas, nomeadamente C1,

¹⁴⁵ E aqui baseou-se no “Critério de Classificação Económica Brasil” 2015, para definir como classe C2 aqueles que possuísem uma Renda Média Domiciliar entre R\$ 1.446,24 e R\$ 2.409,00, e como classe DE aqueles que tivessem uma Renda Média Domiciliar inferior a R\$ 1.446,24.

B1, B2 e A¹⁴⁶ (44,4%; 42,6%; 39,7% e 22,5% respectivamente) veio com este tipo de bolsa (o que indica que estes estudantes tinham que ter condições - algum tipo de suporte - para custearem os seus estudos em Portugal) (Quadro 11). No entanto, apenas 21,4% da amostra referiu trabalhar enquanto estudava, e destes, 53,1% disseram ter emprego no Brasil, sobretudo enquanto profissionais de nível superior (64,7%), não se tendo verificado, portanto, indícios de “fuga de cérebros”.

Quadro 11: Distribuição dos respondentes por classe social

Classe Social	Bolsa				Total
	Sim (%)	Sim (Nº)	Não (%)	Não (Nº)	
A	22,50%	9	77,50%	31	40
B1	42,60%	55	57,40%	74	129
B2	39,70%	60	60,30%	91	151
C1	44,40%	32	55,60%	40	72
C2	60%	27	40%	18	45
DE	75%	9	25%	3	12
Total	42,80%	192	57,20%	257	449
A maioria que veio sem Bolsa pertencia as classes A, B1, B2 e C1					
A Maioria que veio com bolsa pertencia as classes C2 e DE					

Fonte: Inquérito *online* aos estudantes brasileiros

Apesar de se ter que ter em conta que, proporcionalmente, os 39,7% da classe B2 representaram 60 indivíduos, enquanto os 75% da classe DE representaram apenas 9 indivíduos, pode dizer-se que as políticas governamentais de fomento à educação no Brasil para as classes sociais mais carenciadas estavam a começar a surtir efeito, visto que se não fossem estas bolsas de estudo, apenas 3 indivíduos (25%) da classe DE teriam vindo estudar em Portugal.

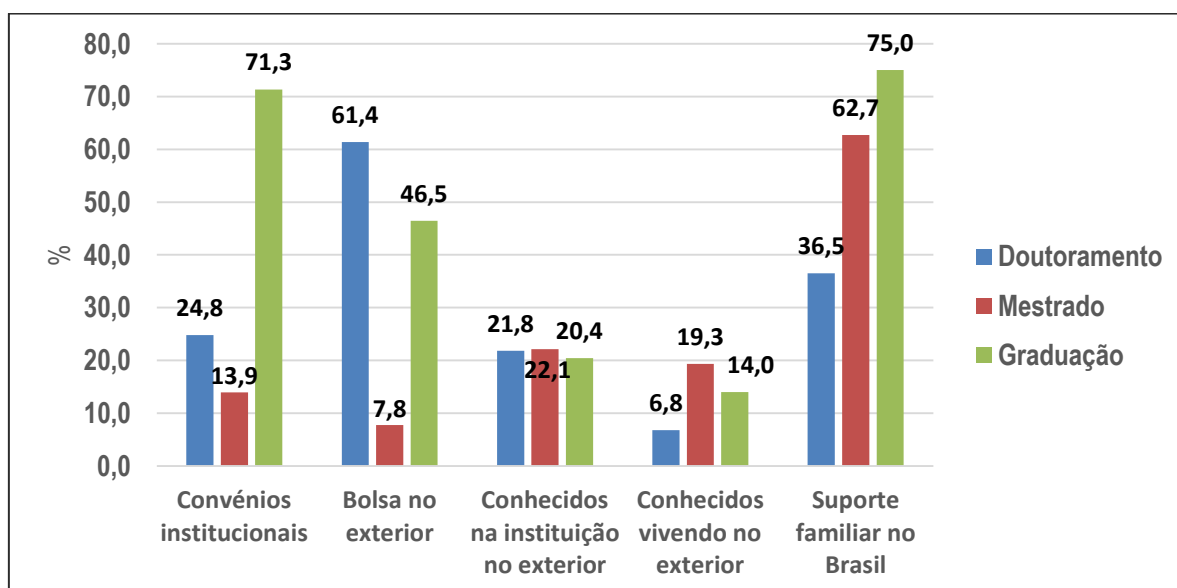
De qualquer modo, ainda que se tenha começado a verificar uma mobilidade estudantil das classes menos abastadas (o que, num prazo mais alargado, poderia materializar-se numa mobilidade de classe social), as classes sociais mais abastadas eram as que continuavam a ter maiores possibilidades para concretizarem estes projetos de mobilidade. Como referiu um dos entrevistados:

¹⁴⁶ C1 (Renda Média Domiciliar entre R\$ 2.409,01 e R\$ 4.427,36), B1 (Renda Média Domiciliar entre R\$ 8.695,88 e R\$ 20.272,76), B2 (Renda Média Domiciliar entre R\$ 4.427,36 e R\$ 8.695,88), A (Renda Média Domiciliar de pelo menos R\$ 20.272,76).

“... eu percebi que, principalmente, os alunos que estavam no intercâmbio da minha universidade, do programa da universidade, esses eram aqueles que tinham a menor renda, e não os do Ciência sem Fronteiras. Então, a ideia que eu tive foi essa, de que os alunos do Ciência sem Fronteiras ainda são, predominantemente, aqueles que têm acesso a uma renda maior” (JVB, 2014).

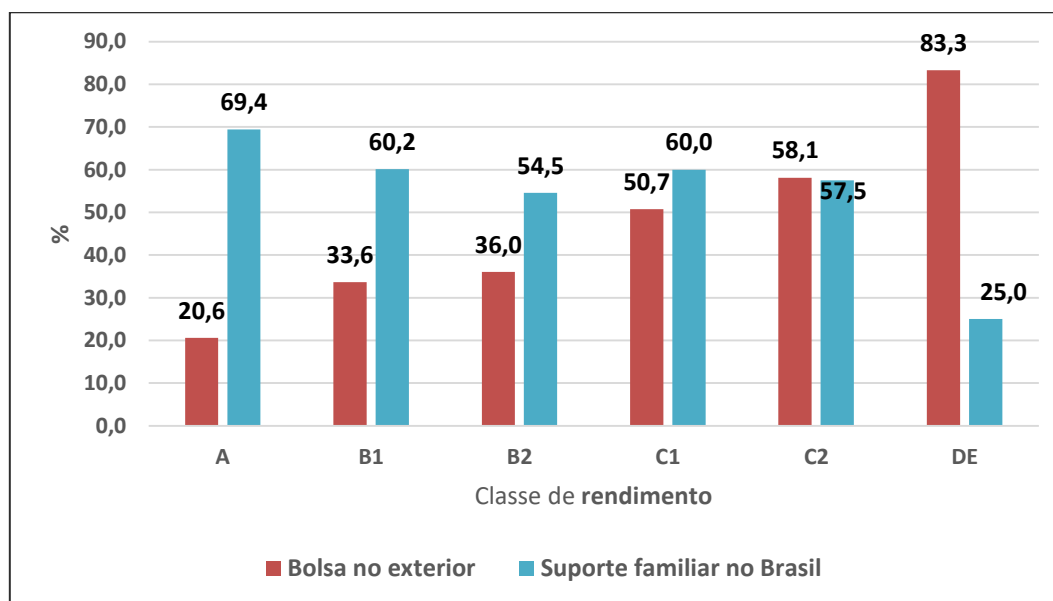
No entanto, verificou-se alguma diferença no peso que determinados fatores exerceram sobre os estudantes de graduação e de pós-graduação. O “Apoio (suporte) familiar” teve uma maior influência na concretização da migração dos estudantes de Graduação (75%), incidindo sobre todas as classes sociais (com menor influência sobre a classe DE (25%) - e aqui pode-se argumentar que, para além dos familiares dos estudantes provenientes desta classe social não terem condições financeiras de suportarem este projeto de mobilidade, como 83,3% destes estudantes vieram com uma bolsa de estudo, a oportunidade para estudar no exterior foi um projeto “individualizado”, no qual as suas trajetórias vieram, justamente, diferir das de seus familiares (Velho, 1997)). Contudo, a “Oportunidade de Bolsa para Estudar no Exterior” exerceu uma maior influência sobre os estudantes que vieram para o Doutorado (61,4%) e os “Convênios Institucionais” tiveram maior preponderância sobre os estudantes que vieram para a Graduação (71,3%) - sobretudo para os que vieram para um Intercâmbio na Graduação (Figuras 18, 19).

Figura 18 - Principais fatores que influenciam a decisão de estudar no estrangeiro, por níveis de ensino



Fonte: Inquérito *online* aos estudantes

Figura 19 – Incidência do fator “Suporte Familiar” e “Bolsa no Exterior” sobre as diferentes classes sociais no Brasil



Fonte: Inquérito *online* aos estudantes brasileiros

Portanto, ainda que a decisão de “sair” decorra de uma deliberação voluntária, numa dimensão consciente da vida social, constituindo uma “alternativa individualizadora” dentro do campo de possibilidades de cada grupo de estudantes, o facto é que, também nas entrevistas, ficou claro que sem algum tipo de suporte (da família, de uma bolsa de estudos ou, pelo menos, de um convénio entre a universidade de origem e destino), a maioria destes estudantes não teria conseguido concretizar o seu projeto de mobilidade:

“...aí eu falei para a minha mãe, “mãe, existe a possibilidade de eu fazer?” porque não era financiado.” (B, 2013, veio para um Intercâmbio na Graduação)

“E se você não tivesse conseguido bolsa? Eu não viria. Você veio por causa da bolsa? Sim” (CI, 2014, veio para o Doutorado-Sanduíche)

Alguns entrevistados referiram, ainda, que as dificuldades em entrar no curso desejado no Brasil, ou a não existência do mesmo, também os impulsionaram para a busca do estudo no exterior. **RA (2014)** explicou que a ideia de sair do Brasil para estudar surgiu por ter encontrado o mestrado, na área em que queria atuar, fora do país, já que *“no Brasil, não há”*. Também **LA (2012)** alegou que, *“a área que eu queria estudar não tinha no Brasil...não existe em nenhuma universidade no Brasil”*. Por outro

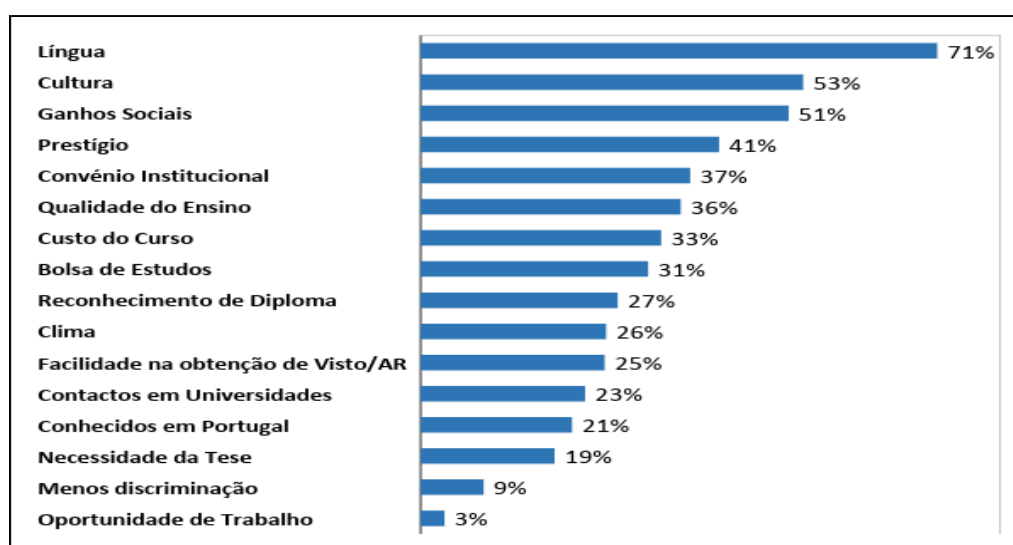
lado, como explicou **GU (2014)**, a dificuldade em entrar no curso desejado acontece porque, “*a construção do contacto institucional pesa muito nessa hora*”. Assim **J (2014)**, que tentou o mestrado no Brasil mas não conseguiu entrar, afirmou que, “*infelizmente, eu falo da realidade do Ceará..., não tenho o menor pudor de dizer isso, a gente sabe muito bem que o mestrado lá é um jogo de “cartas marcadas”*”.

Pode dizer-se, portanto, que as principais motivações para “sair do Brasil” prenderam-se com o desejo de ter uma experiência no exterior (académica e/ou de vida), apesar de outras motivações também terem influenciado, em menor grau, essa “saída (Figura 17). Para além disso, os fatores que contribuíram para a concretização deste projeto migratório relacionaram-se, sobretudo, com os incentivos recebidos através do “Suporte Familiar”, das “Bolsas de Estudo” e dos “Acordos entre universidades”.

5.3.2. Fatores (individuais) que motivaram “Escolher Portugal”

Quanto às motivações para a escolha de Portugal como destino, como se pode verificar no gráfico abaixo, destacaram-se a partilha do mesmo idioma, a afinidade cultural, a relação custo X benefício e o prestígio da instituição de acolhimento. A seguir, irei falar mais pormenorizadamente de cada uma destas motivações, passando também por aquelas que, em menor grau, influenciaram a escolha desses estudantes.

Figura 20 – Motivações dos estudantes brasileiros do ensino superior para a escolha de Portugal



Fonte: Inquérito *online* aos estudantes brasileiros

A) A Capacidade linguística - “Portugal para falar português!”

Como pode ver-se na figura 20, o inquérito *online* confirmou ter sido a “Língua” (71%), independentemente da classe social, a principal motivação dos estudantes brasileiros do ensino superior que escolheram Portugal como destino. Este fator individual, só foi preterido pelos estudantes que vieram para o Intercâmbio na Graduação e para o Mestrado-Sanduíche, que o colocaram em segundo lugar, dando mais importância aos fatores extrínsecos, como os convênios estabelecidos. Ou seja, indo ao encontro do que autores como Mazzarol e Soutar (2002); Glover (2011) e Perkins e Neumayer (2014) já haviam observado, tendencialmente, os indivíduos migram para países cujos laços históricos, culturais e linguísticos são mais próximos. Portanto, contradizendo o discurso da União Europeia, que identificou a aquisição de uma língua estrangeira como uma das motivações para a mobilidade dos estudantes Erasmus (King, et.al., 2010), no caso específico dos estudantes brasileiros do ensino superior que vieram para Portugal, a aprendizagem de uma nova língua não foi um fator motivacional para a realização deste tipo de mobilidade. Antes pelo contrário:

“...eu pensei, para escrever uma tese noutra língua, eu vou ter imensa dificuldade, então para mim tinha que ser Portugal... Eu até pensei em Espanha, mas escrever a tese em Espanhol, para mim, também seria complicado.” (MC, 2008, veio para o Doutorado-Pleno)

De acordo com Shakirova e Alexeevna (2016), até para os estudantes provenientes de países que fazem parte do Processo de Bolonha, a língua tem sido uma das principais barreiras às suas participações em projetos de mobilidade. Além disso, como já havia referido Araújo (2007) e Zhou (2015), representa um esforço emocional e social a mais, que muitos emigrantes não estão dispostos a sofrer.

Portanto, ainda que 50% dos inquiridos que escolheram Portugal por causa da língua também tivessem referido possuir competências num outro idioma (34% em inglês), os estudantes entrevistados revelaram que o grau dessa competência, ou seja, o nível dessa capacidade linguística, não era suficiente para estudar num país cuja língua não fosse o português. Assim, para M (2012) “a proximidade da língua foi uma coisa que me ajudou bastante, porque eu não tenho o inglês fluente, apesar de ler bem o inglês”. Também L (2008) explicou que tem “um “trânsito” com o inglês, mas não o domino. Eu poderia ter exercitado, ter “forçado uma barra” para ir para algum lugar

de língua inglesa, mas eu não queria esse desconforto, principalmente diante de um curso”.

No entanto, mesmo para os estudantes que consideravam ter competência em outra língua, o facto de muitas vezes, não conseguirem comprová-la, acabou por ser um elemento decisivo na escolha do país de destino. Afinal, como já havia referido Carling (2002), a aspiração para migrar só pode ser concretizada quando existe capacidade para fazê-la. Assim, explicaram alguns entrevistados:

“O Instituto Superior Técnico (IST) foi a minha segunda opção... A primeira foi uma faculdade na França... Mas aí eu não fui aceito... porque eu precisava que a minha professora fizesse um documento dizendo que eu sabia falar a língua, e como ela estava doente na época, não conseguiu fornecer esse documento... Eu podia ter ido para um país de língua inglesa, mas eu tinha que ter um diploma que comprovasse que eu sei falar inglês. Eu tenho um, mas que não é reconhecido... Então eu tive que escolher Portugal “forçado”” (LE, 2014)

“Na verdade a minha ideia inicial, em 2010, era ir para a Espanha, e não para Portugal. Mas como eu tinha prazos... tinha que comprovar essa proficiência em línguas, e tinha pouco tempo hábil para fazer os testes, eu falei, pronto, para o Porto eu não tenho que comprovar nada, então eu vou para lá.” (TA, 2010)

Portanto, de acordo com o que já haviam afirmado Perkins e Neumayer (2014), os estudantes provenientes de países “em desenvolvimento” tendem a procurar países cuja língua seja comum, visto possuírem suas capacidades linguísticas limitadas. Sendo o Brasil um país “em desenvolvimento”, em que o domínio de uma segunda língua ainda se encontra circunscrito a uma “elite”, e, mesmo esta “elite”, supostamente capaz de emendar este défice de aprendizagem, nem sempre consegue fazê-lo e comprová-lo, era espectável que a língua portuguesa funcionasse como um forte fator de atração na escolha de Portugal como destino.

Como explicou um dos entrevistados:

“Nós não somos um país de muitas ferramentas linguísticas, e somos um país de estratos económicos muito diferentes. Então você está ao lado de pessoas que falam várias línguas (e aí você sabe de que tipo de família elas vêm), e você consegue conviver, na mesma escola, como foi o meu caso, com alunos que têm aquele inglês ferramenta de escola, que é um inglês que você passa a vida toda aprendendo as cores, os números, e só!” (GA, 2008)

Neste sentido, Portugal tem beneficiado dos estudantes brasileiros que não dominam um segundo idioma, muito devido à desigualdade económica no Brasil que incide, também, sobre a aprendizagem de um segundo idioma.

Por isso, tornou-se evidente nas entrevistas, a surpresa que alguns alunos tiveram com a obrigatoriedade de ler em inglês, apresentar comunicações em inglês, e, por vezes, assistir aulas em inglês nas instituições de ensino portuguesas. Este elemento “surpresa” revelou que, a partilha do mesmo idioma, que funcionou como a principal motivação dos estudantes brasileiros do ensino superior para a escolha de Portugal, por vezes não correspondeu à realidade encontrada.

Mas se, por um lado, alguns estudantes consideraram o uso do inglês nas universidades portuguesas uma “mais-valia”, por outro lado, outros referiram este tipo de exigência como sendo “absurda”:

“...todos os congressos em que eu participei, as apresentações foram em inglês... e eu tive que estudar bastante... Eu não sabia que iria ter que passar por isso...Mas a minha professora de lá (Portugal) exigiu... e eu acho que ela fez muito bem, porque ela me colocou alguns desafios...” (M, 2012, já havia retornado ao Brasil)

“Não estou tendo aulas em inglês, mas acho constrangedor, arrogante, e me irrita profundamente que o professor não me dê uma opção, outra, que não seja o inglês (para as leituras bibliográficas)” (J, 2014, veio para o Mestrado-Pleno)

“...o facto de eu ter vindo para cá por causa da língua, mas ter parte do curso com aulas em inglês, e parte da bibliografia em inglês, foi um desafio que eu não me arrependo de jeito nenhum, mas que foi bem penoso.” (N, 2009, veio para o Doutorado-Pleno)

“Quando eu cheguei aqui foi uma surpresa! Até porque há muitos estrangeiros que não falam português dentro da sala de aula, e eu acho isso um absurdo porque o professor tem que conversar com eles em inglês.” (LP, 2014, veio para o Intercâmbio na Graduação)

Portanto, apesar da partilha do mesmo idioma ter funcionado como um elemento motivador para a escolha de Portugal, a percepção dos estudantes sobre o uso da língua inglesa pelas universidades portuguesas tem sido vista tanto de uma forma positiva, quanto negativa. Se isto, futuramente, irá influenciar os mecanismos de *feedback* para a continuidade deste sistema migratório, só o tempo dirá.

Viu-se, no entanto, que dominar a língua do país de destino é um fator indispensável ao estabelecimento das ligações necessárias para a concretização deste tipo de mobilidade. Por outras palavras, para que o estabelecimento destas ligações (redes) seja possível, a comunicação entre elas tem que fluir. A não compreensão do idioma acaba por ser um entrave à comunicação e, conseqüentemente, ao

estabelecimento dessas redes. Assim, é através deste capital linguístico, e de um capital social que possibilite o estabelecimento de redes de contacto, que irão surgir os incentivos para a escolha do país, da cidade e da universidade de acolhimento.

E aqui importa referir que se, a comunicação realizada ainda no Brasil, a partir da escrita com amigos, conhecidos ou mesmo institucional (por e-mail ou redes sociais *online*), não apresentou grandes obstáculos (ainda mais após ao novo acordo ortográfico), apresentando-se como um elemento motivador para a escolha desses estudantes por Portugal; o mesmo não se pode afirmar acerca da comunicação oral que, já no país de destino, apresentou grandes diferenças (sotaques, regionalismos, gírias, etc):

“Tem uma coisa muito importante ressaltar na questão da linguagem, que é geral, seja na universidade ou fora dela, os portugueses em geral nos compreendem muito bem, e é a gente que precisa se adaptar um pouco para compreendê-los... A facilidade da língua ajuda muito, apesar de que quando se chega aqui (em Portugal), não se entende nada do que eles (os portugueses) falam! Mas é português. A gente vem mentalizando que é português! Foi por isso que eu vim!” (T, 2010)

“Eu tive contacto com outros alunos brasileiros que tinham dificuldade em entender o próprio português de Portugal! Eu tive mais contacto com brasileiros que tiveram essa dificuldade do que com o inglês! Em algumas regiões de Portugal era mais difícil de entender... só com o tempo que o meu ouvido foi se familiarizando... E as próprias gírias! Eu cheguei lá e me falaram que eu era uma “gaja porreira”! Eu falei “Meu Deus, o quê que será que é isso?” (M, 2012)

Portanto, nem sempre os estudantes brasileiros que emigraram para Portugal, e atribuíram ao uso do mesmo idioma uma das fortes motivações para esta migração, desfrutaram de um “Espaço Imaginado” em consonância com a realidade encontrada (De Albuquerque Ferreira e De Almeida Callou, 2016). Como referiram alguns entrevistados, *“muita gente pensa que é o português, a mesma língua, mas o português de Portugal é diferente” (D, 2011)*; *“por mais que a língua seja próxima existe uma diferença, uma barreira linguística e cultural” (AL, 2014)*; *“estudar numa universidade fora do Brasil é aprender uma nova língua, uma nova cultura. Por mais que seja o português, é um outro português...” (ROB, 2013)*.

B) A afinidade cultural - “Conhecer outra cultura, mas de preferência, que seja parecida com a minha”

A seguir à “Língua”, a “Cultura” foi apontada por 53% dos inquiridos como um dos motivos que os fizeram optar por Portugal (Figura 20). No entanto, visto que 88% afirmaram que “conhecer outra cultura” foi uma das motivações que os fizeram sair do Brasil, entendo que, a par da afinidade cultural que possa existir entre o Brasil e Portugal, o estudante brasileiro vê a cultura portuguesa como “outra”, mas uma outra que o atrai:

“Eu acho que o fator decisivo para a escolha de Portugal foi a questão cultural. Eu poderia ir para os Estados Unidos... mas eu nunca quis. Eu preferia muito mais ir para a Europa, e mesmo na Europa, eu preferia muito mais ir para um país latino do que, por exemplo, para a Inglaterra...” (JVB, 2014)

Portanto, mesmo que a motivação para “estudar fora” tenha sido conhecer uma “outra” cultura (Figura 17), como, aliás, já haviam referido Delicado (2008) e Brooks e Waters (2010); pode dizer-se que foi a “afinidade cultural” que motivou a escolha de Portugal como destino, como também já haviam referenciado Salt (1997), Mazzarol e Soutar (2002) e Glover (2011). Ainda na visão de Nogueira (2004), a Europa, procurada enquanto pólo cultural tem ocupado um lugar mais “nobre” para os brasileiros, pois representa um consumo mais raro do que os Estados Unidos (que já está mais banalizado).

E aqui também, a representação que os estudantes brasileiros tinham da cultura portuguesa nem sempre correspondeu à realidade. Apesar de se tratar de um grupo com um capital cultural mais elevado, e que, na conceção de De Hass (2010), até poderia ser capaz de emigrar sem o auxílio de redes; influenciados pelos avanços tecnológicos, estes estudantes apoiaram-se, sobretudo, na informação e na comunicação *online* na hora de construir o imaginário sobre Portugal (como será explorado à seguir). E, neste caso, a maneira como a cultura portuguesa tem sido divulgada através destes meios, ou o modo como o próprio estudante tem recebido esta informação e construído este imaginário, materializou-se, em alguns casos, numa espécie de “choque cultural”:

“... talvez eu tenha tido azar, mas no geral, depois de um tempo conhecendo, eu acho que o povo português não é tão aberto e dado que nem o brasileiro.” (CM, 2013)

Ainda assim, 51,7% dos inquiridos consideraram o acolhimento em Portugal positivo. Entre os entrevistados, alguns atribuíram essa positividade a uma “questão de

encantamento”, “*Era a primeira vez que eu ia morar sozinha, eu estava fora da casa dos meus pais, fora do meu país, enfim...*” (JÚ, 2011), enquanto outros, que já haviam construído o imaginário negativo do “europeu”, sentiram-se surpreendidos pela positiva: “*Como Portugal é um país europeu, a gente fica com esse preconceito de que europeu é frio, e eu cheguei morrendo de medo de todo mundo ser super frio comigo... e português, as vezes, é até mais acolhedor do que brasileiro!*” (B, 2013). Mas alguns dos entrevistados também relacionaram o bom acolhimento como uma questão de “sorte”, o que demonstra que nos seus imaginários esta recepção não era esperada de forma positiva: “*Não posso generalizar, também pode ter sido sorte, mas eu acho que, no geral, a recepção que os portugueses fazem aos alunos de fora é muito boa.*” (THS, 2012); “*Eu costumo dizer que eu tive muita sorte em relação às pessoas que eu encontrei, desde que eu cheguei...*” (K, 2013); “*Eu tive sorte em encontrar as pessoas certas...*” (CI, 2014); “*Eu dei muita sorte, eu não posso reclamar não!*” (W, 2014).

Portanto, a maneira com que o estudante brasileiro percebeu o acolhimento em Portugal, dependeu muito do imaginário construído anteriormente.

Já em território português, ainda que o imaginário não tenha correspondido à realidade encontrada, alguns estudantes relacionaram a forma de acolher com o “jeito de ser do português”, percebendo o acolhimento como parte da cultura do país, e, por isso, não o classificando nem como “positivo” nem como “negativo”:

“... eles (o SEF) te dão as informações, “do jeito eles”, mas te dão. Eles não vão pegar na sua mão e falar “vem cá querida que você vai ser acolhida”, mas te dão as informações que você precisa...” (CI, 2014)

“... o acolhimento é muito diferente para aquilo que a gente está acostumada no Brasil.” (L, 2008)

“... no início eu não achei que o pessoal aqui recebia bem, achava que o pessoal da secretaria respondia mal... mas agora, como eu já conheço, eu já entendo melhor... quando eu vim para a licenciatura eu tinha uma postura, mas quando eu voltei para o mestrado eu já tinha outra... já tinha aprendido a lidar com essas diferenças culturais”. (CR, veio em 2008 para um intercâmbio na licenciatura e retornou em 2011 para o mestrado-pleno)

Por isso, outros entrevistados também admitiram que a forma de acolher, por vezes percebida como discriminatória, na realidade não passou de um “choque entre culturas”:

“Eu ouvia falar que o brasileiro era extremamente discriminado, que eu iria sofrer um baque muito grande, e quando eu cheguei, não foi assim! Eu acho que é uma questão de comunicação e uma questão cultural... pessoas que já tinham feito esse intercâmbio falavam que os portugueses eram muito diretos, objetivos, e que a gente interpretava muitas vezes como se eles fossem grossos. Mas eu não via desta forma. Eu percebia que era uma questão cultural, ou seja, eles não estão sendo grossos, é outro tipo de relacionamento” (JVB, 2014)

Também **NE (2009)** e **CI (2014)** concordaram que o tratamento que receberam em Portugal, não teve a ver com a nacionalidade, mas com o “jeito português de ser”:

“a gente abre a boca e, por causa do sotaque, acha que é mais mal tratado. Mas eles são grosseiros mesmo, entre eles inclusive!” (NE, 2009)

“Há pessoas acolhedoras, mas também tem lugares que você vai e a pessoa é fria, não por você ser brasileira, mas porque é o tratamento deles”. (CI, 2014)

Fortalecendo esta ideia, **F (2008)** também referiu:

“Não fazia diferença se era brasileiro ou se vinha da Inglaterra. Ele, o coimbreense, não quer papo e pronto! Não te trata assim por causa da tua origem. É o jeito dele mesmo.”

Como já havia referido Chirkov, et. al (2007), uma maior pré-disposição para ajustar-se culturalmente ao país de acolhimento, pode estar relacionada com o facto da maioria desses estudantes ter sido motivada por fatores autodeterminados (desejos individuais) como ter uma experiência académica e/ou de vida no exterior.

Contudo, as referências acima despertaram-me para a seguinte questão: ***Como é possível diferenciar uma manifestação cultural de um ato discriminatório?***

Aqui, uma vez mais, concordo com De Hass (2010), no sentido de que, se a representação que o estudante tiver do país de destino lhe criar expectativas que nem sempre correspondam à realidade, isto poderá ser visto de forma negativa (como um ato discriminatório), configurando-se, para além de um problema para a permanência no país de destino, na criação de mecanismos de *feedback* que podem prejudicar a continuidade deste fluxo migratório:

“... muitos amigos meus já viveram fora do Brasil e falavam que o brasileiro era sensacionalmente bem acolhido na Europa. E então eu falei, “vou pra lá e vai ser tudo maravilhoso! Vou chegar lá, vão querer saber da minha cultura, vão querer conversar comigo, vão me tratar bem”... mas foi totalmente o contrário!” (LE, 2014).

No entanto, não se deve esquecer que atos discriminatórios são passíveis de acontecer pois, como já havia referido Salazar (2012), o colonialismo ainda exerce grande influência sobre o imaginário que os antigos colonizadores possuem das suas ex-colónias, fazendo com que continue a existir uma ênfase representacional maior sobre o passado, do que sobre o presente. Além disso, com a intensificação do fluxo migratório de brasileiros menos qualificados para Portugal nos finais dos anos 90, início dos anos 2000, “o discurso político e cultural”, referido por Castelo em 1998, e que nesta época acentuava “a imunidade dos portugueses ao racismo”, pode ter ficado abalado. Como refeririam mais tarde Van Mol e Michielsen (2015), os estudos sobre migração têm demonstrado que os migrantes podem ser considerados uma ameaça pela população local, quando são percebidos como competindo pelos mesmos recursos, especialmente em relação ao estado de bem-estar social e ao mercado de trabalho.

De facto, no inquérito *online*, apenas 9% dos respondentes apontou “*menos discriminação em comparação com outros países*” como uma das motivações para a escolha de Portugal como destino (Figura 20), dando a entender que, ou isto tinha pouca importância para a escolha do país de destino, ou assumindo, à partida, que em Portugal a discriminação não era menor em comparação com outros países. Através das entrevistas, porém, muitos disseram que já sabiam acerca da “discriminação de brasileiros em Portugal” antes de virem, pelo que se assume que os mesmos já haviam criado este imaginário do povo português:

“Eu já tinha ouvido falar de alguns constrangimentos que alguns estudantes da própria Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra tinham passado, falando de preconceito contra brasileiros, algum tipo de humilhação...” (M, 2012)

“Quando eu fui para Portugal, me falavam três coisas: Odeiam brasileiros, são mais machistas que brasileiros e são mais racistas que brasileiros. Isso era o senso comum, de boca-a-boca de pessoas que eu convivia na época, e que conheciam pessoas que tinham ido trabalhar em Portugal” (L, 2008)

No entanto, e apesar da maioria dos que responderam ao inquérito *online* (67,5%) ter afirmado que, em algum momento, “*se sentiu discriminado em Portugal pelo fato de ser brasileiro*”, houve nas entrevistas quem também se tenha “surpreendido pela positiva”: M (2012), por exemplo, que já havia vindo com o imaginário da discriminação, disse que “*eu não passei por isso, não senti nada...*”. Também L (2008) referiu que, “*talvez por isso, porque eu esperava encontrar, eu não encontrei nada*

disso”, e AL (2014) confessou mesmo que tinha “*uma visão estigmatizada*” dos portugueses, de que “*seriam grossos, estúpidos... mas foi completamente o oposto*”.

Portanto, ainda que no Brasil muitos dos estudantes soubessem da existência de um certo preconceito contra brasileiros em Portugal, isto não foi o suficiente para desmotivar a escolha deste país como destino. Já em Portugal, ainda que este imaginário não tenha correspondido à realidade, muitos dos estudantes perceberam que nem todo ato poderia ser qualificado como discriminatório. É preciso, portanto, saber diferenciar uma manifestação cultural de um ato de discriminação e, para isso, o conhecimento da cultura do país de acolhimento é fundamental.

Se a falta de um conhecimento prévio pelo imigrante brasileiro menos qualificado foi justificada pela “ausência de referências” e pelo “desinteresse” que permearam o imaginário destes imigrantes (Saturnino, 2015), não se pode dizer o mesmo do imigrante mais qualificado que, a partir das informações e comunicações adquiridas, do estabelecimento de redes de contacto (*online* ou não), e das experiências de migração anteriores, deveria ser portador deste conhecimento. No entanto, verificou-se que, mesmo para estes imigrantes, o imaginário construído nem sempre corresponde à realidade.

5.3.3. Fatores (relacionais) que auxiliaram a migração estudantil

Nesta parte irei, portanto, discorrer sobre como fatores relacionais podem influenciar este tipo de mobilidade. Tendo o domínio da língua, os laços estabelecidos (fortes ou fracos) podem auxiliar na constituição das motivações para migrar, através de assistências materiais ou imateriais (informações). Neste contexto, importa saber, em que medida as redes sociais influenciam este tipo de migração, que tipo de assistência tais redes podem fornecer, de que forma as informações chegam até o estudante, e como ocorre a partilha de informações.

A) A influência das redes

Apesar dos contactos dos contactos em Portugal, “*com familiares, amigos ou conhecidos*” (20,9%), ou em universidades portuguesas “*com amigos, conhecidos e/ou professores*” (22,7%) não se terem destacado como os principais motivos para a escolha

deste país (Figura 21), as redes sociais também tiveram a sua influência neste tipo de migração.

Segundo um dos estudantes entrevistados, *“um dia eu estava num evento, com umas amigas, e uma delas que tinha feito um intercâmbio em Coimbra falou, “Porque você não tenta Coimbra?” E eu nunca tinha pensado... Mas aí eu resolvi olhar Coimbra...”* (ROB, 2013). Já para outro, foi o facto de haver o professor “X” na universidade “Y” que motivou a vinda para Lisboa: *“Se não tivesse o professor “X”, eu não teria vindo”* (RO, 2014). Também para V (2013), a escolha pela Universidade de Lisboa foi devido a um professor que já havia feito um mestrado nesta instituição, *“numa das conversas com ele, vi que gostaria de fazer o mestrado nessa área. Acabei por fazer o mesmo curso que ele fez”*. DD (2011), por sua vez, referiu que a opção pela Universidade de Coimbra deu-se em função daquele que veio a tornar-se o seu orientador (com o qual já tinha estabelecido contacto durante um Congresso no Brasil), e AL (2014) e VI (2014) também afirmaram que a escolha da Universidade do Porto aconteceu em função dos professores com os quais já mantinham contacto, *via e-mail*, desde o Brasil.

Portanto, as redes de contactos estabelecidas com amigos e professores desde o Brasil, exerceram a sua influência, sobretudo, na escolha da universidade.

No inquérito *online*, 6 dos 7 estudantes cearenses que vieram para a Universidade Nova de Lisboa (UNL) disseram que uma das razões para esta escolha foi já possuírem *“contacto com outros estudantes que estavam, ou já haviam estado, nesta universidade”*. Ainda nas entrevistas, um estudante cearense atribuiu a uma conterrânea, ex-aluna da UNL, o papel de “embaixadora”, não só desta universidade, mas de Portugal no Ceará: *“Os brasileiros chegavam aqui e todo mundo a procurava! Ela ajudava todo mundo! Eu nunca ví alguém passar tanta informação, receber pessoas, colocar pessoas em contacto, então, até hoje eu conheço pessoas que são dum grupo que ela reunia. Se alguém fosse fazer um estudo de análise de rede, ela estaria no centro!”* (N, 2009).

Os contactos entre instituições, não só os formais, mais sobretudo os informais, realizados entre professores, também formaram redes que contribuíram para que determinadas faculdades e/ou institutos em Portugal fossem mais conhecidas no Brasil. Assim, alguns diretores entrevistados atribuíram ao facto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP) ser uma das que mais receberam estudantes

brasileiros, devido ao trabalho que o diretor desta faculdade (antigo pró-reitor desta universidade) vinha realizando já há algum tempo:

“Eu acho que isso se deve, fundamentalmente, a quem está, neste momento, a liderar a Faculdade de Desporto da Universidade do Porto [...] é uma pessoa já com uma larga experiência de vida, e que foi o grande impulsionador das relações luso-brasileiras no âmbito das Ciências do Desporto. E, ainda hoje, a Faculdade de Desporto paga benignamente a fatura deste investimento, acho que posso dizer desta forma, pessoal/institucional (deste professor).” (Diretor de uma das IES entrevistadas)

Outro dos diretores entrevistados, também afirmou:

“...em relação à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, o que acontece é que eles, há muito tempo, têm tido programas de incentivo da vinda de estudantes brasileiros, através da própria universidade, coisa que nós, aqui, nunca tivemos.”

De um modo geral, os diretores entrevistados concordaram que as relações pessoais foram muito importantes para colocarem os seus institutos e/ou faculdade na rota dos estudantes brasileiros:

“... aqui temos professores que têm muitos contactos. O professor “X” foi o anterior diretor e tem imensos contactos no Brasil. Tem uma carteira de contactos. Então para além do prestígio académico... há isso.” (Diretor de uma das Faculdades entrevistadas).

Também um casal de estudantes de doutoramento, que veio em 2014 (ela professora e ele coordenador de uma Faculdade no Brasil) afirmou que o primeiro contacto com a instituição portuguesa para a qual vieram foi proporcionado através do orientador de mestrado que ambos tinham tido no Brasil. Este, que já havia estudado em Portugal, possibilitou que em 2011 fosse estabelecida uma “parceria, um convénio de reciprocidade académica”, entre a faculdade brasileira e a instituição portuguesa supramencionada.

Ainda que os “convénios institucionais” tenham tido um maior impacto sobre os estudantes que vieram para os Intercâmbios na Graduação (94%), os “contactos com professores na universidade de destino” tiveram uma maior influência sobre os estudantes que haviam vindo para o doutoramento-sanduíche (85%). Contudo, não se pode descurar o fato de que, para os convénios institucionais serem firmados, muitas vezes os contactos informais, estabelecidos entre os professores das faculdades e institutos de origem e destino, são essenciais.

B) A assistência

Apesar de 69,5% dos inquiridos terem afirmado que organizaram a vinda para Portugal “sozinhos” (o que, em princípio, poderia levar a crer que não obtiveram nenhum tipo de assistência), 57,2% disseram que contaram com “a ajuda de familiares e/ou amigos e/ou conhecidos no Brasil”, 41% com a “a ajuda de familiares e/ou amigos e/ou conhecidos em Portugal”, e ainda houve quem referisse a ajuda obtida das instituições de destino (34,1%) e origem (22,7%).

Por exemplo, nas entrevistas, **JVB (2014)**, que emigrou com uma bolsa da sua universidade de origem, referiu que, ainda assim, os pais tiveram que ajudá-lo financeiramente: “*eles pagaram a passagem e o seguro, de forma que a bolsa, e mais um dinheiro que eu tinha guardado, pudesse ser usado somente quando eu estivesse em Portugal*”. Também **RA (2014)**, que veio sem bolsa de estudo, disse que a ajuda prioritária foi providenciada pelo marido (que havia ficado no Brasil): “*É ele quem me sustenta aqui desde o início.*”

No entanto, **JO (2014)**, que emigrou com uma bolsa do Programa “Humanas sem Fronteiras”, contando financeiramente com essa “ajuda” institucional, referiu também ter tido um outro tipo de ajuda: “*a minha namorada morava numa república aqui (no Brasil) e uma das meninas que dividia o quarto com ela havia ido para a Universidade de Évora dois anos antes. Então, todas as nossas dúvidas foram tiradas com ela.*” Já **LU (2013)**, que veio através de um acordo entre universidades, disse ter recebido ajuda de estudantes da sua instituição de origem, que já estavam em Portugal há um ano, “*eles me ajudaram com informações em relação ao custo de vida daqui, me deram algumas dicas...*”. E aqui, uma vez mais, viu-se as redes de contacto auxiliando este tipo de migração.

Nas entrevistas, também houve quem referisse a assistência de familiares (brasileiros) que já viviam em Portugal. E, neste caso, referiram-se tanto a uma assistência material, quanto a imaterial. **D (2011)**, por exemplo, afirmou: “*quem realmente facilitou muito a minha vinda para cá, foi a minha tia (que já vivia em Lisboa)*”. Também **CR (2008)**, disse ter sido assistida pela irmã, que já residia na cidade do Porto, e outros estudantes ainda referiram o apoio dado por professores e/ou pelas instituições de acolhimento: “*...recebi muita ajuda da universidade, no que se refere a alojamento e informação*” (**L, 2008**).

Verificou-se, portanto, que enquanto uma assistência material, providenciada pelo suporte familiar, pelos convênios institucionais, pelas bolsas de estudo, permitiram a concretização deste projeto migratório; uma assistência imaterial, obtida através das informações providenciadas pelas redes de contactos estabelecidas, veio facilitar esse processo migratório.

A facilidade em se estabelecer contactos e uma maior ou menor necessidade em acionar este tipo de auxílio para a concretização do projeto migratório, também pode estar relacionada com o *habitus* internacional ou de migrante do estudante.

Em relação às experiências de mobilidade anterior (*habitus* internacional ou de migrante), a maioria dos entrevistados afirmou não ter vivido em outro país antes de Portugal, e poucos foram os que referiram experiências de migração anterior. No inquérito *online*, apenas 3,6% estavam em outro país antes de vir para Portugal, e apenas 16,7% tinha tido uma experiência de mobilidade estudantil internacional anterior a Portugal.

Quanto à migração interna, 27,6% dos inquiridos afirmaram que estavam noutro estado brasileiro, que não o de nascimento, antes de emigrarem para Portugal. No entanto, nas entrevistas, foram poucos os que disseram que já tinham tido alguma experiência de migração dentro do Brasil. Nos poucos casos em que isso ocorreu, os entrevistados atribuíram a mudança à migração familiar ou aos estudos:

LP (2014), por exemplo, mudou-se de Ipatinga (Minas Gerais) para a Paraíba (Rio Grande do Norte) por causa de um relacionamento: *“Meu marido também é de Ipatinga. Ele é professor universitário e, com o REUNI, ele passou num concurso na Paraíba. Na época a gente namorava e ele falou “Vamos?” e eu respondi “Vamos!”*

Já **RA (2014)**, natural de Campinas (São Paulo), e **LA (2012)**, natural de Porto Alegre (Rio Grande do Sul) migraram internamente devido às profissões de seus pais. O primeiro trabalhava para a Petrobrás (Refinaria de Petróleo Brasileiro) e o segundo era militar.

Mas para **DD (2011)**, natural de Fortaleza (Ceará), a mudança ocorreu por causa dos estudos, *“eu já vivi entre Campinas e São Paulo, por causa do meu mestrado”*, e **AL (2014)**, que nasceu no Paraná (Santa Catarina), mas havia mudado com os pais para Presidente Venceslau (São Paulo) quando ainda era pequeno, referiu que, *“eu fui para Presidente Prudente (São Paulo), fazer a minha graduação, e fui para o Paraná (Santa Catarina) fazer o mestrado. De lá fui dar aulas em Araras (São Paulo), passei no doutorado, e fui fazê-lo na Bahia”*.

Considero, portanto, que os estudantes brasileiros do ensino superior, que haviam vindo para Portugal na altura em que este estudo foi realizado, na sua maioria, não possuíam um *habitus internacional* (ou seja, descendiam de famílias com experiências de mobilidade internacional, tinham a cultura internacional como parte da sua história familiar e dispunham de um capital social internacional). No entanto, o *habitus* de migrante esteve presente na migração interna, já que a maioria dos entrevistados descendia de famílias em que, pelo menos um dos pais, possuía o ensino superior completo, e, como se viu, alguns destes já haviam migrado internamente, devido à carreira profissional dos pais, ou para completarem os próprios estudos.

O inquérito *online* também mostrou que este projeto de mobilidade internacional havia sido financiado, maioritariamente, por *poupanças próprias* (67,7%) - o que, em princípio, faz-nos compreender porque 69,5% consideraram que organizaram a viagem “sozinhos”. No entanto, entre os que disseram que se “autofinanciaram”, 41,4% referiram que também possuíam uma bolsa de estudo, indicando que, afinal, a organização da viagem havia contado com esse auxílio material.

No entanto, o *financiamento dos pais e/ou familiares* foi referido por 58,4% dos inquiridos, o que, uma vez mais, demonstra que houve uma assistência material. Com isso, compreende-se porque 51,7% consideraram que, o *suporte familiar que tiveram no Brasil* influenciou as suas decisões de migrar. Por fim, 34,3% dos inquiridos apontaram os “*convénios entre as universidades de origem e destino*” (o que pode significar isenção de propinas e, por vezes, até contemplar algum tipo de bolsa), como outro fator que também colaborou para a tomada de decisão de estudar no exterior.

Assim, pode dizer-se que possuir condições materiais para realizar o projeto de mobilidade (sejam *poupanças próprias, suporte familiar, bolsas de estudo, acordos entre universidades*) é essencial para a concretização deste tipo de migração, e que a assistência imaterial pode auxiliar na realização deste projeto. Portanto, ainda que não se esteja a falar de migrantes económicos (King, 2002), está a falar-se de indivíduos que têm de ter as condições materiais asseguradas para realizarem este tipo de migração (Li, et al., 1996).

Por isso, a perceção de uma maior assistência dada pelo Governo Brasileiro, através dos incentivos financeiros, foi um fator bastante enfatizado pelos entrevistados, como se verá na análise dos fatores coletivos, como as políticas governamentais brasileiras, que também motivaram este tipo de migração.

Pode-se dizer, portanto, que com a assistência material assegurada, os estudantes começam a procurar “outras formas de assistências”, que na maioria dos casos traduziu-se na “busca de informações”.

E aqui convém refletir sobre o facto de, mesmo aqueles que afirmaram terem organizado a vinda para Portugal “sozinhos”, 99% admitiram que buscaram as informações sobre o país na Internet, e 65,4% disseram que obtiveram-nas através de redes sociais *online*. ***Sendo assim, será então possível dizer que estes estudantes organizaram suas viagens “sozinhos”, sem nenhum tipo de assistência?***

M (2012), por exemplo, acredita que sim, “*eu fiz muita pesquisa pela Internet... ninguém me indicou*”, “*eu é que fui buscar hospedagem*”, “*a princípio foi tudo por minha conta*”, no entanto, contradisse essa afirmação, na medida em que também referiu, “*quem me passou algumas dicas foi uma pesquisadora lá da Universidade*”, “*eu tinha contacto com uma aluna que já tinha ido para lá, ela me deu algumas recomendações da cidade*”, “*a professora me deu uma carta de aceite e algumas sugestões de moradias para eu pesquisar*”, “*o filho de um conhecido da minha mãe, que estuda direito lá, me deu alguns documentos sobre a universidade*”. Portanto, ao considerar que as informações procuradas/ recebidas são uma forma de assistência, não se pode dizer que estes estudantes tenham organizado os seus projetos de mobilidade sozinho. Também **LV (2014)** que havia referido, “*eu acho que fiz tudo muito sozinho mesmo...*”, lembrou-se que, “*eu tive algumas informações das pessoas, pelo Facebook*”. Por isso, apesar de **M** e **LV**, acreditarem terem organizado as suas viagens sem nenhum tipo de assistência, sempre houve alguma ajuda, ainda que ao nível de informações.

Deste modo, ainda que o estudante considere a busca de informações um ato solitário, a partir do momento em que ele as recebe (via presencial ou *online*), se as mesmas contribuírem para a preparação deste projeto migratório, então significa que, indiretamente, este estudante foi auxiliado. Deste modo, mesmo que, *à priori*, o estudante parta para esta busca de informações sem um capital social elevado, é através dela que, muitas vezes, ele irá estabelecer as redes, que poderão ampliar-lhe este capital e auxiliá-lo neste projeto migratório.

JÚ (2011), por exemplo, soube de Coimbra através de um amigo, e por ele teve acesso a outros estudantes dessa universidade; “*...meu amigo, ele me apresentou outras pessoas que estudavam lá, e eu comecei a trocar e-mail com elas*”. Assim, através desta troca de *e-mails* com desconhecidos (ou seja, do estabelecimento das chamadas “redes

fracas”), **JÚ** conseguiu ampliar o capital social que, posteriormente, veio a auxiliá-la na migração.

Como viu-se, poucos inquiridos referiram que tinham contactos em Portugal antes de virem, e, ainda menos admitiram que este fator os tinha feito optar por este país. No entanto, 41% afirmaram terem organizado a viagem com “a ajuda de familiares e/ou amigos e/ou conhecidos em Portugal”. Esta aparente contradição levou-me a pensar que, ainda que não existissem contactos com conhecidos em Portugal, durante o período que antecedeu a viagem, uma maior proximidade com desconhecidos, através da *Internet*, pode ter feito com que muitos estudantes passassem a considerá-los “conhecidos” - o “conhecido virtual”. Assim explicou **MA (2015)**:

“Eu procurei alguns grupos de estudantes brasileiros em Portugal no Facebook, e aí eu “conheci” um pessoal antes, um pessoal que faz transfers, uns passeios (a VIVAP), e aí eu combinei, e eles foram me pegar de carro lá, foram pegar mais uma galera no aeroporto.”

Esta estratégia, definida pela tentativa de participação num grupo homogéneo, numa “comunidade imaginada”, numa espécie de “família ampliada - que se une em torno de uma condição comum, de uma “crença compartilhada” - já havia sido explicitada por Saturnino (2015), em seu estudo sobre a extinta rede social *online*, *Orkut*. Assim, para este autor, a noção de comunidade no meio virtual não advém, necessariamente, de uma paridade com o real, mas sim de uma adequação a nova realidade, através da adoção de recursos tecnológicos que contribuam para a constituição de uma nova forma de sociabilidade.

Desta forma, se as redes sociais estabelecidas com familiares, amigos e/ou conhecidos, e institucionais (estabelecidas de maneira formal ou informal entre as instituições) auxiliam este tipo de migração, esta assistência, material (financeira) ou imaterial (informações) também facilitaram a concretização deste projeto migratório. No entanto, a busca por informações e a comunicação estabelecida entre o país de origem e destino têm mostrado que os laços “fracos”, estabelecidos com desconhecidos, desencadeados, sobretudo, através da comunicação *online*, tem exercido um grande peso na criação do imaginário do país de destino, fazendo com que estes desconhecidos sejam tratado como “conhecidos”. Ainda que Van Mol e Michielsen (2015) afirmem que os estudantes internacionais estabelecem redes com 3 grupos distintos (os conacionais, os locais, e outros estudantes internacionais), sendo maior com os “conacionais” devido ao uso do mesmo idioma; no caso dos estudantes brasileiros que

vêm para Portugal isto não acontece, visto que estes falam o mesmo idioma dos “locais”. No entanto, conforme os autores mencionados acima já haviam indicado, e também verificou-se neste tópico, os conacionais com experiências semelhantes acabam por ser “fontes de informações bastante úteis”, e providenciam uma assistência imaterial valiosa para os futuros migrantes.

C) Informação e Comunicação

A importância das redes sociais e da assistência necessária para a concretização deste tipo de migração, deve-se, também, a pouca informação que se tem sobre o país de destino. Apesar da, muitas vezes referida, relação histórica entre Brasil e Portugal, com exceção dos poucos estudantes entrevistados que disseram ter ascendência portuguesa, parentes a viver em Portugal, ou que já haviam estado no país (*habitus* internacional), a maioria afirmou que muito pouco sabia sobre Portugal, antes de vir. Ainda que estejamos a falar de pessoas com um maior capital cultural (De Hass, 2010), poucos eram os que tinham conhecimentos socioeconômicos (para além de que era um país que estava a atravessar uma crise financeira) e regionais/demográficos (para além de já terem ouvido falar nas cidades de Coimbra, Lisboa e Porto). O conhecimento prévio passava, então, pela história aprendida na escola, e por uma “história” mais contemporânea, divulgada pelos meios de comunicação social e, por vezes, pelas redes de amigos e/ou conhecidos. A alusão ao Fado, ao Bacalhau, ao Pastel de Belém, ao facto de ser um país europeu, de língua portuguesa, e “de primeiro mundo”, eram as poucas informações que a maioria dos entrevistados referiu ter, como uma espécie de “senso comum” que todo o brasileiro deveria saber.

B (2013), por exemplo, afirmou que “*não sabia quase nada*” sobre Portugal, para além daquelas “*coisas que a gente aprende na escola*”; **JO (2014)** referiu que, “*as informações que eu tinha sobre Portugal não eram muito grandes... eu conhecia Lisboa e Porto*”; e **S (2014)** confirmou que, “*o que eu sabia de Portugal era muito pouco. Só sobre a língua, que era um país em crise, e que eu não arrumaria emprego*”.

E aqui foi importante perceber que, o conhecimento sobre a crise que Portugal estava a atravessar, e a provável dificuldade em conseguir emprego neste país, também pode explicar porque ter a assistência material assegurada (suporte familiar, convénio, bolsa de estudos) foi um fator importante na decisão de estudar no exterior.

Alguns estudantes, no entanto, tinham um conhecimento sobre a “história” mais recente das relações entre o Brasil e Portugal (como **RO (2014)**, que por conta da sua tese de doutoramento, sabia dos brasileiros laborais que, não há muito tempo, tinham vindo para Portugal), mas não conheciam ninguém, pessoalmente, que lhe pudessem fornecer mais informações sobre este país. Como já haviam alertado Van Mol e Michielsen (2015), estes estudantes não tinham ligações iniciais diretas com o país de destino. Por isso, reconhecendo o pouco conhecimento que os brasileiros (de um modo geral) tinham sobre Portugal, “*Eu passei a minha vida inteira aqui (no Brasil) sem contacto com um português. Então, o que a gente tem é um imaginário*” (**T, 2010**), a maioria dos entrevistados afirmou ter saído em busca de informações sobre o país, antes de emigrar. Como já havia mencionado Saturnino (2015), o povo brasileiro, de um modo geral, não tem “referências” e têm um “desinteresse” por Portugal. Assim, justificando esta falta de conhecimento, outro dos estudantes entrevistados confirmou, “... o brasileiro não conhece o mundo, não vê o mundo. O Brasil é muito ensimesmado, mas eu acho que isso tem mudado a partir desses programas de mobilidade estudantil internacional” (**A, 2013**).

Pode dizer-se, portanto, que os estudantes brasileiros do ensino superior, após decidirem vir para Portugal, é que despertaram um maior interesse por este país, e decidiram partir em busca de mais informações: “...quando eu decidi vir estudar em Portugal, eu corri atrás para saber como era a vida em Portugal...” (**ROB, 2013**); “Quando eu fiquei sabendo, eu entrei na Internet e fui estudar o país, a região que eu iria ficar...” (**RO, 2014**); “Quando eu soube dessa história do ENEM, eu já sabia de Coimbra, mas não sabia a fundo sobre a universidade. E aí eu fui pesquisar melhor...” (**TH, 2014**).

Assim, nos casos em que não havia contactos diretos, a *Internet* apresentou-se como uma ferramenta útil para o estabelecimento destes primeiros vínculos. Noutros casos, as informações prévias que se tinha da instituição de ensino (derivada das redes estabelecidas com amigos que já lá estudavam ou provenientes das próprias instituições de origem e/ou destino), vieram reforçar a escolha da mesma, mostrando que, após a decisão de estudar no exterior e a seleção do país de destino, a escolha recaiu sobre a instituição de ensino e não sobre a localidade (retomarei isso mais a frente).

De qualquer forma, ainda que não se possa dizer que as informações obtidas sejam determinantes para a escolha do país de destino (visto que quando estes estudantes saem em busca de informações, já sabem que vêm para Portugal), pode

dizer-se que as mesmas, como já havia referido Saturnino (2015), contribuem para a organização e construção do imaginário que estes estudantes terão no país de acolhimento. Neste sentido, entre as diversas fontes de informação e comunicação, aquelas cujo acesso se dá através da *Internet* têm sido essenciais para este tipo de migração.

C.1. As fontes de informações e as informações procuradas

Como viu-se no capítulo metodológico, de acordo com dados do IBOPE (2010) e do PNAD (2011) os jovens no Brasil são os utilizadores mais intensos dos novos meios de comunicação, sendo que, nesta altura, 87% possuíam o ensino superior e costumavam aceder à *Internet* pelo menos uma vez por semana. Já em 2015, os dados da Pesquisa Brasileira de Mídia vieram acrescentar que, para além do brasileiro ter passado a gastar, em média, 5 horas do seu dia conectado à *Internet*, entre os utilizadores com ensino superior, 72% já acediam-na todos os dias. Por isso, não foi surpresa descobrir que, na amostra obtida com o inquérito *online*, todos os inquiridos utilizaram a *Internet* para procurarem informações sobre Portugal (sendo o motor de busca *Google*, seguido pelo acesso direto aos *sites* institucionais, blogs e *sites* não institucionais, e posteriormente pelas redes sociais *online*, as ferramentas mais utilizadas). Entre as redes sociais *online*, o *Facebook* foi a mais citada pelos entrevistados¹⁴⁷, indo de encontro à pesquisa referida acima, que também já havia destacado a preferência dos brasileiros (83%) por esta rede:

“Eu fiz muita pesquisa pela Internet... A princípio eu fui no Google e também entrei no site da universidade.” (M, 2012);

“Foi tudo pelo Google mesmo... Depois, essa parte da acomodação, a gente foi pelo Facebook, a gente encontrou grupos de acomodação.” (JO, 2014).

Como já dizia Guidens (1990: 27), a emergência da “Sociedade da Informação” conseguiu “arrancar” o espaço do tempo, fomentando relações entre “ausentes”, localmente distanciados de qualquer inteiração face-a-face. Assim, o desenvolvimento das novas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) permitiu a evolução da “Sociedade da Informação”, mas foram as pessoas com um capital cultural mais elevado que sofreram uma maior influência destes avanços tecnológicos, pois tiveram maiores

¹⁴⁷ apesar dos mais antigos também terem referido o extinto *Orkut*.

possibilidades de aceder a essas tecnologias. Logo, pode dizer-se que os estudantes do ensino superior (inclusive os brasileiros) fazem parte de um grupo, que Papacharissi (2009) considerou “seleto”, de pessoas que têm utilizado as novas TIC para obterem informações e se comunicarem. É através da Internet que estes atores sociais alargam e potencializam a troca simbólica que irá permear os seus universos (Saturnino, 2015).

De acordo com os entrevistados, as informações procuradas eram, sobretudo, acerca do *custo de vida*, de *alojamentos*, e de como obter a documentação necessária:

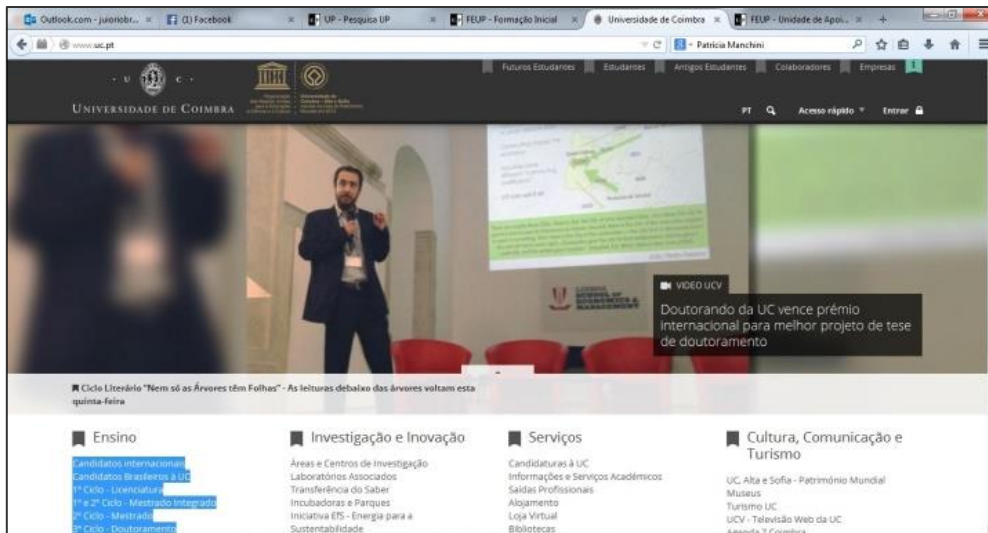
“*Eu fiz pesquisas sobre o padrão e o custo de vida em Coimbra...*” (L, 2008);

“*Fui pesquisar questões de visto... fui ver o mapa de Lisboa no Google para entender aonde eu iria estudar, onde eu poderia morar...*” (RO, 2014).

Estas pesquisas iniciavam-se através do motor de busca *Google* - “*eu entrava no Google e colocava as palavras de busca “Portugal”, “Vivendo em Portugal”, “Roteiro em Portugal...”*” (R, 2014), e dos *sites* das universidades - “*eu pesquisava muito no site da universidade, procurava pessoas... ia olhar sobre os estudantes que já tinham ido...*” (JÚ, 2011), e, por fim, acabavam nos *blogs* e *sites* não institucionais e nas redes sociais *online* - “*depois eu achei grupos no Facebook, “Brasileiros em Coimbra” e pessoas que têm blogs, o que dá para ter mais ou menos uma noção...*” (TH, 2014). Assim, a utilização de uma plataforma de rede social *online*, como já havia referido Amaral (2016), veio facilitar a associação entre pessoas com os mesmos interesses e o encontro de novas fontes de informação, conteúdos e opiniões.

Das informações obtidas, a maioria dos entrevistados considerou corresponder à realidade, com algumas exceções para as informações que se encontravam nos *sites* das universidades, e mais especificamente de algumas faculdades e/ou institutos. Tanto que os *sites* institucionais tiveram muita pouca influência na escolha da instituição de destino (17,6%).

Entretanto, o *site* mais elogiado pelos entrevistados foi o da Universidade de Coimbra: “*Eu conheço mais uns dois sites, o da Universidade de Aveiro e da Universidade de Lisboa, e acho o de Coimbra infinitamente superior...*”, referiu JÚ, em 2011. Talvez, por isso, este *site* não tenha sofrido alterações desde 2014:



Print da página de entrada do site da UC, em Agosto de 2014



Print da página de entrada do site da UC, em Junho de 2017

Já em relação ao *site* da Universidade de Lisboa, **CM (2013)** considerou que, “*o site é difícil... Não é tão intuitivo. Mas depois de procurar, de vasculhar bem, você acaba achando*”.



Print da página de entrada do site da UL, em agosto de 2014

Contudo, de acordo com os diretores das faculdades e/ou institutos desta universidade que foram entrevistados, a Universidade de Lisboa, bem como as suas faculdades e/ou institutos, apostara no lançamento de novos *sites* a partir de 2015:



Assim, em junho de 2017, esta era a página de entrada do site da UL

Como explicou o responsável pelo Núcleo de Relações Internacionais do Instituto Superior Técnico (entrevistado em 2015): “*Nós estamos no processo de alterar a forma como a informação é apresentada no nosso site porque achamos que, de facto, há aspetos que não facilitam aceder a informação útil. A informação está lá, mas muitas vezes não é fácil...*”



Portanto, o *layout* da página de entrada do *site* do IST que em agosto de 2014 era assim...



... em junho de 2017 estava assim

Também o *site* da Universidade do Porto recebeu algumas críticas dos estudantes entrevistados, “*Eu achei que o site não era muito bem elaborado não, eu senti alguma dificuldade... é uma ferramenta um pouco limitada*” disse **S**, em 2014:



Print da página de entrada do site da UP, em agosto de 2014

Entretanto, assim como aconteceu com o *site* da Universidade de Lisboa, também o *site* desta universidade sofreu algumas alterações de 2014 para cá:



Print da página de entrada do site da UP, em junho de 2017

A análise realizada em agosto de 2014 e junho de 2017 aos *sites* das universidades portuguesas que mais estudantes brasileiros haviam recebido verificou, portanto, que houve algumas alterações nos mesmos, bem como nos *sites* das suas faculdades e/ou institutos. Isto, como referido pelos diretores e/ou vice-diretores entrevistados, teve o intuito de “facilitar o acesso a informação útil” e tornar a “comunicação mais clara” entre potenciais estudantes estrangeiros e estas instituições.

De qualquer forma, apesar dos estudantes entrevistados terem utilizado o acesso

direto aos *sites* das instituições para buscarem informações, isto não se mostrou essencial para a escolha da faculdade e/ou instituto de destino.

D) Informações partilhadas: incentivo ou desmotivação na perpetuação da migração?

Se as redes ajudam a explicar a perpetuação da migração (Massey et al., 1993), segundo De Haas (2010), este movimento só deverá ser incentivado se a migração for associada ao sucesso. Logo, a partilha de informações tanto poderá incentivar, quanto desmotivar a mobilidade estudantil internacional.

Já em Portugal, todos os estudantes inquiridos referiram que mantiveram contacto com o Brasil durante a estadia neste país, sendo este contacto maioritariamente com a família e diário (55,5%). As redes sociais *online* (94,7%), seguidas pelo *Whatsapp* e/ou SMS (91,3%) e pelo uso do *Skype* (83,1%), foram as mais utilizadas. Como já havia referido Van Mol e Michielsen (2015), os estudantes móveis mantêm contacto regularmente com as suas famílias (especialmente através da *Internet*) e também com os círculos sociais a que pertencem no país de origem.

De acordo com os entrevistados, pelas redes sociais *online* compartilhavam-se informações que estavam, sobretudo, relacionadas com os estudos e as viagens realizadas durante a mobilidade. Ou seja, compartilhavam-se informações relacionadas com as experiências académica e de vida, sendo que o interesse dos conacionais no país de origem era maior acerca de experiências de vida do que académicas.

M (2012), por exemplo, referiu compartilhar informações “*não só dos eventos académicos*”, mas também das cidades que visitou; **JO (2014)** disse que, além das viagens, partilhava “*coisas que a gente comia de diferente*”; e, **JVB (2014)**, relatou: “*uma coisa que eu fazia muito era tirar foto de qualquer grafite, qualquer pichação que eu via na rua, e eu e alguns amigos, durante algum tempo, colocámos isso no Facebook.*” Isto, na visão deste aluno, serviu para “desconstruir” a idealização que as pessoas no Brasil têm, “*de que, mesmo em Portugal, tudo é perfeito. Quando a gente chega, a gente percebe que não é, que tem muitos problemas, e que a crise afetou extremamente as pessoas...*”¹⁴⁸,

¹⁴⁸ Aqui, julgo que o facto deste estudante ter dito “*mesmo em Portugal*” é, por si só, revelador de que o mesmo já veio para este país com a intenção (mesmo que inconsciente) de desconstruir o imaginário do “país perfeito”.

Assim como **JVB** referiu ter publicado no *Facebook* “durante algum tempo”, **RO** e **TH (2014)** também mencionaram que, no início das suas estadas, publicavam muito mais. Até mesmo a troca de mensagens que, para **T (2010)**, tinha uma frequência diária no início, com o passar do tempo foi decrescendo. De acordo com **D (2011)** “*Esse contacto, com o tempo, vai ficando menos frequente*”. No entanto, diferentemente de **JVB**, os “posts” de **RO** vieram “reforçar”, e não “desconstruir”, a idealização referida acima: “*a primeira coisa que eu fiz foi tirar uma foto do Rio Tejo, das pessoas pescando, e postar: Olha, aqui se pesca no rio que passa dentro da cidade! E outra coisa que me impressionou também foi a questão do autocarro, do metro, que você passa o seu cartão, que a fiscalização é muito menor...*”

Viu-se, portanto, que a partilha de informações tende a ser maior no início da estada quando, na descoberta do “desconhecido”, alguns estudantes reforçam o imaginário do país de destino através de relatos positivos e de suas “conquistas”; enquanto outros procuram “desconstruir” este imaginário, salientando os aspetos menos positivos e as dificuldades encontradas. Com o passar do tempo, os laços com Brasil e a necessidade desta partilha tendem a diminuir. Alguns estudantes atribuíram essa diminuição ao facto de “*não ser mais novidade*” ou, porque, devido aos estudos, passaram a ter “*menos tempo*” (mas o facto é que a interação que se consegue obter no país de acolhimento também pode ser responsável pela necessidade ou não de uma partilha contínua com o país de origem).

No entanto, tendo em conta a facilidade com que hoje qualquer indivíduo (incluindo os estudantes do ensino superior) pode partilhar informações nas *timelines* das suas redes sociais *online*, e que estas são fruto de escolhas pessoais, é natural que os mesmos publiquem somente aquilo que lhes convém. Como referiu um dos entrevistados, mesmo que o estudante se sinta impelido a partilhar coisas “menos boas”, ele o fará “*de um jeito mais sutil*” (**LE, 2014**) porque, em primeiro lugar, não é bom para o estudante falar mal da sua própria experiência; antes pelo contrário, essa experiência deve ser vista como uma mais-valia e não como algo negativo; e, em segundo lugar, porque existe um certo receio de partilhar informações negativas sobre o país de acolhimento, enquanto ainda se está nele.

Portanto, ainda que muitos estudantes sustentem críticas sobre Portugal e as instituições para as quais vieram, poucos são os que têm coragem de expô-las através das redes sociais *online*. Isto, por um lado, poderá explicar a continuidade deste sistema migratório, ainda que na percepção dos entrevistados esteja a aguçar mais a

“curiosidade”, o interesse, sobre este país, do que propriamente a vontade de estudar nele. Assim, visto que as informações partilhadas incidem não só sobre as experiências académicas, mas também sobre a cultura, a vida económica e a vida social do país de destino (o que inclui os hábitos gastronómicos, a facilidade em viajar e conhecer outros países, mas também os efeitos da crise financeira), os entrevistados acabam por fomentar um maior interesse por Portugal, e pela vida que têm, do que propriamente pelos estudos: *“Tenho muitos amigos que querem vir para Portugal para passear, e aí eles pedem informações relacionadas a isso” (RO, 2014). “As pessoas perguntam, principalmente, quantos países eu visitei. É uma das primeiras perguntas” (JVB, 2014). “O interesse maior é com a parte do turismo mesmo...” (JO, 2014).*

Assim, se as informações partilhadas com o país de origem constroem ou reforçam um imaginário positivo sobre o país de destino, é natural que fatores contextuais, como a qualidade de vida e a qualidade dos estudos também sejam constitutivos das motivações deste tipo de migração.

5.3.4. Fatores (coletivos) que motivaram a escolha da localidade de destino: *a qualidade de vida*

Quando fatores como os “Ganhos Sociais” no país de destino (menor custo de vida, mais segurança, melhores acessibilidades) aparecem como a terceira motivação mais referenciada para a escolha desse país (51%) (Figura 17) - para além de também ter sido o motivo mais alegado por aqueles que disseram que gostariam de permanecer em Portugal, após concluírem os estudos (59%) - pode dizer-se que a qualidade de vida que esses estudantes imaginavam ter em Portugal, também motivou a escolha deste país. Como já havia referido Van Mol (2016:1315), *“quando as pessoas não estão satisfeitas com certos aspetos da vida social no país de origem, elas também estão mais propensas a mudar”*.

E, neste aspeto, parece que a representação que os estudantes brasileiros tinham de Portugal correspondeu à realidade, ou até mesmo superou as expectativas; e que os ganhos sociais (fatores contextuais), que ajudaram na captação destes estudantes, também podem contribuir para a retenção dos mesmos.

Assim como os custos “monetários” ou “não monetários” (Sjaastad, 1962), “de vida”, “com os estudos”, e “sociais” (Mazzarol e Soutar, 2002), são fatores extrínsecos que podem influenciar a escolha do destino: *“...estudar em Coimbra era mais barato do*

que estudar em São Paulo...” (N, 2009), “...comecei a pesquisar na Internet onde eu poderia estudar e encontrei no Reino Unido e aqui. Só que no Reino Unido eram 25 mil libras o semestre! Era impossível! Em Coimbra o preço era mais em conta...” (LA, 2012); os ganhos - ou “retornos advindos do investimento migratório” (Sjaastad, 1962) - podem, para além de motivar a escolha destes estudantes por determinado país, fazer com que eles queiram lá permanecer, após a conclusão dos estudos, “... a gente veio pra cá, principalmente por causa da segurança... Porque Belém é a sétima capital mais violenta do Brasil...” (MC, 2008).

Por isso, apesar da maioria dos inquiridos (63%) ter referido a intenção de regressar ao Brasil após concluírem os estudos, aqueles que disseram que gostariam de permanecer em Portugal (10%) apontaram como principal motivo a “Qualidade de Vida”: “... poder andar na cidade, sem medo, isso faz com que a gente queria ficar em Portugal. Segurança e Transporte! Esse diferencial faz com que a gente abra mão de viver economicamente melhor, porque a qualidade de vida aqui acaba sendo melhor!” (J, 2014). Analogamente, este foi o motivo que apareceu com menos frequência para justificar o regresso daqueles que afirmaram que iriam retornar ao Brasil (12%).

Portanto, uma vez que os recursos sociais, culturais e económicos (custos) foram mobilizados, é natural que se procure por países que ofereçam, em contrapartida, alguns benefícios, e que, já no exterior, estes benefícios sejam requeridos.

No entanto, nem sempre as razões para a escolha do país, e dentro deste país, para a escolha da localidade e da universidade de destino são coincidentes.

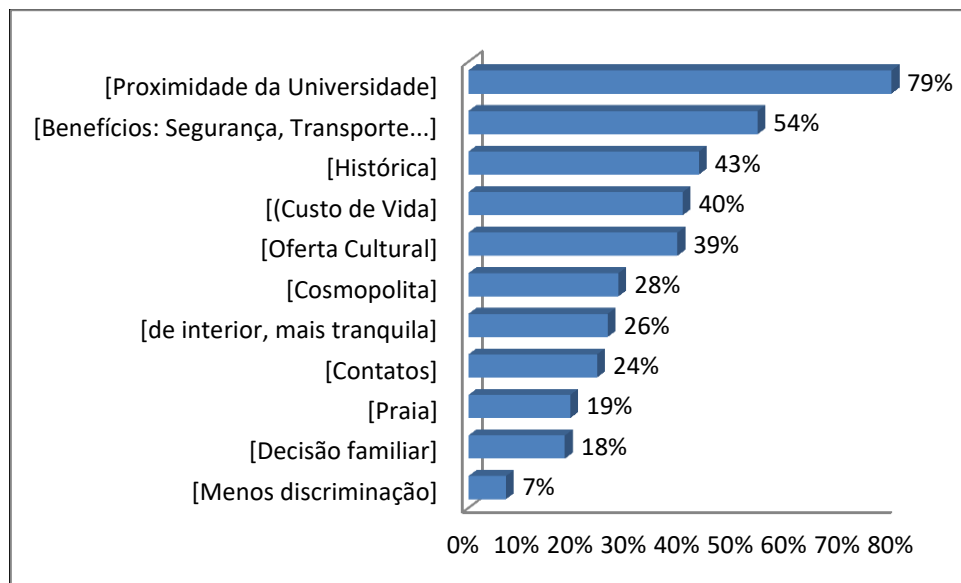
Quando questionados sobre as razões da escolha da localidade de destino, 79% dos inquiridos responderam que esta se deu em função da proximidade com a universidade. Isto demonstrou que a maior parte dos estudantes escolheu a universidade e não a localidade: “Eu escolhi a universidade, e aí calhou de ser em Lisboa” (Y, 2012).

Contudo, também para a escolha da localidade, 54% dos inquiridos disseram que os benefícios, ou seja, os ganhos sociais (como mais segurança e melhores acessibilidades) também influenciaram esta escolha. Ainda para uma grande parte dos respondentes, fatores como “*ser uma cidade histórica*” (43%) e ter um “*custo de vida mais baixo*” (40%), também tiveram um peso importante na escolha da localidade (Figura 21).

Se, para um dos entrevistados (S, 2014), por exemplo, a escolha pela cidade do Porto deu-se devido aos “*indicativos económicos*” e a “*questão da mobilidade*”, já que

“não poderia comprar um carro”, para **JVB (2014)**, a cidade de Évora chamou-lhe “muita atenção”, por ser uma cidade histórica.

Figura 21 – Motivações para a escolha da localidade de destino



Fonte: Inquérito online aos estudantes brasileiros

Através do inquérito *online*, observou-se também que, dos estudantes que haviam ido para Coimbra (115), uma pequena parte (13) já não residia mais neste concelho. Destes, 6 haviam mudado o local de residência para Lisboa. Apesar destes números não serem representativos, foi interessante observar que, nas entrevistas, 5 dos 10 estudantes que haviam ido para Universidade de Coimbra, também já estavam a viver em Lisboa, por considerarem esta cidade mais “*cosmopolita*”:

“Coimbra é muito pequena, não tem opções de lazer, tem toda a dificuldade para viajar, porque ainda são duas horas de comboio para cá, então Lisboa é muito melhor! Lisboa é maior, meus amigos vieram antes, viviam já em Lisboa e adoravam.” (N, 2009)

“Coimbra é uma cidade mais fechada, menor, com menos possibilidades, só que é uma cidade mais barata. Lisboa é uma cidade maior, um bocado mais cara, mas que tem muito mais coisas para te oferecer, desde as relações sociais, que são mais abertas, até a efervescência cultural” (MC, 2008)

Assim, indo de encontro ao que já havia referido Bilecen Basak (Amelina, et al., 2016), na tentativa de ser cosmopolita, os estudantes sofrem uma influência transformativa crucial, o que pode levar-lhes a quererem mudar de destino, no meio desta experiência de mobilidade.

Portanto, se, por um lado, ir para “*uma localidade de interior, mais tranquila*” foi a escolha de 26% dos inquiridos, por outro lado, as localidades que ofertavam mais cultura (39%) e eram “*mais cosmopolitas*” (28%), tiveram uma maior preferência por parte desses estudantes:

“...eu não queria ficar nem em Coimbra e nem no Porto. Eu queria ficar em Lisboa. Porque eu sou de São Paulo, São Paulo é uma cidade muito grande, e me colocar para morar em Coimbra... Se em Lisboa eu já sofri tanto, em Coimbra eu iria cortar os pulsos!” (A, 2013)

“Lisboa porque eu acho que tem mais possibilidades, né? Também para trabalhar, né? É uma cidade que tem uma cena cultural mais forte, e eu gosto disso também, gosto de viver a cidade. Eu não me vejo morando numa cidade de interior...” (LV, 2014)

5.3.5. Fatores (coletivos) que motivaram a escolha da universidade de destino: o prestígio das universidades

De acordo com Perkins e Neumayer (2014), a importância da escolha por uma universidade com um ensino de qualidade e/ou de maior prestígio, está no facto dos estudantes imaginarem que, é através disto, que irão conseguir aumentar os seus capitais intelectual, cultural e social. Estes “ganhos” não significam garantia de ascensão profissional mas, como é facto que estudar no exterior ainda continua a ser muito valorizado pela sociedade brasileira (Almeida, 2004), os estudantes brasileiros acreditavam que isto poderia trazer-lhes algumas vantagens no futuro.

Assim, como explicou um dos estudantes entrevistados, “*dentro do império ultramarino, até ao século XIX, a única “coisa” que existia para estudar, para quem falava português, era Coimbra. A Universidade de Coimbra tem um grande prestígio! Quem estudou aqui? José Bonifácio de Andrade e Silva, nosso patriarca da independência, e uma série de pessoas que, de facto, tiveram relevo lá no Brasil*” (GU, 2014). Por isso, para T (2010), “*você, voltando para o Brasil, e falando que estudou na Universidade de Coimbra, é diferente de você voltar e falar que estudou na Universidade da Beira Interior, por exemplo*”.

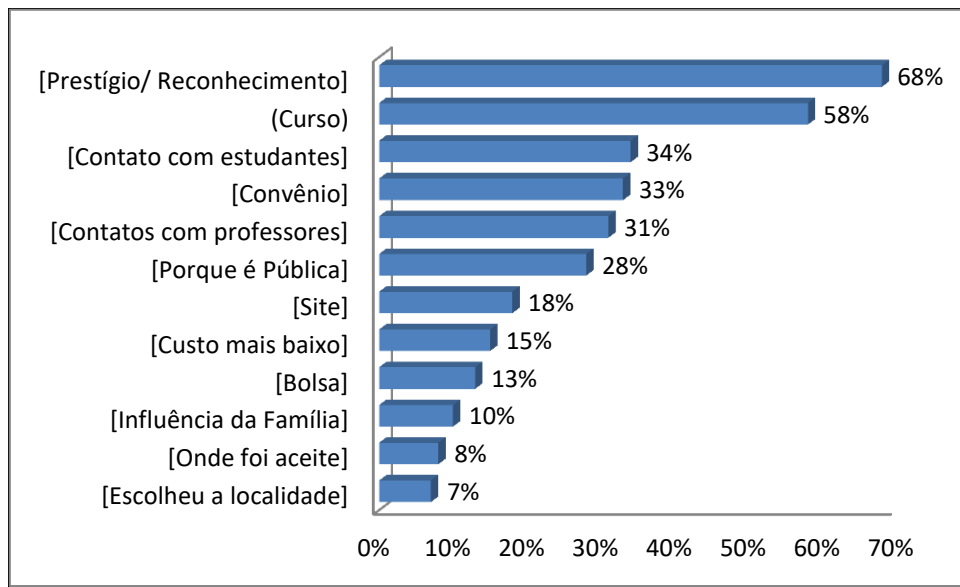
No entanto, nem sempre uma universidade prestigiada possui um ensino de qualidade. Como já havia referido Altbach e Knight (2007), é difícil medir a real qualidade do ensino internacional, visto que as “agências de acreditação” tornaram-se um “negócio” comercial, cuja análise nem sempre é imparcial. Isto ficou patente nesta

amostra, visto que também a representação que os estudantes brasileiros tinham das universidades portuguesas (com base nas suas redes de contactos, nos *rankings* internacionais e no prestígio que algumas universidades portuguesas adquiriram desde a época em que o Brasil era colónia de Portugal) nem sempre correspondeu à realidade.

Dois entrevistados chegaram, inclusive, a comparar a educação em Portugal com a “Educação Bancária” proferida pelo educador, pedagogo e filósofo brasileiro Paulo Freire (1997), onde ele fez uma crítica à verticalidade da relação entre o educador e educando. Assim, **J (2014)** criticou o ensino em Portugal dizendo, “... *aqui é uma “Educação Bancária”, de depositar, de depósito, como se nós fôssemos um caixa onde você só deposita o conhecimento. No Brasil a gente discute com o professor sobre o nosso entendimento. A construção do conhecimento é feita junta!*” Já **W (2014)** culpou o Processo de Bolonha pela forma de ensino que encontrou em Portugal, “*com a redução no número de anos letivos (devido a Bolonha) e ao professor ter que cumprir o programa, se o aluno não conseguir acompanhá-lo, ele passa por cima. Por isso, plagiando Paulo Freire, virou quase um processo de “Educação Bancária”, onde o professor só deposita o conhecimento*”.

Portanto, apesar do “prestígio” da universidade ter sido o quarto fator mais referido pelos inquiridos, como constituinte da motivação para a escolha de Portugal (41%) (Figura 20) - sobretudo pelos que vieram para o Mestrado e Doutoramento Plenos - e o fator principal para a escolha da universidade (68%) (Figura 22), houve quem avaliasse determinados aspetos encontrados na universidade portuguesa de destino, como o próprio curso (28%), ou o corpo docente (26%), como “*nem positivos, nem negativos*”. Isto demonstra que alguns estudantes tiveram uma certa decepção com a realidade encontrada, face à expectativa que tinham.

Figura 22 – Fatores que motivaram os estudantes brasileiros do ensino superior na escolha da universidade de destino



Fonte: Inquérito *online* aos estudantes brasileiros

Também nas entrevistas, isto foi identificado:

“...quanto à universidade, na verdade, eu me dececionei um pouquinho sim... eu achava que qualidade de ensino ia ser um pouco melhor, a reflexão crítica, assim... eu tive professores muito bons em algumas disciplinas, mas eu achei que por parte dos próprios alunos faltava discussão... a qualidade da Unicamp, na minha opinião, é muito superior à da Universidade de Évora.” (B, veio em 2013, mas já retornou)

“Não correspondeu às minhas expectativas em função do dinamismo do curso. Eu esperava que fosse maior. O curso tem poucas atividades acadêmicas. Só isso.” (L, veio para Coimbra em 2008, já retornou)

“E você está gostando? Da qualidade do curso não. É frustrante ver, e é mais frustrante ver a visão que eles têm do Brasil, porque a qualidade da psicologia no Brasil é disparada em relação à Universidade de Coimbra” (LP, 2014)

Portanto, pode dizer-se que as expectativas que os estudantes tinham antes de vir, e que funcionaram como elemento motivador para esta mobilidade, nem sempre corresponderam à realidade encontrada (quadro 12).

Quadro 12: As expectativas dos estudantes *versus* a realidade encontrada

EXPECTATIVA	REALIDADE
Departamento Dinâmico	Departamento com poucas atividades e com problemas de comunicação
Aula Dinâmica	Pouca participação e discussão em sala de aula; Pouca interação académica
Qualidade	Prestígio não corresponde a qualidade do ensino; nem todos os professores são de “referência”; nem todos são competentes
Grau de exigência Alto	Grau de exigência Baixo (pouca carga bibliográfica)
Bons métodos de ensino	abordagem superficial; crítica a metodologia utilizada para as aulas doutorais (compostas por seminários)
Base de Dados da Universidades Forte	Base de Dados das Universidades Fraca

Elaboração própria

Fonte: Entrevistas aos estudantes brasileiros

Como já mencionado, estes estudantes vieram, maioritariamente, para a área das “Ciências Sociais, Direito e Comércio” e, portanto, para cursos considerados “não tecnológicos” - como “Direito”, “Sociologia e Outros Estudos”, “História e Arqueologia” e “Jornalismo e Reportagem” - confirmando que, entre as áreas de educação e formação que mais atraíram estudantes brasileiros para Portugal, se destacaram muitas das que priorizam a carreira universitária e científica e não o mercado de trabalho.

Neste sentido, a época em que esta pesquisa foi realizada, a continuidade na carreira académica justificou a vinda de muitos estudantes para Portugal:

“Eu tinha interesse nessa área de geografia da saúde e tinha vontade de fazer um estágio no exterior... como resultado, eu acabei de ter um artigo que vai sair agora, em uma revista indexada... Essa foi uma condição para eu ter ido: ter um trabalho publicado em conjunto” (M, 2012, já retornou). E aqui verifica-se que ter uma publicação académica numa revista indexada (fator extrínseco intimamente ligado à qualidade do ensino) foi a motivação - ativada pelo desejo de autodesenvolvimento e pela crença de que daí poderiam advir recompensas tangíveis - que este estudante teve para vir estudar em Portugal.

O aparecimento do curso Direito nesta amostra era expectável, visto a tradição histórica que este curso, sobretudo da Universidade de Coimbra, tem no Brasil. Assim, referiu GA (2008) *“Não foi vir estudar em Portugal, foi vir estudar Direito na*

Universidade de Coimbra, porque a universidade é muito boa, muito renomada, o curso é muito reconhecido no Brasil...”

No entanto, outros cursos, principalmente na pós-graduação, e na área das ciências sociais, foram enaltecidos por alguns entrevistados, mais uma vez devido ao prestígio que algumas faculdades, institutos ou centros de investigação têm no Brasil. Este prestígio está, normalmente, associado ao nome de algum professor, cuja bibliografia é referência no Brasil. Este foi, por exemplo, o caso do professor da Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e do Centro de Estudos Sociais (CES) desta mesma universidade, Boaventura de Sousa Santos:

“Obviamente, para um brasileiro, vir para um Centro que é dirigido pelo Boaventura de Sousa Santos é importante, porque, pra gente, tanto no Direito, como na Sociologia, é alguém que é extremamente respeitado.” (N, 2009)

“O Centro de Estudos Sociais realmente é uma mais-valia em Portugal. Muito brasileiro vem para cá para ir para o Centro de Estudos Sociais, sobretudo por causa do Boaventura.” (MC, 2008)

Em Abril de 2017, Boaventura de Sousa Santos recebeu o título de Professor *Honoris Causa* da Universidade Federal de Ouro Preto (MG), devido “*ao fato de sua trajetória de pesquisador na área de Ciências Humanas e Sociais prestar inestimáveis serviços à ciência*”¹⁴⁹ É reconhecido no Brasil por já ter lá realizado investigações, por vários trabalhos publicados no país, e, principalmente, por ser um dos principais impulsionadores do Fórum Social Mundial¹⁵⁰

Outro dado interessante que apareceu, tanto no inquérito *online*, quanto nas entrevistas realizadas, foi em relação aos estudantes que vieram para o Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa, pois todos consideraram o prestígio deste Instituto uma das motivações para a escolha de Portugal, e, diferentemente do que aconteceu em outras universidades, não se sentiram defraudados com a qualidade do ensino:

“Eu tinha uma ideia de que o curso era bom... a nível de estudo foi realmente um salto que dei! Impressionante! É muito melhor! Foi um salto exponencial!” (D, 2011, Licenciatura em Engenharia e Arquitetura Naval)

¹⁴⁹ Informação disponível em: <http://www.ufop.br/noticias/institucional/boaventura-de-sousa-santos-vem-ouro-preto-receber-titulo-honoris-causa-da> Acedido em 20/04/2017.

¹⁵⁰ Evento que tem como objetivo reunir dezenas de milhares de pessoas de grupos da sociedade civil, as organizações e movimentos sociais que querem construir um mundo sustentável e inclusivo, em que cada pessoa e cada povo tem seu lugar e pode ser ouvido. Informação disponível em: <https://fsm2016.org/es/> Acedido em 20/04/2017.

“Como é que surgiu a ideia de vir estudar em Portugal? ...foi buscar um conhecimento mais avançado, que é difícil você encontrar no Brasil. Por exemplo, a área que eu estou aqui, é sensacional... O Técnico é referência...” (LE, 2014, Mestrado-Sanduiche em Engenharia Civil em Mobilidade de Transportes)

De facto, no Plano Estratégico do IST, lançado em 23 de fevereiro de 2015 (após a fusão da Universidade Técnica de Lisboa com a Universidade de Lisboa), o Presidente já assumia que, “o IST é agora uma escola de referência internacional. Concentrarmo-nos em ser a escola de referência em Portugal é, assumidamente, pouco”. Por isso, em entrevista, enfatizou o facto de o IST estar bem posicionado nos *rankings*, atraindo de forma “natural” os estudantes brasileiros: “o IST é, de longe, a melhor escola de engenharia do país. Todos os *rankings* mostram isso. É a maior, tem a melhor investigação, tem a maior comunidade... comparar em Portugal, a resposta é trivial... a escolha natural para um aluno brasileiro será a melhor escola de engenharia do país e uma das melhores da Europa.”

A supremacia deste Instituto também tem sido evidenciada pelos *rankings* universitários. Mesmo após a fusão, esta instituição foi a mais bem classificada, separadamente da Universidade de Lisboa, pela publicação britânica *Times Higher Education* de 2015¹⁵¹. Isto, segundo os estudantes entrevistados que vieram para este Instituto, foi um fator que os motivou na escolha do IST.

Portanto, evidenciou-se que, mais do que a real qualidade do ensino, o prestígio da instituição, foi um dos fatores que mais motivaram a escolha do país de destino e o principal fator motivacional para a escolha da instituição de acolhimento.

Contudo, importa referir que, no caso dos estudantes provenientes do estado de Minas Gerais, a principal razão para a escolha da universidade de destino prendeu-se com o facto desta possuir um “convênio com a minha universidade no Brasil” (55%), ficando o “prestígio” (53%) em segundo lugar. Assim, dos 6 estudantes mineiros que vieram para o concelho de Faro, por exemplo, 5 disseram ter escolhido a Universidade do Algarve devido aos “convênios” que esta tinha estabelecido com as suas universidades.

Apesar do “prestígio” da universidade também ter sido o motivo mais referenciado pelos estudantes provenientes do estado do Ceará, estes também consideraram os “contactos com professores” de universidades portuguesas, outra forte

razão (61%), indicando que as redes institucionais neste estado tiveram um peso maior, do que o contabilizado no resultado geral.

Aliás, ainda que as redes de contacto estabelecidas tenham tido um pequeno peso, tanto na escolha da localidade (24%) (Figura 21) como na da universidade de destino (sendo o contacto com estudantes referido por 34% e o contacto com professores por 31% dos inquiridos) (Figura 22), as respostas dos entrevistados corroboraram o fato das redes terem ocorrido, sobretudo, com membros das universidades de destino ou com nacionais do país de origem que já estavam a estudar nestas universidades (conacionais, como já haviam referido Van Mol e Michielsen, 2015), podendo-se concluir que estes contactos tiveram uma influência maior sobre a escolha das instituições de ensino, do que propriamente das localidades.

Em síntese, após a escolha do país (que pode ter-se dado pela língua, afinidade cultural e/ou o balanço feito entre os custos e benefícios da migração), o estudante escolheu a universidade, considerando, maioritariamente, o prestígio da mesma, o curso oferecido, mas também os convénios entre universidades. Por sua vez, a escolha da localidade se deu devido à proximidade com a universidade, mas também considerou outros fatores, como os custos e os ganhos sociais que os estudantes teriam neste lugar, ou seja, a qualidade de vida.

Exemplificando, **LU (2013)** referiu ter escolhido Portugal por causa da língua, mas disse que a opção por Lisboa se deu pela “*excelência académica*” (prestígio/reputação/reconhecimento) do Instituto Superior Técnico. Também **CM (2013)** disse que a escolha de Lisboa ocorreu porque era onde estava “*a única faculdade que tinha Design de Moda*”, referenciando que a Faculdade de Arquitetura da Universidade de Lisboa era a única que possuía o curso pretendido, e **J (2014)** disse que também havia pensado no Porto e em Aveiro, mas que a escolha pela Universidade Nova de Lisboa acabou por se dar porque uma amiga lhe disse “*que a Nova de Lisboa era uma universidade respeitada no país...*” (e aqui, para além da importância da reputação da universidade nesta escolha, vê-se também a influência das redes sociais neste processo).

Também **JÚ (2011)**, que escolheu a Universidade de Coimbra, tinha um amigo, que lá estudava, e que lhe disse que esta era uma universidade “*reconhecida*”. Logo, a influência da sua rede de contactos e o prestígio desta universidade, tiveram um grande peso sobre a sua escolha. No entanto, também afirmou que a escolha por Coimbra se deu “*por ser uma cidade mais barata*”. Do mesmo modo, **F (2008)**, **DD (2011)** e **LP (2014)**, entre outros, disseram que a escolha por Coimbra teve a influência do “*custo de vida*”,

não se podendo, portanto, descurar do fator “Qualidade de Vida” na escolha da localidade.

5.3.6. Outros fatores que podem motivar a migração estudantil

Outra das motivações para a escolha de Portugal como destino prendeu-se com a obtenção de uma bolsa de estudos (31%), fator coletivo que está intimamente ligado com as políticas governamentais e institucionais de incentivo a mobilidade estudantil internacional (que se verá a seguir), e que, compreensivelmente, apareceu em menor escala, visto a maioria dos inquiridos ter vindo sem este tipo de auxílio.

Dos que disseram possuir uma bolsa, 66% estavam a ser financiados por uma instituição brasileira, sendo 40% financiados pela CAPES. As bolsas mais citadas foram as do Programa de Doutorado Pleno no Exterior da CAPES (20%) e as Bolsas de Doutorado Pleno no Exterior do Programa Ciência sem Fronteiras (15%).

Apesar das relações históricas entre Brasil e Portugal poderem fazer pensar que “O Reconhecimento de Diplomas” e as “Questões Legais (Vistos)” pudessem ser fortes atrativos para a mobilidade dos estudantes brasileiros para Portugal, verificou-se que tais referências apareceram no fim da “tabela”, tendo sido indicadas, respetivamente, apenas por 27% e 25% dos respondentes.

Nesta amostra, a maioria dos inquiridos (82%) referiu ter entrado em Portugal com algum tipo de “Visto, Autorização de Residência, ou Nacionalidade”, sendo que destes, 49% entrou com o “Visto de Residência Temporária” (necessário para solicitar a Autorização de Residência) e 32% com o “Visto de Estada Temporária” (que tem uma validade de até 4 meses, e normalmente é concedido para estadas de curta duração).

De acordo com **GA**, que veio para Portugal em **2008**, quando se pede o visto passa-se por *“...um período muito conturbado, porque são dois países muito burocráticos.”* Neste sentido, também **THS (2012)** referiu que, *“a impressão que eu tenho é que a burocracia aqui no estrangeiro ainda é um fator impeditivo, porque burocracia implica custos, e às vezes as pessoas nem sempre têm condições.”* Também para **GU**, que veio em **2014**, e teve que tirar o visto no Consulado de Portugal na Alemanha, em Stuttgart, pois morava em Munique, *“...foi um pouco complicado porque eu tive que ir várias vezes para lá. Num dia eu liguei 36 vezes até eu conseguir falar com um funcionário de lá. Esse foi o maior problema!”*. E segundo **LP**, que também veio em **2014**, *“para um estudante que recebe uma bolsa (Santander) para sair*

do país, ter que desembolsar mais de 600 reais entre visto, passaporte e deslocamentos, é quase um impedimento para vir. Das pessoas que conseguiram essa bolsa junto comigo, eu fui a única que vim!”

Sendo os vistos de estudo uma exigência do SEF, mas, de acordo 53% dos respondentes, não uma exigência da universidade de destino, houve quem tivesse entrado em Portugal “como turista” (16,5%), facto que, de acordo com o SEF, “só poderia ocorrer se verificada determinada excecionalidade”, em conformidade com o exposto no artigo 91.º da Lei nº23/2007.

No entanto, **MC (2008)**, que veio do estado do Pará, juntamente com o namorado, referiu, “*nós viemos com visto, mas muita gente entra como turista e tira o visto aqui, porque não tem os documentos a tempo de tirar lá.*” **V (2013)**, que veio do estado do Espírito Santo, confirmou, “*... não tirei o visto de estudante porque foi tudo muito corrido. Seriam 60 dias para eu tirá-lo, e então eu entrei como turista e tirei-o aqui.*” Também **J (2014)** disse, “*saí sem o visto porque foi muito complicado o Consulado lá no Ceará. Muitos de nós saímos sem visto porque não nos sentimos muito amparados, muito orientados, e tivemos de vir para não perder o início das aulas*”. Assim, justificou **VI (2014)**, proveniente do estado de São Paulo, “*eu acho que está vindo um “boom” de estudantes para Portugal, e então, o consulado estava com dificuldade de emitir estes vistos*”. De qualquer modo, **S**, que também emigrou em **2014**, do estado do Rio de Janeiro, salientou, “*eu soube no Brasil, pela universidade que intermediou o contacto com o meu orientador, que eu poderia vir sem o visto de estudante. E eu vim. Eu entrei no Portal do SEF e lá tinha essa opção “Dispensa de visto para atividade de investigação”, que seria o meu caso. Mas quando eu fui ao SEF, eles questionaram isso. Eu expliquei, eles fizeram a análise e, no fim, me deram a documentação.*”

Viu-se, portanto, que no aspeto legal, e à data em que este estudo foi realizado, as relações históricas entre o Brasil e Portugal não facilitavam a obtenção de vistos para os estudantes brasileiros, comparativamente com outros estudantes de países terceiros, sendo a burocracia inerente a este processo, e os gastos relacionados a ele, não atrativos para este tipo de migração.

Quanto ao reconhecimento do diploma, segundo explicou **CR (2011)**, que veio para o mestrado-pleno na Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, “*... nós aqui não temos o nosso diploma do Brasil reconhecido. Eles aceitam o nosso diploma, mas para tirar a Cédula Profissional nós temos que validar o nosso curso aqui, temos*

que pagar mais 300 euros, ir para Coimbra, tentar validar o diploma, correndo o risco de não conseguir. Então eles aceitam o nosso diploma do Brasil quando é para a gente entrar na universidade, mas quando é para trabalhar, eles já não aceitam”.

De acordo com o *site* da Direção Geral de Educação Superior em Portugal, existe uma diferença entre o reconhecimento académico e o reconhecimento profissional. O primeiro refere-se a quando uma qualificação académica estrangeira é comparada a uma qualificação portuguesa relativamente ao nível, duração, e conteúdo programático; e o segundo refere-se à autorização por parte de uma autoridade competente (Ministério, Ordem, etc.) para o exercício de uma determinada profissão ou atividade profissional regulamentada (na qual se incluem os profissionais de Educação Física).

Contudo, seja para o reconhecimento académico, que de acordo com Egreja e Oliveira (2008), no que se refere aos brasileiros não é exigido para o exercício de algumas profissões - sobretudo nas áreas sociais e artísticas - seja para o reconhecimento profissional, ao qual Baganha e Ribeiro (2007) já haviam chamado a atenção para o recrutamento de trabalhadores estrangeiros no sector da saúde em Portugal estar associado à morosidade do processo de reconhecimento de diplomas e aos custos inerentes à ele; o facto é que, apesar do já citado “Tratado de Amizade” garantir, entre outras coisas, o reconhecimento de graus e títulos académicos entre Brasil e Portugal, parece que a burocracia, bem como os gastos inerentes a este processo, ainda são um entrave para a sua concretização.

Por isso, para o Ministério das Relações Exteriores no Brasil, continua a existir um “maior grau de burocracia” no que diz respeito aos pedidos de reconhecimento de graus de brasileiros em Portugal, visto que o Decreto-Lei 341/2007 (que instituiu um regime simplificado para estrangeiros em Portugal) se restringe aos países integrantes do sistema de Bolonha e aos Estados Unidos e Canadá.

Assim, na opinião de um dos reitores entrevistados, *“tudo o que foi feito no âmbito de Bolonha abriu portas ao espaço europeu de ensino superior. Falta agora fazer a mesma coisa relativamente ao espaço lusófono de ensino superior, onde continua a haver umas “guerras” de arrasar para o reconhecimento de diplomas, convalidação, e tudo isso é um obscurantismo inadmissível.”* Mas se, segundo Peixoto (2001:163), o processo de reconhecimento, realizado no âmbito dos países da União Europeia (UE), se deparou com muitos “obstáculos técnicos”, julgo ser compreensível

que este reconhecimento, no âmbito de países terceiros, ainda encontre obstáculos, mesmo que este país esteja contemplado pelo “Tratado da Amizade”.

Ainda assim, de acordo com o relatório estatístico anual (2017:103) dos indicadores estatísticos de integração de imigrantes em Portugal, “entre 2002 e 2015 verificou-se um aumento de 252% no número de equivalências, reconhecimentos e registos de qualificações concedidos”, apesar de, no âmbito do reconhecimento/ registo de graus académicos, o Brasil ainda aparecer em sexto lugar, com apenas 5,9% dos diplomas reconhecidos.

Além disso, como já havia referido Mahroum (1999), alguns estudantes também alertaram para as dificuldades em se ter o diploma reconhecido não só quando chegam ao país de destino, mas também quando retornam ao país de origem: “O principal problema é a convalidação desses estudos no Brasil. O Brasil tem que criar mecanismos para facilitar, reconhecer com mais facilidade. Com alguns países é praticamente impossível! Com outros, como Portugal, é mais fácil, mas é dispendioso. Não é uma coisa barata. Eu já tive notícia que tem instituições que cobram até dez mil reais para concluírem este processo” (GU, 2014).

No entanto, os entraves para a obtenção de vistos e/ou reconhecimentos de diploma, tanto em Portugal, como no retorno ao Brasil, ainda não eram obstáculos suficientemente fortes para desmotivarem a vinda dos estudantes brasileiros do ensino superior para Portugal, tendo em conta as políticas governamentais e institucionais de incentivo a esta mobilidade no Brasil, como se verá a seguir.

A) Políticas Governamentais/ Institucionais Brasileiras: Mudanças, Interesses e Tendências

Como se viu no enquadramento empírico, o Brasil passou por um período de crescimento económico que, de acordo com Spears (2014), fomentou o interesse pela formação de quadros qualificados no exterior, que deveriam colmatar o *deficit* de formação ainda existente nesse país. Ou seja, como já havia referido Zamberlam et al., (2009), a dimensão da internacionalização passou a ser considerada prioritária na agenda do Governo brasileiro, garantindo o seu espaço no processo de elaboração das políticas educacionais (Barbalho, 2007).

Em consonância com o exposto acima, os estudantes brasileiros reconheceram, na altura em que foram entrevistados, que o Governo brasileiro dispunha de programas

para incentivar “*ir para fora*” e, apesar de também terem apontado algumas críticas a estes programas¹⁵², tinham consciência de que ainda não havia uma “*consolidação deste processo*”, pois o mesmo era muito “*recente*” (como também já havia referido Muller, 2013).

Assim, relacionaram o aumento dos programas de mobilidade estudantil internacional com as mudanças nas políticas educacionais impulsionadas pelo Governo do ex-presidente do Partido dos Trabalhadores (PT), Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010), “*eu acho que tem evoluído... tem uma diferença muito grande que coincide, obviamente, com a entrada do PT, com o Lula, com o Ciência sem Fronteiras...*” (JÚ, 2011), associando, sobretudo ao Programa Ciência sem Fronteiras - lançado em 2011 já no Governo da ex-presidente (também do PT) Dilma Rousseff - o “boom” da mobilidade internacional dos estudantes brasileiros do ensino superior, “*...hoje em dia, por conta do Ciência sem Fronteiras, todo mundo quer sair na Graduação... o Ciência sem Fronteiras é que “antecipou” essa vontade, porque, realmente, dá uma possibilidade concreta das pessoas fazerem mobilidade mais cedo*” (THI, 2013).

Mas foi também com o “boom” de universidades privadas, que tiveram a sua expansão a partir do governo do ex-presidente do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que a procura por mais professores fez aumentar a necessidade de “Mestres” e “Doutores”. Isto contribuiu para que muitos estudantes também fossem buscar este tipo de formação fora do Brasil: “*... teve esse “boom” de universidades particulares, estas universidades precisavam de professores, e como o Ministério da Educação exige um número “X” de professores com mestrado ou doutorado, era preciso formar mestres e doutores... eu comecei a dar aulas numa universidade privada, consegui uma bolsa para fazer o doutorado, e essa bolsa me permitiu uma bolsa-sanduíche para vir para cá*” (VI, 2014).

A preocupação com a qualificação do corpo docente nas instituições privadas que surgiram no Brasil nos últimos anos fez com que alguns entrevistados, provenientes destas faculdades, afirmassem que mais do que um projeto pessoal, estudar em Portugal foi um “*projeto institucional*”, “*de qualificação do corpo do docente*” da faculdade de onde vinham, sendo esta uma exigência para quem deseja prosseguir hoje com a carreira acadêmica no Brasil.

¹⁵² Entre as críticas mais veementes destacaram-se, a supervalorização dos Intercâmbios na Graduação, a desvalorização da Área de Conhecimento das Humanidades, e a pouca “cobrança” por parte do Governo (tanto em relação ao dinheiro gasto, quanto no que tange ao aprendizado adquirido).

Para uma das entrevistadas, “*esses estudantes começaram a ir para fora para continuarem uma formação que o país ainda não tinha condições de lhes dar! Então, pelo menos até o Brasil ter condições de formar as pessoas que precisa, dentro do próprio país, isso deverá continuar*” (S, 2014).

Pode-se dizer, portanto, que as mudanças nas políticas de educação do Governo brasileiro, que tiveram início com a gestão de Fernando Henrique Cardoso, através da expansão das instituições de ensino superior, e foram evoluindo até ao Governo de Dilma Rousseff, através de programas de mobilidade estudantil internacional, despertaram as universidades brasileiras para a internacionalização, e estas, por sua vez, passaram a estimular os seus alunos para que estes também se internacionalizassem:

“Hoje em dia a gente está sendo estimulado por conta da internacionalização das universidades...” (M, 2012).

Por um lado, a expansão do ensino universitário no Brasil, o incremento dos acordos de cooperação com universidades estrangeiras, para além da ampliação de programas governamentais que ofertavam bolsas de estudo no exterior (bem como uma maior facilidade de acesso a eles), vieram contribuir para a tendência no aumento da mobilidade internacional dos estudantes brasileiros do ensino superior:

“Está mais simples pra gente, existe financiamento, e isto está aumentando cada vez mais. É a tendência que eu vejo” (B, 2013).

“Eu creio que isso está mudando, e vai mudar cada vez mais, devido a própria informação. A conexão fica muito fácil porque a divulgação está aumentando...” (JVB)

Por outro lado, a pujança económica pela qual atravessou o Brasil também colaborou para que mesmo aqueles que não usufruíssem de uma bolsa de estudos passassem a ter mais condições de custear os seus estudos em outros países:

“Eu acho que mais pessoas estão buscando essa experiência porque a condição do Brasil melhorou. Então, o estudante brasileiro está vendo mais perspectivas de estudar fora, coisa que era muito difícil... A gente não via muita possibilidade de fazer isso porque a imagem que a gente tinha era que o custo de vida fora era muito alto”. (L, 2008)

Ou seja, como referiram os entrevistados, a autoestima do brasileiro aumentou. E, apesar de alguns autores relacionarem a emigração brasileira (sobretudo a laboral) a baixa autoestima proporcionada pela insatisfação com o país (De Faria, 2006); no caso dos estudantes do ensino superior foi justamente a satisfação com a situação pela qual o

Brasil estava a atravessar, a ideia de que já não era tão difícil estudar no exterior, e a crença de que isto poderia trazer-lhes dividendos futuros, alguns dos fatores que serviram de estímulo para este movimento:

“A minha vontade sempre foi ser professora universitária. Então eu penso que se eu voltar para o Brasil com o mestrado... e com o doutorado, eu vou conseguir seguir essa carreira” (LA, 2012).

Como já havia sido verificado, apesar de em todos os países da OCDE as pessoas com mestrado, doutoramento ou grau equivalente terem maiores ganhos e vantagens; em países como o Brasil estes ganhos são ainda maiores (*Education at a Glance, 2015*) – isto quando o estudante retornado consegue inserir-se no mercado de trabalho, já que não existe nenhuma garantia *a priori* de que isto irá acontecer. Contudo, como já havia verificado Lessa (2004), ao longo da história do Brasil, foram nos períodos de maior autoestima que este país mais se desenvolveu.

Visto que o brasileiro sempre foi considerado um povo que, através do seu “jeitinho”, tende a procurar uma “maneira hábil” para conseguir algo que a maioria das pessoas considera particularmente difícil (Souza e Ferreira, 2016), pode-se também dizer que os jovens brasileiros, aproveitando o período de crescimento económico pelo qual o Brasil estava a atravessar, procuraram uma maneira de conseguir uma formação no exterior, coisa que, até então, era particularmente difícil para a grande maioria. Assim, impulsionados pelas iniciativas governamentais (motivados extrinsecamente por fatores coletivos), e munidos de uma capacidade de “adaptação e flexibilidade”, muitos destes jovens foram em busca de uma formação em outro país, pois acreditavam que esta seria uma “iniciativa para a mudança”, uma mudança que lhes traria um futuro mais promissor.

Por outro lado, também pode-se argumentar que outros aproveitaram-se deste período positivo da economia brasileira, e das oportunidades oferecidas pelo Governo, para atingirem objetivos pessoais (motivados intrinsecamente por fatores individuais), como viajar e conhecer outros países, em detrimento dos interesses nacionais. Por isso, alguns estudantes entrevistados teceram algumas críticas ao Programa Ciência sem Fronteiras dizendo, *“eles (alunos do Ciência sem Fronteiras) voltam melhores do que foram, só que, na minha opinião, eles poderiam voltar muito melhor... Eu acho bacana você viajar, conhecer outros países... só que eu acho que o pessoal está focando muito*

na viagem e está deixando os estudos de lado... Então eu acho que a iniciativa é boa, mas que está desviando um pouco do foco” (LÚ, 2013).

Como mencionado anteriormente, visto tratar-se de um programa recente, era expectável que houvesse críticas e que fosse necessário mais tempo para a sua consolidação. No entanto, as bolsas para a graduação no âmbito deste programa foram suspensas em abril de 2017. A justificação passou pela escassez dos resultados obtidos, mas o facto é a crise política que o Brasil voltou a vivenciar a partir do processo de *impeachment* da ex-presidente Dilma Rousseff, e que terminou com a cassação do seu mandato em agosto de 2016, veio colocar em causa toda a gestão do antigo governo.

E aqui importa relembrar que, um dos membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) no Brasil, em 2016¹⁵³, já havia avisado que, se os recursos públicos investidos em educação não tinham sido suficientes para atender todas as necessidades deste setor no país, os cortes que se seguiam nesta área não poderiam trazer benefícios para o Brasil, e nem para a autoestima do brasileiro. Assim, de acordo com uma pesquisa intitulada “Pulso Brasil”, realizada no primeiro semestre de 2017 pela consultoria *Ipsos Public Affairs*, já nesta época, 95% dos brasileiros consideravam que o Brasil seguia no rumo errado¹⁵⁴.

B) Políticas Governamentais/ Institucionais Portuguesas: Mudanças, Interesses e Tendências

Apesar da escolha por Portugal ter recaído, sobretudo, devido à língua e à cultura, e dos estudantes entrevistados terem atribuído à pujança económica pela qual o Brasil passou (que fez aumentar as oportunidades, mas também o custo de vida naquele país) as oportunidades para estudar no exterior, também a “crise” que Portugal atravessou (e que contribuiu para a diminuição do custo de vida neste país) pode ser vista como um dos fatores contextuais (macro) que fez aumentar o interesse desses estudantes por este país:

“Portugal é um país relativamente mais barato que os outros da Europa, se compararmos com França, Alemanha, etc...” (LU, 2013).

¹⁵³ Capítulo 4, p. 143

¹⁵⁴ Informação disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40430862>. Acedido em 30/06/2017.

“A gente fez um estudo antes de eu vir para cá, de quanto eu iria gastar mais ou menos, e, no final, é engraçado porque eu achei que iria gastar muito mais do que em São Paulo, mas é muito pelo contrário, eu gasto muito menos do que se estivesse em São Paulo” (CM, 2013).

Por isso, apesar da literatura clássica sobre migração sugerir que um clima económico desfavorável costuma “empurrar” as pessoas para o exterior, as evidências empíricas sobre a relação entre a recente crise em Portugal e a emigração dos estudantes brasileiros do ensino superior para este país, mostraram que a crise em Portugal funcionou como um dos fatores de atração para este tipo de migração.

Sabe-se que o agravamento da situação económica portuguesa, a partir de 2008, também fez aumentar a emigração qualificada no país (Peixoto, et al., 2016). Por isso, referiram os estudantes entrevistados: *“em 2009/2010, a sociedade portuguesa entrou em pânico, e tornou-se uma sociedade sem perspetiva para o próprio português” (L, 2008).* *“Muitas pessoas deixaram de estudar, por não terem condições de pagar a universidade” (TH, 2014).* *“Os jovens... a grande maioria, pelo menos aqui em Coimbra, saíram de Portugal. Outro dia a gente estava até brincando, “O quê que Portugal mais exporta? Gente!”” (LP, 2014)*

Enquanto o Plano Estratégico da Universidade do Porto (2011-2015) referia a crise económica pela qual Portugal estava a atravessar como uma ameaça para esta universidade; um dos diretores entrevistados em 2014 também confirmava: *“...nós sentimos aqui, claramente, a redução e a retração social económica que há no país... cada vez mais é difícil as pessoas poderem ficar aqui durante 3 anos, o tempo necessário para fazer um doutoramento, sem que haja qualquer suporte financeiro”.*

Assim, como forma de minimizar os efeitos dessa falta de poder económico sentida no país, tanto as instituições de ensino, quanto o próprio Governo português, passaram a investir mais na internacionalização do ensino superior (como verificou-se no capítulo 4).

Apesar de não haver estratégias específicas para a atração de estudantes brasileiros, os diretores e/ou vice-diretores entrevistados em 2014 admitiram que: *“temos um carinho especial pelos países lusófonos”* e, por isso, *“temos tentado explorar um tipo de nacionalidade que não tinha muita expressão, que é o caso da brasileira...”* No entanto, para estes, a mobilidade de estudantes e professores, sobretudo do espaço lusófono, e nomeadamente do Brasil, estabeleceu-se *“naturalmente”*, por serem países de língua oficial portuguesa. Por isso, ao reconhecerem que *“os alunos que vêm para*

aqui, é na Internet que vão buscar as informações”, também reconheceram que seria através de uma reformulação dos sites institucionais (já referida acima), para além de uma boa colocação nos rankings internacionais, e da presença em feiras e eventos de alcance mundial, que poderiam aumentar a visibilidade e divulgação das suas universidades, e assim captarem mais estudantes estrangeiros:

“...em termos de rankings, a Universidade do Porto, em algumas áreas da engenharia (química, mecânica e civil) está muito bem colocada a nível internacional.”

“...as pessoas sabem que a Universidade do Porto está cotada nos rankings como, talvez, a melhor universidade portuguesa, não é? E eu acho que isso pesa na decisão das pessoas...”

“Temos feito, particularmente, um investimento em visitas, na divulgação da faculdade... Agora vai, por exemplo, o subdiretor para o FORGES¹⁵⁵, que é um Congresso de Língua Oficial Portuguesa e Ensino Superior...”

“... também estamos presentes em algumas feiras nos países em que nos dirigimos. Agora, na próxima semana, vamos participar numa feira, dentro de uma comitiva mais geral da Universidade de Lisboa, no Rio de Janeiro, e vamos ter uma presença, mais diminuta, numa feira em São Paulo...”

Além disso, o estímulo à participação em consórcios com universidades estrangeiras, tanto de uma forma institucional (através da assinatura de protocolos), quanto informal (dependente das redes estabelecidas entre professores e/ou ex-alunos, também já mencionado), foi referenciado pelos diretores e/ou vice diretores entrevistados como estratégias fundamentais para este tipo de recrutamento:

“... estabelecemos protocolos de colaboração que, naturalmente, temos que dar um suporte formal. Mas se não houver relações pessoais intensas, eles não se consolidam.”

“... esses protocolos muitas vezes dependem do relacionamento pessoal dos professores, do seu prestígio, outras vezes de visitas que outros professores fazem, ou até de antigos alunos que conseguem os graus aqui, ingressam nas faculdades lá, e depois pensam que era bom existir um protocolo com a nossa faculdade...”

Contudo, também importa referir que os Acordos de Cooperação das universidades portuguesas privilegiaram as instituições brasileiras públicas, o que

¹⁵⁵ Informação disponível em: <http://www.aforges.org> Acedido em 21-12-2014

também pode ser um indicativo do porque dos estudantes brasileiros terem vindo, maioritariamente, destas instituições. Como referiu um dos diretores entrevistados:

“Claramente que as Federais, as do Estado e as Confessionais são privilegiadas porque normalmente são reconhecidas como de boa qualidade. Posso dizer que a imagem que nós temos das universidades privadas no Brasil é ruim, tirando as Confessionais (PUC, Mackenzie, Presbiteriana).”

Pode dizer-se, portanto, que Portugal tem demonstrado um interesse na atração/captação de estudantes estrangeiros, como forma de gerar receitas/fonte de renda (Li et al., 1996; Salt, 1997; King, 2002; Hatakenaka, 2004; Altbach e Knight, 2007) - sobretudo a partir da crise que assolou este país - e que, por isso, passou a utilizar estratégias para motivar a vinda desses estudantes. No entanto, foi também por causa da crise que este país não tem demonstrado muito interesse na aquisição (retenção) desse capital humano (referenciada por Hatakenaka, 2004; Brandi, 2006; Santos, M.G.C., 2008; Furukawa, et al., 2012; De Wit, et al., 2012), o que pode desmotivar aqueles que tiverem interesse em permanecer em Portugal, após a conclusão dos estudos.

Além disso, o facto das informações prévias que estes estudantes tinham das IES portuguesas (sobretudo acerca da qualidade do ensino) nem sempre terem correspondido à realidade encontrada, também pode dificultar a delineação de projetos de mobilidade futura, o reemigrar, retornar ou permanecer em Portugal, assim como a perpetuação deste sistema migratório.

5.4. Projetos de mobilidade futura: Retorno, Permanência ou Remigração?

Viu-se que a retenção de um capital humano qualificado em Portugal não tem figurado como um objetivo para o país, principalmente a partir de 2008, devido ao agravamento da sua situação económica. Neste sentido, não parece que Portugal faça parte dos países que, como referiu Suter e Jandl (2008) começaram a atrair e a reter estudantes estrangeiros, com a finalidade de aumentarem a sua base de capital humano qualificado e prevenir o declínio demográfico. Como salientaram os estudantes inqueridos e entrevistados, visto que Portugal não tem conseguido reter o capital humano qualificado nacional, é natural que não existam oportunidades profissionais, ou até mesmo para a realização de Estágios, para os estrangeiros.

No caso dos estudantes brasileiros que vieram para o Ensino Superior português, a falta de oportunidade pareceu estar relacionada com o fato da maioria dos inquiridos (44,8%) pertencer à Área das “Ciências Sociais, Comércio e Direito” (uma área com grande concorrência na carreira acadêmica). No entanto, entrevistados de diferentes áreas também confirmaram:

“Eu vejo muitos estudantes em Portugal com 3, 4 pós-doutorados e ainda não concursados (ou seja, que não foram admitidos através de concurso para poderem ingressar como profissionais nas universidades). Eu acho muito difícil o mercado absorver a quantidade de pessoas qualificadas que têm em Portugal, pelo menos na universidade... A universidade não está contratando ninguém...” (M, 2012, Área das “Ciências Sociais, Comércio e Direito”)

“A princípio a ideia é voltar, até porque o Brasil está com mais oportunidades do que aqui. Aqui, agora, já está cheio de doutores e pós-doutores sem emprego” (CR, 2011, Área de “Serviços”)

“Mas se houvesse alguma posição para professor aqui, eu acho que eu tentava, porque eu me acostumei muito bem ao estilo de vida de Portugal” (THS, 2012, Área das “Engenharias, indústrias transformadores e construção”)

Por isso, mesmo aqueles que disseram que gostariam de permanecer em Portugal, como não viam oportunidades profissionais neste país, perspetivavam o retorno:

“Se pudesse escolher, eu viveria aqui. Só que as minhas opções profissionais serão muito menores” (NE, 2009, Área das “Ciências Sociais, Comércio e Direito”)

“Numa perspetiva emocional, eu gostaria muito de ficar aqui, minha namorada também ficaria sem problemas, ou seja, viveríamos aqui para além desse nosso período de “obrigação académica”. Mas, profissionalmente, eu voltaria para o Brasil, porque tenho muito mais perspetivas, sejam as portas abertas, sejam estruturais, para o nosso segmento lá”. (THI, 2013, Área das “Ciências Sociais, Comércio e Direito”) E aqui o apoio do cônjuge desempenhou um papel fundamental não só para a concretização da mobilidade (como já havia referido Sehoon, 2015), mas também para as decisões de permanecer, retornar ou reemigrar.

Neste sentido, como já havia observado Lombas (2017:308) - através de um estudo com bolsistas brasileiros Capes e CNPq, nos Estados Unidos, França e Grã-Bretanha, entre 1996 e 2007 - também em Portugal *“ressaltam-se as evidências de que o Brasil não sofre substantivas perdas de talentos científicos para o exterior, uma vez*

que o movimento predominante é de circulação, com o retorno ao país após a consecução das atividades propostas.”

Porém, mais do que “oportunidades profissionais”, dos 62,8% inquiridos que disseram desejar regressar ao Brasil após a conclusão dos estudos em Portugal, 88,3% associaram o retorno às relações familiares naquele país. Os laços “fortes” mantidos com Brasil (sobretudo com familiares), antes e durante a estadia em Portugal, para além de terem apoiado (financeiramente e psicologicamente) estes estudantes na concretização do projeto de mobilidade, também foi o fator que mais “puxou” estes estudantes de volta ao Brasil.

“Eu tenho vontade de voltar para o Brasil, porque mesmo com todos esses anos passados, eu ainda sinto a necessidade da proximidade com a família”. (D, 2011)

“Meu coração, minha família... Não que eu não possa ficar, eu não quero”. (V, 2013)

Como se viu, foi sobretudo através da comunicação *online*, que foi possível manter os relacionamentos familiares e os laços com Brasil. De um lado, os laços “fracos” mantidos com Portugal antes da emigração, apesar de não terem sido determinantes para a escolha deste país, auxiliou o projeto de mobilidade destes estudantes. Do outro lado, os laços “fortes”, estabelecidos e mantidos sobretudo com familiares no Brasil, antes e durante a estadia em Portugal, para além de também terem auxiliado na emigração destes estudantes, garantiram o retorno dos mesmos.

Portanto, mesmo que a “lei da imigração” e suas respetivas alterações tenham procurado facilitar a vinda e permanência desses estudantes, ao considerar que, a despesa por estudante do ensino superior teve uma diminuição real a partir da crise de 2008 (OCDE, 2015), reter este capital humano no país, sobretudo na academia, não tem sido uma tarefa fácil.

Através das entrevistas, também ficou claro que, mesmo aqueles que não tinham um *habitus internacional* ou *de migrante* (Brito, 2004), uma vez no exterior, ativaram esses *habitus*, o que lhes despertou para a possibilidade de reemigrar:

“... eu queria ter outra experiência, morar em outros lugares... então, até eu terminar a minha pós, eu ainda pretendo fazer mais alguns intercâmbios. Mas queria ir para outros países justamente para conhecer outros lugares, para ter experiências diferentes, aprender outros idiomas...” (B, 2013 – não havia vivido fora do Brasil antes, mas tinha uma prima que havia morado na Itália, também para estudar)

“...essa experiência que eu tive fora, eu quero continuar. Eu gostei da experiência, de conhecer pessoas novas, culturas novas, lugares novos, então eu pretendo continuar graças à experiência que eu tive em Portugal...” (LE, 2014 – **não havia vivido fora do Brasil, “só passeado”, e nunca nenhum familiar morou fora do Brasil**)

Entretanto, a possibilidade de reemigrar apareceu nas entrevistas quase sempre associada à continuação dos estudos, ou ao surgimento de oportunidades profissionais:

“... eu tenho um plano de carreira que incentiva fazer pós-doutorado, e eu tenho muita vontade de fazer esse pós-doutorado, novamente no exterior...” (R, 2014 – **não havia vivido fora do Brasil antes, mas tinha amigos que viviam no exterior**)

“... eu tenho vontade de fazer doutorado fora do Brasil, e pra isso já estou fazendo alemão, porque tenho vontade de fazer um doutorado na Alemanha.” (JO, 2014)

“Se não houver oportunidade (de trabalho no Brasil), eu penso no pós-doutorado... E aí eu penso em fazer o pós-doc em outro país...” (A, 2013. **Já havia estado em Portugal antes, devido aos estudos - nunca nenhum familiar morou fora do Brasil**).

“...se aparecer uma grande oportunidade de trabalho ou de pesquisa, eu toparia sim... Eu tô aberto à isso, mas não é a minha prioridade e nem a minha preferência.” (T, 2010 - **não havia vivido fora do Brasil, e nunca nenhum familiar morou fora do Brasil**)

Neste sentido, os países ocidentais e de língua inglesa (Reino Unido, Irlanda Canadá, Estados Unidos e Austrália) apresentaram-se como preferenciais para uma nova migração (tenho em vista o desejo e a necessidade que os estudantes sentem em dominar esta língua); a França foi referenciada como “um forte destino” para a “área das ciências sociais”; e a Alemanha destacou-se como um destino que tem ofertado muitas bolsas de estudo para estrangeiros. A Espanha e os países de língua espanhola do MERCOSUL também apareceram como uma possível alternativa, visto a dificuldade, já explicitada, dos brasileiros dominarem um outro idioma.

Outro fator que também parece ter influenciado a decisão de permanecer, retornar ou reemigrar prendeu-se com os relacionamentos iniciados em Portugal, com portugueses ou nacionais de outros países, que vieram alterar os planos iniciais de retorno, e impulsionar a permanência em Portugal ou a emigração para outro país:

“Eu conheço uma brasileira que ficou (em Portugal) porque casou”, disse CR (2011), sendo que a própria afirmou ter um relacionamento em Portugal e que, por isso,

“*para já*” não pensava se iria voltar ou não. Também **LV (2014)**, que já tinha um namorado inglês antes de vir estudar em Portugal, quando concluiu os estudos, casou-se com ele e foi viver para a Inglaterra. Mas na altura em que foi entrevistada, ainda não sabia o futuro dessa relação e limitou-se a dizer, “*eu não queria continuar vivendo no Brasil... mas ainda não sei...*” Ainda **TA (2013)**, que quando entrevistada, estava se relacionando com um português, acabou por casar-se com ele e permaneceu em Portugal. Mas assim como **LV**, também **TA** quando indagada sobre os seus projetos futuros, naquela época não fazia ideia do que lhe iria acontecer. O acompanhamento do que se desencadeou na vida desses estudantes, após serem entrevistados, só foi possível devido ao contacto que se estabeleceu via *Facebook*, o que permitiu seguir suas histórias de vida.

Como Geddie (2013) já havia investigado, o período de estudo no exterior pode ser um período de transição em termos de relações familiares e pessoais, de modo que, após os estudos, os estudantes podem ser “puxados” em várias direções, considerando as relações que estabeleceram transnacionalmente. As intenções futuras são, assim, também influenciadas pelos contextos sociais (incluindo as relações sociais) – fatores macro e meso, de modo que as intenções iniciais podem ser ajustadas, revisadas, ou totalmente alteradas quando novas informações e/ou experiências são obtidas nestes “novos” contextos (Sehoon, 2015).

Viu-se, portanto, que a maioria dos inquiridos pretendia regressar ao Brasil após a conclusão dos estudos (62,8%), e que esta decisão se prendeu, maioritariamente, com “questões familiares” (88,3%), e com o peso da “vida social” que estes tinham neste país (69,5%). Mas outros dos fatores apontados pelos que tencionavam regressar prenderam-se com a “obrigatoriedade do retorno” (73,8%), com a vontade de adquirir “novas experiências académicas” (66,3%) e com a crença de que encontrariam “oportunidades profissionais” (63,5%) no Brasil.

Assim, ainda que houvesse um desejo de permanecer em Portugal, seria necessário ter-se condições para concretizar este desejo, ou seja, ter-se algum tipo de suporte (familiar-psicológico, profissional-financeiro) neste país. Dos 9,8% que disseram que pretendiam permanecer em Portugal, 100% atribuíram esta decisão à “qualidade de vida”; e 90,9% admitiram que queriam ficar para adquirirem “novas experiências académicas” (o que indica que pretendiam continuar a estudar neste país). No entanto, é importante referir que, diferentemente daqueles que pretendiam regressar ao Brasil, 61,4% atribuíram à “vida social” em Portugal uma das razões pelas quais

queriam permanecer (o que indica que já tinham relações sociais estabelecidas em Portugal). Por outro lado, apenas 40,9% conferiram às “oportunidades profissionais” uma razão para ficar (indicando que este fator havia exercido um peso menor sobre a decisão daqueles que decidiram ficar, do que sobre a decisão daqueles que optaram por retornar).

Por fim, os que disseram que pretendiam reemigrar (10%) atribuíram esta decisão às “novas experiências de vida” (91,1%) - ao que podemos incluir os relacionamentos com nacionais de outros países - e às “novas experiências acadêmicas” (88,9%) - a continuação dos estudos em outro país. Também indo de encontro ao que os entrevistados já haviam apontado, 60% daqueles que escolheram reemigrar após concluírem os estudos em Portugal, conferiram às “oportunidades profissionais” nesses “outros” países, uma das razões para esta escolha.

Assim, as “oportunidades profissionais” exerceram um grande peso nas decisões de retorno e de remigração desses estudantes, mas não na decisão de permanecer, indicando que os estudantes que optaram por regressar ou reemigrar acreditavam terem melhores oportunidades laborais no Brasil ou em outro país, do que em Portugal.

Importa também referir que 15,8% dos inquiridos responderam “*Não sei*” à questão sobre o que pretendiam fazer quando concluíssem os seus estudos em Portugal. Para estes, o fator que poderá exercer uma maior influência sobre esta decisão, prender-se-á com a aquisição de “novas experiências acadêmicas” (o que, como viu-se anteriormente, poderá tanto significar retornar ao Brasil, quanto permanecer em Portugal, ou reemigrar para um outro país).

Ficou claro, portanto, a importância que a família exerceu não só sobre a emigração (suporte), mas também sobre os projetos de mobilidade futura (retorno, permanência ou remigração) desses estudantes, o que aliás já havia sido mencionado por outros autores (Nogueira, 2004; Herzog e Van de Laar, 2016). No entanto, se para o indivíduo solteiro a decisão de migrar pareceu ser mais fácil (como já havia referido Sehoon, 2015), visto que também esta amostra foi composta por indivíduos maioritariamente solteiros (67%), não foram encontrados indícios de que a intenção de permanecer no exterior, por parte destes estudantes, tivesse sido menor quando comparada à mesma intenção por parte dos estudantes casados (como também já havia salientado Sehoon, 2015). Nesta amostra, assim como 10,8% dos estudantes casados referiram a intenção de permanecer em Portugal após a conclusão dos estudos, 9,3% dos estudantes solteiros também o fizeram. Logo, como reconheceu Sehoon, 2015:1859),

“podem existir outros fatores que influenciam significativamente estas intenções”, e, neste caso, não só o estado civil e as relações familiares e sociais, mas também a aquisição de “novas experiências acadêmicas” e as “oportunidades profissionais”, foram alguns dos principais fatores que também contribuíram para as intenções de regresso, permanência ou remigração desses estudantes.

Os que vieram para as modalidades de crédito (sanduíche), independentemente do grau, confirmaram a intenção do retorno. Entretanto, foi interessante observar que, enquanto a maioria dos estudantes que vieram para o grau de doutoramento (tanto pleno, quanto sanduíche) expressaram um grande desejo de voltar, os que vieram para a Graduação-Plena demonstraram um desejo mais forte de reemigrar. Isto foi de encontro ao facto daqueles que estão concluindo uma pós-graduação acreditarem que existem maiores “oportunidades profissionais” no Brasil, enquanto aqueles que estão concluindo a graduação preferem apostar na aquisição de “novas experiências acadêmicas” em outro país.

Capítulo 6 – Conclusões

Este estudo, ao analisar a mobilidade dos estudantes brasileiros do ensino superior para Portugal, conseguiu mostrar que este estudante internacional também é um migrante, cuja principal diferença com o migrante qualificado e o menos qualificado está no facto do motivo desta migração ter sido o estudo. Logo, trata-se de um migrante “em vias de qualificação” que, como se viu na análise dos resultados, tanto das entrevistas, quanto do inquérito, não considera que as questões legais (vistos e reconhecimento de diplomas) lhes são mais facilitadas devido ao seu estatuto de estudante. Portanto, visto que as motivações para esta mobilidade estudantil internacional não passaram por uma menor burocracia no processo de obtenção dos vistos, a percepção desses estudantes, e também dos diretores e/ou vice-diretores entrevistados, foi a de que, apesar das sucessivas alterações à Lei da Imigração, ainda muito deve ser feito para que se possa diferenciar o estudante internacional de um migrante.

Posto isto, os fatores que motivaram a saída destes estudantes do Brasil, na sua visão subjetiva, nem sempre foram coincidentes com os que motivaram a escolha de Portugal, da localidade e da universidade de destino. Neste sentido, foi possível perceber que as motivações para estudar no estrangeiro e as razões da escolha de Portugal, da universidade e da localidade de destino, dependeram de uma combinação de fatores individuais, relacionais e coletivos.

1 – Na ótica dos estudantes brasileiros do ensino superior, o que os motivou a “Sair do Brasil” foi o desejo (subjetivo) de ter uma experiência no exterior. Este desejo pode ter tido uma regulação intrínseca, quando o “ir para o exterior” é visto como uma experiência (de vida e/ou académica) interessante, emocionante e desafiadora; ou pode ter tido uma regulação extrínseca, motivada pela recompensa que este tipo de migração lhes poderia proporcionar (Chirkov, et al., 2007). “Enriquecer o currículo”, por exemplo, poderia visar a aquisição de capital humano, para satisfação pessoal, ou para satisfazer as expectativas de outras pessoas ou do mercado de trabalho, objetivando uma progressão profissional. No entanto, os resultados obtidos com este estudo, permitiram verificar que, embora haja uma preocupação com o “posicionar-se de maneira estratégica, num mundo cada vez mais globalizado” (como já haviam referido Araújo, 2007; Mazza, 2008; Videira, 2013 e Geddie, 2013), para os estudantes brasileiros,

“conhecer outros/novos lugares” e “viajar” (King, 2002; Delicado, 2008; King et al., 2010; Glover, 2011), constituem as principais motivações para a decisão de emigrar.

Apesar de alguns dos estudantes desta amostra terem referido a falta de segurança no Brasil como uma motivação para sair do país, e dos poucos que disseram que gostariam de permanecer em Portugal após os estudos, terem relacionado este desejo a uma melhor qualidade de vida, o facto de, na altura em que este estudo foi realizado, o Brasil ainda beneficiar da pujança económica pela qual havia passado, fez com que este movimento de saída estivesse mais relacionado com as boas condições que o país estava a atravessar, e não com a busca de melhores condições no exterior. Antes pelo contrário, a busca por novas experiências e a concretização deste desejo, só foi possível devido às condições económicas favoráveis no Brasil, fato que refletiu o desejo de retorno, não configurando este tipo de migração em uma fuga de cérebros. Portanto, no caso destes estudantes, a saída do Brasil não foi motivada por uma crise financeira, ou pela falta de oportunidades no mercado de trabalho.

Considerando que a maior parte dos entrevistados tinha, pelo menos, um dos pais com o ensino superior completo, e que a renda familiar dos inquiridos enquadrava-se, maioritariamente, nas classes sociais B1 e B2, é plausível admitir que grande parte desta amostra era detentora de um capital cultural e social elevado, proveniente da sua família, ou seja, que possuía um “*itinerário de herdeiro*” (Brito, 2004). No entanto, este itinerário não estava associado a um *habitus* internacional (Gerhards e Hans, 2013). Apesar disto, notou-se um *habitus* de migração (interna) em alguns estudantes, podendo considerar-se que, a cultura da migração esteve presente no capital cultural de alguns desses estudantes. Contudo, tendo em conta que a maioria dos estudantes pertencentes às classes sociais DE e C2 (75% e 60% respetivamente) emigraram munidos de uma bolsa de estudos, e indicaram que se não tivessem beneficiado desse financiamento, talvez não tivessem tido a oportunidade de concretizar este projeto de mobilidade, conclui-se que:

- Mesmo sem usufruírem de um capital social e cultural elevado, estes estudantes puderam emigrar devido aos efeitos que se começavam a sentir, das políticas governamentais de fomento à educação no Brasil, para as classes sociais mais carenciadas;

- Estes efeitos foram comprovados quando, ainda no Brasil, através da análise dos dados do INE e do IBGE, percebeu-se que havia mais estudantes matriculados em cursos presenciais de Graduação e Sequenciais por 1000 residentes, em estados como o

Distrito Federal, o Amapá e Roraima, do que em São Paulo (que em números absolutos detinha o maior número de matrículas). Se estados como Amapá e Roraima conseguiram proporcionar o acesso ao ensino superior, para um número maior de residentes, é plausível admitir que a expansão do ensino superior no Brasil começava a diminuir as desigualdades de acesso a este tipo de ensino. Logo, também foi possível notar que, já não mais somente uma “elite” tinha condições de emigrar para fins de estudo, como haviam afirmado alguns autores (Almeida, 2004; Canêdo, 2004), mas que os estudantes que antes não tinham acesso ao ensino superior, ao conseguirem buscar este capital cultural, começavam a desencadear um *habitus* internacional. Prova disto, é que esta amostra contou com representantes de 26 estados brasileiros, e de 147 municípios diferentes. Além disso, a Região Nordeste, que em número de estudantes matriculados no ensino superior por 1000 residentes havia ficado em último lugar, se destacou como a segunda que mais alunos enviou para Portugal (26%), ficando somente atrás da Região Sudeste.

Por isso, conforme referido por Velho (1997), apesar do desejo individual, o projeto de mobilidade é elaborado dentro de um campo de possibilidades, que também inclui as particularidades inerentes aos países de origem desses estudantes. Assim, ainda que os estudantes não tenham referido esses aspetos macrossociais como motivadores da emigração, estes mostraram-se essenciais para a concretização da mesma.

Se, como já havia mencionado Brito (2004:101), “*um período no exterior*” pode representar “*um bem simbólico importante ao nível individual, sobretudo como estratégia de distinção*”, é natural que estudantes provenientes de países em desenvolvimento, como o Brasil, queiram mover-se em direção aos países desenvolvidos, para satisfazerem não só as suas necessidades de desenvolvimento pessoal, mas também as suas necessidades sociais (Bokareva, 2014) e académicas/profissionais (Perkins e Neumayer, 2014).

Verificou-se, também, que apesar da maioria dos estudantes ter considerado que organizou a viagem “sozinho” (sendo financiado por “*poupanças próprias*”), eles contaram com algum tipo de suporte (material ou imaterial) de familiares, amigos e/ou conhecidos (mesmo que fossem “conhecidos virtuais”) e/ou institucional (como bolsas de estudo e convênios entre universidades).

Neste sentido, ainda que grande parte dos estudantes considere a busca por informações um “ato solitário”, ficou claro que as informações procuradas e recebidas também deram algum tipo de suporte para a concretização desta migração.

2 - No entanto, como a busca de informações sobre Portugal só aconteceu após os estudantes terem escolhido este país como destino, os fatores que motivaram esta escolha prenderam-se, maioritariamente, com a partilha do mesmo idioma, e a afinidade cultural (Mazzarol e Soutar, 2002; Glover, 2011; Perkins e Neumayer, 2014).

Uma vez mais, na abordagem subjetiva destes estudantes, ter o domínio da língua do país de acolhimento foi o fator individual (intrínseco) principal para a escolha deste país. Ainda que 50% dos inquiridos que escolheram Portugal por causa da língua, também tenham dito que possuíam competências num outro idioma; os estudantes entrevistados revelaram que o nível dessa capacidade não era suficiente para estudar num país cuja língua materna não fosse o português. Mesmo para os que disseram ter capacidade linguística em outro idioma, o facto de não conseguirem comprová-la, acabou por determinar a escolha por um país de língua portuguesa.

Assim, a supremacia de Portugal sobre os outros países da CPLP, pode associar-se à história entre Brasil e Portugal:

- Como o Brasil foi uma colónia portuguesa, ainda preserva na memória a soberania da Universidade de Coimbra que, durante muito tempo, foi a única opção dos habitantes da antiga colónia. Neste sentido, torna-se mais compreensível o “peso” que alguns professores desta instituição, ainda hoje, têm dentro da academia brasileira. Ou seja, como já haviam referido Ribeiro e Dos Prazeres (2015:41), não se pode esquecer que, ainda hoje, existe um *“paralelo histórico entre as condições de subalternidade das ex-colônias e suas condições na contemporaneidade, fundamentadas na colonialidade do poder, do saber e do ser”*.

Portanto, assim como Li, et al. (1996) haviam identificado que entre os fatores determinantes da escolha dos estudantes de Hong Kong pelo Reino Unido, estava o facto daquele território ter sido uma colónia britânica, e do inglês a principal língua de ensino em suas escolas; com os estudantes brasileiros em Portugal constatou-se o mesmo.

- Também o facto da maioria da amostra ter sido composta por estudantes que vieram para a área das “Ciências Sociais, Comércio e Direito”, pode explicar a preferência por um país de língua portuguesa.

- Por outro lado, como desde a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional no Brasil, de 1971, muitas escolas excluíram o ensino de línguas no 1º grau, e reduziram drasticamente este ensino no 2º grau; a nova LDB, de 1996, não conseguiu

colmatar o legado que a falta de um bom aprendizado numa língua estrangeira deixou no Brasil.

- Deste modo, somente aqueles que tivessem condições de financiar a aprendizagem de um outro idioma, poderiam aumentar o seu capital linguístico.

Considerando, pois, que o capital linguístico é adquirido através do capital cultural familiar, mas também através da educação e da trajetória social percorrida pelos estudantes (*habitus* internacional e/ou de migrante); e que, historicamente, as desigualdades económicas e sociais no Brasil fizeram com que este capital não fosse alcançado por todos; ainda que nos últimos anos o governo brasileiro tenha procurado estimular o aprendizado de novos idiomas (através de programas como o Inglês sem Fronteiras - hoje Idioma sem Fronteiras), este país continuou estagnado no *ranking* de proficiência em língua inglesa¹⁵⁶.

Portanto, sendo a comunicação um fator indispensável para o estabelecimento das redes que, posteriormente, podem auxiliar a migração; o domínio da língua foi essencial na busca de informações sobre Portugal. Visto que estes estudantes partiram para esta busca sem um *habitus* internacional, foi através do capital linguístico que conseguiram aumentar o capital social e obter as informações que queriam sobre este país. Esta busca possibilitou a criação de laços, ainda que fracos, pois a mesma desenrolou-se na *Internet*, através da troca de *e-mails* com amigos, conhecidos, e muitas vezes desconhecidos, e através do *Facebook*. Deste modo, o estudante pôde construir o imaginário, não só do país, mas também da universidade e da localidade para onde veio.

Assim, a escolha de Portugal também foi marcada pela “ideia” de que Brasil e Portugal eram culturalmente semelhantes, ou seja, pela representação que, ao longo da procura de informações, estes estudantes foram construindo sobre Portugal. Deste modo, apesar da saída do Brasil ter-se dado em busca de uma “outra” cultura (Delicado, 2008; Brooks e Waters, 2010), a escolha de Portugal deu-se pela “ideia” de que esta “outra” cultura estaria mais próxima da cultura brasileira, ou seja, pela ideia de “afinidade cultural” (Salt, 1997, Mazzarol e Soutar, 2002; Glover, 2011). Neste sentido, este estudo também mostrou que a realidade encontrada nem sempre correspondeu à imaginada, e que, futuramente, isto poderá vir a minar os mecanismos de *feedback* para a continuação deste sistema migratório.

¹⁵⁶ Informação disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1933646-brasil-segue-estagnado-em-ranking-de-proficiencia-na-lingua-inglesa.shtml> Acedido em 22/11/2017.

Do mesmo modo que a ideia de vir para um país de língua portuguesa foi confrontada com o uso corrente do inglês nas universidades em Portugal (o que para alguns estudantes foi considerado uma “mais-valia”, mas para outros não), a maneira como Portugal aparecia na comunicação social, nos *sites* (institucionais ou não), *blogs* e nas redes sociais (*online* ou não), e o modo como o próprio estudante recebia estas informações e construía as representações sobre este país, fez com que, por vezes, o imaginário acerca da cultura portuguesa não tenha correspondido à realidade. Assim, a forma com que estes estudantes perceberam o acolhimento e a discriminação em Portugal, por exemplo, dependeu, em grande parte, do imaginário construído anteriormente.

3 – Mas as representações também povoaram o imaginário desses estudantes na escolha da localidade e da universidade em Portugal. Se as informações a que tiveram acesso, lhes deram conta de que a qualidade de vida neste país, e em determinada localidade, era melhor (menor custo de vida, mais segurança, melhores acessibilidades), influenciando a escolha deste lugar; as informações conseguidas sobre a universidade de acolhimento, e, sobretudo, acerca da reputação da mesma, foram fundamentais para a escolha desta instituição.

Observou-se, portanto, que mais do que a real qualidade do ensino, o prestígio, o reconhecimento e a reputação da universidade foram mais importantes nesta escolha (Staniscia, 2012). Também o facto de haver o curso em Portugal, e não no Brasil, ou de, simplesmente, haver o curso que queriam fazer em determinada instituição portuguesa, os motivaram para a escolha da universidade (Glover, 2011).

Contudo, estes estudantes deixaram claro que a escolha da localidade se deu em função da proximidade com a universidade, indicando que, apesar da relação entre o custo e o benefício ser importante para a escolha da localidade, o prestígio da instituição de ensino possui um peso maior sobre esta decisão.

Outro dado interessante, coincidente com os resultados encontrados no estudo de Furukawa et al. (2012), foi o facto do “ambiente de pesquisa” e dos *rankings* universitários terem exercido maior influência na mobilidade dos estudantes das engenharias (ciências exatas). Portanto, enquanto para os estudantes das ciências humanas, o idioma e a “cultura de fundo” foram os aspetos mais considerados na hora de escolher o país de destino, para os estudantes das ciências exatas, mais especificamente da área das “Engenharias, Indústrias Transformadoras e Construção”, a qualidade, reputação e os *rankings* universitários tiveram um peso maior.

Em síntese, este estudo centrou-se nas motivações dos brasileiros que vieram para o ensino superior português, e, como tal, baseou-se numa análise subjetiva destes indivíduos. Deste modo, apesar de muitos terem considerado determinados fatores, por vezes de ordem individual, por outras de ordem coletiva, como motivadores desta mobilidade, esta análise permitiu identificar outros fatores (individuais, relacionais e coletivos) que também contribuíram para este tipo de migração.

Neste sentido, ainda que se tenha verificado uma maior migração proveniente de estados como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, foi possível perceber que as políticas governamentais de expansão do ensino superior no Brasil começavam a possibilitar que estudantes de diversos estados brasileiros tivessem mais acesso ao ensino superior. Concomitantemente, a situação económica favorável pela qual o Brasil passou, também favoreceu a mobilidade internacional dos seus estudantes, na medida em que as classes menos favorecidas conseguiram obter financiamentos para este fim, e que as classes mais favorecidas tiveram condições de custear os seus estudos em Portugal.

Por outro lado, ainda que se tenha confirmado que estes estudantes vieram, maioritariamente, para os distritos de Lisboa, Coimbra e Porto, e para as universidades de Lisboa, Coimbra e Porto; o facto dos inquiridos terem vindo para 24 IES, distribuídos por 99 faculdades e/ou institutos portugueses, também foi revelador de que estas faculdades e institutos estavam procurando atrair esses estudantes. Os convénios universitários, muitas vezes conseguidos através de relações informais entre professores, e da participação em “feiras” no Brasil, procuraram reparar o aumento das propinas (estipulado pelo Estatuto do Estudante Internacional), a falta de bolsas de estudo em Portugal (proveniente da crise que assolou este país e, conseqüentemente, de políticas governamentais com menos investimento em educação), e a burocracia na obtenção de vistos e no reconhecimento dos diplomas de brasileiros em Portugal.

Assim, recomenda-se que os próximos estudos analisem não só os fatores que motivam a mobilidade estudantil internacional, mas também aqueles que possam garantir a continuidade desse sistema migratório. Certamente, as alterações políticas e económicas, tanto no país de origem, como no país de destino, influenciam não só a direção desses fluxos, mas também o *stock* desse capital humano.

Na época em que este estudo foi realizado, as intenções de mobilidade futura dos estudantes brasileiros prendiam-se com o retorno, já que o Brasil desfrutava de uma situação política e económica melhor do que Portugal. Além disso, para aqueles que

tinham uma bolsa de estudos do governo brasileiro, havia mesmo a obrigatoriedade do retorno. Entretanto, também ficou evidente que, aqueles que mantiveram fortes relações sociais no Brasil, durante a estadia em Portugal, estavam mais propensos a voltar, do que aqueles que investiram em novas relações em Portugal. Entretanto, para estes últimos, mesmo que estas relações os “empurrassem” para a permanência em Portugal, as poucas oportunidades profissionais que este país ofertava, os impelia para o regresso.

Atualmente, com as transformações políticas e económicas, tanto em Portugal, como no Brasil, novos estudos deverão ser feitos para identificarem de que forma isto poderá afetar os padrões de mobilidade internacional dos estudantes brasileiros do ensino superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, R. L. S. (2008). *Associativismo, Capital Social e Mobilidade. Contributos para o estudo da participação associativa de descendentes de imigrantes africanos lusófonos em Portugal*. Tese de Doutoramento em Sociologia - Especialidade Sociologia das Migrações – Universidade Aberta.

ALMADA, P. (2010). Associação de Pesquisadores e Estudantes Brasileiros em Coimbra (APEB-Coimbra): Desafios e perspectivas para a imigração estudantil e política-científica em Portugal. Atas do 1º Seminário de Estudos Sobre Imigração Brasileira na Europa, Novembro, Facultat de Geografia i Historia Universitat de Barcelona: Barcelona.

ALMEIDA, A. M. F., et al. (2004). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*, Editora da Unicamp: Campinas, S.P.

ALMEIDA, J. (2011). *O essencial sobre o capital social*. Imprensa Nacional Casa da Moeda.

ALTBACH, P. G. e KNIGHT, J. (2007). The internationalization of higher education: Motivations and realities. *Journal of studies in international education*, 11(3-4), 290-305.

ALVES da Silva, D. P., et al. (2015). O poderoso NVivo: Uma introdução a partir da análise de conteúdo. *Revista Política Hoje*, 24(2), 119-134.

ALVES, E. D. P. (2012). A imigração de estudantes internacionais para a União europeia: o caso português. ACIDI. IP

AMARAL, I. (2016). *Redes sociais na internet: sociabilidades emergentes*. LabCom: Covilhã

AMARO, A., et al. (2005). *A arte de fazer questionários*. Faculdade de Ciências da Universidade do Porto: Porto, Portugal

ANDRADE, M. N. (1993). *Introdução à Metodologia do Trabalho Científico Atlas*: São Paulo, Brasil.

ARAÚJO, E.R. (2007). Why Portuguese Students Go Abroad to Do Their PhDs. *Higher Education in Europe*, 32(4), 387-397.

ACKERS, L. (2005). Moving people and knowledge: Scientific mobility in the European Union. *International migration*, 43(5), 99-131.

A3ES (2012). O Sistema de Ensino Superior em Portugal – Parte 1 Disponível na Internet via:
http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_6444/Anexos/SE_SP_Parte_I.pdf Acedido em 08/03/2013.

- BAGANHA, M. I. e RIBEIRO, J. S. (2007). Imigração qualificada no sector da saúde - as oportunidades do mercado laboral português. *Migrações - Imigração e Saúde*, 1, 53-78.
- BAKEWELL, O., et al. (ed.). (2016). *Beyond networks: Feedback in international migration*. Springer.
- BARBALHO, M. G. C. (2007). *A educação superior: tendências e estratégias de expansão na América Latina e no Brasil. Pontos e Contrapontos da Política Educacional*. Brasília: Líber Editora.
- BASTOS, C. (1998). Tristes trópicos e alegres luso-tropicalismos: das notas de viagem em Lévi-Strauss e Gilberto Freyre. *Revista Análise social*, 33(146/147) 415-432.
- BARROS, A. da S. X. (2015). Expansão da educação superior no Brasil: limites e possibilidades. *Educ. Soc.* 36(131), 361-390. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/ES0101-7330201596208> Acedido em 12/05/2017.
- BECHI, D. (2011). Mercantilização do ensino superior: os desafios da universidade diante do atual cenário educacional. *Ata Scientiarum. Education*, 33(1), 139-147.
- BEINE, M., et al. (2014). Determinants of the international mobility of students. *Economics of Education review*, 41, 40-54.
- BECKER, G. (1962). Investment in human capital: A theoretical analysis. *Journal of political economy*, 70(5, Part 2), 9-49.
- BENTO, J. O. (2014). *Por uma univercidade anticonformista*. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: Porto, Portugal.
- BOAL, M. E. (1998). A Participação Portuguesa em Programas Comunitários e de Cooperação Internacional. *Revista Millenium (online)*, n.º11, Internacionalização da Educação, de julho de 1998. Disponível em: <http://www.ipv.pt/millenium/boal11.htm> Acedido em: 4/09/2013.
- BOKAREVA, M. (2014). Social Causes of Russian Students' Motivation to Study Abroad. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 127, 124–128.
- BOURDIEU, P. (1983). A economia das trocas linguísticas. *Pierre Bourdieu*. Ortiz, R. (org) Ática: São Paulo. 156-183.
- BRANDI, M.C. (2006). La historia del brain drain. *Revista iberoamericana de ciencia, tecnología y sociedad*, 3(7), 65-85.
- BRITO, Â. X. D. (2004). Habitus de herdeiro, habitus escolar: os sentidos da internacionalização nas trajetórias dos estudantes brasileiros no exterior. *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*, Almeida, A.M.F. (org), Editora da Unicamp: Campinas, SP, 85-104.

- BROOKS, R. e WATERS, J. (2010). Social Networks and education mobility: the experience of UK students. *Globalisation, Societies and Education*, 8:1, 143-157.
- CAMPOS, E. e RAMOS, S. (2013). A Motivação dos Estudantes no Ensino Superior: Um Estudo Comparativo. *Interações: Sociedade e as novas modernidades*, 11(21) 125-142
- CANÊDO, L.B. (2004). Masculino, Feminino e Estudos Universitários no Estrangeiro: os Bolsistas Brasileiros no Exterior (1987-1998). *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*, Almeida, A.M.F. (org), Editora da Unicamp: Campinas, SP, 168-187.
- BLOG ANTENA DE COMUNICAÇÃO. *Capital Simbólico - Teoria de Bourdieu*. Disponível em: <http://antenadecomunicacao.blogspot.com/2013/06/capital-simbolico-teoria-de-bourdieu.html> Acedido em 21/02/2017.
- CASTELO, C. (1998). *O modo português de estar no mundo. O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933-1961)*. Edições Afrontamento
- CASTELLS, M. (2003). *The power of identity: The information Age: Economy, society and culture*, Volume II (The information age).
- CASTELS, S. (2010). Entendendo a migração global. Uma perspectiva desde a transformação social. *Rev. Inter. Mob. Hum.*, Brasília, Ano XVIII, Nº35 11-43.
- CASTRO, A. A. e CABRAL NETO, A. (2012). O ensino superior: a mobilidade estudantil como estratégia de internacionalização na América Latina. *Revista Lusófona de Educação*, (21), 69-96.
- CARLING, J. (2002). Migration in the age of involuntary immobility: theoretical reflections and Cape Verdean experiences. *Journal of ethnic and migration studies*, 28(1), 5-42.
- CARLING, J., et al. (2013). Beyond the insider–outsider divide in migration research. *Migration Studies*, 1-19.
- CARLING, J. (2014). The role of aspirations in migration. *Determinants of International Migration*, International Migration Institute, University of Oxford, Oxford.
- CARVALHO, M. D. (2000). Cidade Global: anotações críticas sobre um conceito. *São Paulo em perspectiva*, 14(4), 70-82.
- CHIRKOV, et al. (2007). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 199–222.
- CHOUDAHA, R. (2017). Three waves of international student mobility (1999–2020). *Studies in Higher Education*, 42(5), 825-832.

- COGO, D. (2014). Internet e redes migratórias transnacionais: narrativas da diáspora sobre o Brasil como país de imigração. *Revista Novos Olhares*, 4(1), DOSSIÊ | Internet e redes migratórias transnacionais, 91-103.
- COUTINHO, C.P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Almedina: Lisboa, Portugal.
- COLLAZOS, W.P. (2009). El Estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Revista educación y desarrollo social*, 3(2), 180-195.
- DADALTO, M.C. (2013). Imigração e permanência do sonho. *Matrizes*, 7(2), 249-263.
- DAL-FARRA, R.A. e LOPES, P.T.C. (2013). Métodos Mistos de Pesquisa em Educação: Pressupostos Teóricos. *Nuances: estudos sobre Educação*, 24(3), 67-80.
- DA SILVA, A. F., et al. (2011). Web 2.0 e Pesquisa: Um Estudo do Google Docs em Métodos Quantitativos. *RENOTE - Revista Novas Tecnologias na Educação*, 9(2).
- DE ALBUQUERQUE FERREIRA, S. e DE ALMEIDA CALLOU, M. R. (2016). O processo de construção de Lisboa no imaginário dos imigrantes brasileiros: fatores explicativos. *Revista Rural & Urbano*, 1(1).
- DE SOUSA, J. R., et al. (2012). Recursos Estratégicos no Cenário 2009/2015 das IES Particulares da Região Nordeste do Brasil. *Revista Ibero-Americana de Estratégia*, 11(2), 91-119.
- DECLARAÇÃO DE BOLOGNA (versão PT). Disponível em: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Portuguese.pdf Acedido em 10/10/2016.
- DELICADO, A. (2008). Cientistas Portugueses no Estrangeiro. Fatores de mobilidade e relações de diáspora. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Nº 58, 109-129.
- DEKKER, R. e ENGBERSEN, G. (2012). How social media transform migrant networks and facilitate migration. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 38(9), 401-418.
- DESIDÉRIO, E. J. (2006). *Migração internacional com fins de estudo: o caso dos africanos do Programa Estudante-Convênio de Graduação em Três universidades públicas no Rio de Janeiro*. Dissertação de Mestrado, Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro.
- DE FARIA, L. S. P. (2011). A emigração e a auto-estima do brasileiro: um olhar através das revistas *Veja* e *Istoé*. *Think*, 4(2), 18-28.
- DE HAAS, H. (2010). The Internal Dynamics of Migration Processes: A Theoretical Inquiry. *Journal of Ethnic and Migration Studies* 36(10), 1587 – 1617.

- DE WIT, H., et al. (2013). International student mobility – European and US perspectives. *Perspectives: Policy and Practice in Higher Education*, 17(1), 17-23
- DOS SANTOS JUSTO, A. (2001). O Direito Brasileiro: Raízes Históricas, *Revista Brasileira de Direito Comparado*, 20, 131-158.
- DUARTE, R. (2002). Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. *Cadernos de pesquisa*, 115 (1), 139-54.
- DUARTE, J.A.M. (2005). Entrevista em profundidade. Duarte, J.A.M (Org.). *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Comunicação*. Atlas: São Paulo, 1, 62-83. Disponível em: <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=http%3A%2F%2Fxa.yimg.com%2Fkq%2Fgroups%2F21729374%2F795258217%2Fname%2FEntrevista%252Bem%252Bprofundidade.doc> Acedido em 02/04/2016.
- DUARTE, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11,113-132. Disponível na Internet via: http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/1736/artigo7_estudos_de_caso_em_educacao.pdf?sequence=1 Acedido em 02/04/2016.
- EGREJA, C. e OLIVEIRA, L. (2008). Imigrantes brasileiros qualificados em Portugal: que inserção. V Congresso Português de Sociologia. 2-12, Lisboa.
- ENGBERSEN, G., et al. (2013). Declining migration from Morocco to the Netherlands and the diminutive causation of migration. *4th Norface Migration Network Conference on Migration: Global Development, New Frontiers*. 10-13.
- FAIST, T. (2010). The crucial mesolevel. Martinello, M. e Rath, J. (edits) *Selected studies in international migration and immigrant incorporation*, Amsterdam University Press: Amsterdam, 59-90.
- FAIST, T. (2013). The mobility turn: a new paradigm for the social sciences?. *Ethnic and Racial Studies*, 36(11) 1637-1646
- FAWCETT, J. T. (1989). Networks, linkages, and migratory systems. *International Migration Review*, XXIII (3), 671-680.
- FINDLAY, A.M. (2010). An Assessment of Supply and Demand-side Theorizations of International Student Mobility. *International Migration*. 49 (2), 162-190.
- FONSECA, M. L. e M. J. HORTAS (2011). International Students in Portugal. *Canadian Diversity* 8(5): 98-104.
- FONSECA, M. L., et al. (2015). Mobilidade internacional de estudantes do ensino superior: os alunos universitários brasileiros em Portugal. Peixoto, et.al. (org) *Vagas Atlânticas – Migrações entre Brasil e Portugal no início do Século XXI*, Mundos Sociais: Lisboa, 135-158.

- FONSECA, M. L., et al. (2016). International Mobility of Brazilian Students to Portugal: The Role of the Brazilian Government and University Strategies in Portugal. *Global Change and Human Mobility*, Springer: Singapore, 265-284.
- FONSECA, M. L., et al. (2016b). The Economic Crisis as a Feedback-Generating Mechanism? Brazilian and Ukrainian Migration to Portugal. *Beyond Networks*. Palgrave Macmillan: London, 113-133.
- FONSECA, M. P. e ENCARNACÃO, S. (2012). *O Sistema de Ensino Superior em Portugal em Mapas e em Números*, A3ES Readings, N.º 4, A3ES: Lisboa.
- FRANÇA, T., et al. (2018). Portuguese policies fostering international student mobility: a colonial legacy or a new strategy?. *Globalisation, Societies and Education*, 16(3), 325-338.
- FREIRE, P. (1997). Educação “bancária” e educação libertadora. *Introdução à psicologia escolar*, 3, 61-78.
- FRIGOTTO, G. (2010). *Educação e a crise do capitalismo real*. Ed. Cortez: São Paulo.
- FURUKAWA, et. al. (2012). An empirical study of graduate student mobility underpinning research universities. *High Educ.* 66(1), 17–37.
- GEDDIE, K. (2013). The transnational ties that bind: relationship considerations for graduating international science and engineering research students. *Population, Space and Place*, 19(2), 196-208.
- GERHARDS, J. e HANS, S. (2013). Transnational human capital, education, and social inequality. Analyses of international student exchange. *Zeitschrift für Soziologie*, 42(2), 99-117.
- GIDDENS, A. (1990). *As conseqüências da modernidade*. Unesp.
- GLOVER, P. (2011). International Students: Linking Education and Travel. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 28(2), 180-195.
- GOFFMAN, E. (1987). *Manicômios, prisões e conventos*. Perspetiva: São Paulo.
- GÓES, B. E. e GÓES, B. E. (2012). Inovações tecnológicas e a expansão do Ensino Superior no Brasil. *Revista Lusófona de Educação*, 21, 179-198.
- GÓIS, P. e MARQUES, J.C. (2007), *Estudo prospetivo sobre imigrantes qualificados em Portugal*. ACIDI, IP.
- GÓIS, P. e MARQUES, J.C. (2014), *Processos de admissão e de integração de imigrantes altamente qualificados em Portugal e a sua relação com a migração circular*. ACIDI, IP.
- GOMES, R. M. (Ed.) (2015). *Fuga de cérebros: retratos da emigração portuguesa qualificada*. Bertrand Editora.

GURUZ, K. (2011). *Higher education and international student mobility in the global knowledge economy - Revised and updated second edition*. SUNY Press.

HATAKENAKA, S. (2004). *Internationalism in Higher Education: A Review*. Higher Education Policy Institute: London.

HERCOG, M. e VAN DE LAAR, M. (2016). Motivations and Constraints of Moving Abroad for Indian Students. *Journal of International Migration and Integration*, Springer: Publicado online em 26 de Maio de 2016. 1-22.

IORIO, J. C. e SILVA, A. V. (2015). O Papel do capital linguístico nas migrações internacionais: o caso da emigração brasileira para Portugal. *VIII Congresso sobre Migraciones Internacionales en España*, Granada, 16-18 de setembro de 2015.

JONS, H. e HOYLER, M. (2013). Global geographies of higher education: The perspective of world university rankings. *Geoforum*, 46, 45-59.

KIM, S. (2015). The influence of social relationships on international students' intentions to remain abroad: multigroup analysis by marital status. *The International Journal of Human Resource Management*, 26(14), 1848-1864.

KING, R. (2002). Towards a New Map of European Migration. *International Journal of Population Geography* 8, 89-106.

KING, R., et al. (2010). International student mobility literature review. *HEFCE: UK*.

KING, R. e RAGHURAM, P. (2013). International student migration: mapping the field and new research agendas. *Population, Space and Place*, 19(2), 127-137.

LAUS, S.P. e MOROSINI, M.C. (2005). Internationalization of higher education in Brazil. De Wit, et al., (eds.), *Higher education in Latin America: the international dimension*, The World Bank: Washington D.C., 111-147.

LEAL, F. G. e MORAES, M. C. B. (2018). Decolonialidade como Epistemologia para o Campo Teórico da Internacionalização da Educação Superior. *VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração*, 26-28 de Abril de 2017, Florianópolis, S.C.

LEE, E. S. (1969). A theory of migration. Jackson, J. A., (org.) *Migration*, Cambridge University Press: Cambridge, 282-297.

LEITE, D. (2010). Brazilian higher education from a post-colonial perspective. *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 219-233.

LESSA, C. (2004). *Auto-estima e desenvolvimento social*. Editora Garamond.

LI, F. L. N., et al. (1996). Migrating to learn and learning to migrate: a study of the experiences and intentions of international student migrants. *International Journal of Population Geography*, 2(1), 51-67.

- MALHEIROS, J., et al. (2007). *Imigração brasileira em Portugal*. ACIDI, IP.
- MANCEBO, D., et al. (2016). A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. *Educação em Revista*, 32(4), 205-225.
- MARCONI, M. de A. e LAKATOS, E. M., (2003) *Fundamentos de Metodologia Científica*. Atlas: São Paulo, Brasil, 5ª Edição.
- MAHROUM, S. (1999). Highly skilled globetrotters: The international migration of human capital. *Proceedings of the OECD Workshop on Science and Technology Labour Markets*, DSTI/STP/TIP(99)2/FINAL, 168-185.
- MAHROUM, S. (2001). Europe and the immigration of highly skilled labour. *International Migration*, 39(5), 27-43.
- MARTINEZ, J. Z. (2017). *Entre fios, pistas e rastros: os sentidos emaranhados da Internacionalização da Educação Superior*. Universidade de São Paulo: São Paulo.
- MASSEY, D. S. et al. (1993). Theories of international migration: a review and appraisal. *Population and Development Review*, 19 (3), 431-466.
- MASSEY, D. S. e AYSA, M. (2005). Social capital and internacional migration from Latin America. *Expert group meeting on international migration and development in Latin America and the Caribbean, United Nations Secretariat*.
- MAZZA, D. (2008). A internacionalização dos processos formativos - a circulação de pessoas, saberes e práticas no campo das Ciências Humanas. *Anais do 32º Encontro Anual da ANPOCS, GT 25 Migrações Internacionais*, outubro 2008
- MAZZAROL, T. e SOUTAR, G.N., (2002). The Push-Pull Factors Influencing International Student Selection of Education Destination. *International Journal of Educational Management*, 16(2): 82-90.
- MOREIRA, S. e ARAÚJO, E. R. (2012). Elementos para uma reflexão sociológica sobre o fenômeno da mobilidade de investigadores e cientistas. *Política & Sociedade*, 11(20), 227-254.
- MULLER, C., (2013). Ensino Superior no Brasil: a caminho de “Ciência sem Fronteiras”? *Cadernos Adenauer xiv, edição especial, Relações Brasil-Alemanha*, Fundação Konrad Adenauer: Rio de Janeiro, outubro, 43-53.
- MUÑOZ, M-C., (2004). Políticas Francesas de Acolhimento dos Estudantes Estrangeiros (1970-2002). Almeida, A.M.F. (org), *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*, Editora da Unicamp: Campinas, SP, 188-212.
- NOGUEIRA, M. A., (2004). Viagens de estudo ao exterior: as experiências de filhos de empresários. Almeida, A.M.F. (org), *Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras*, Editora da Unicamp: Campinas, SP, 47-63

OLIVEIRA, A.R.M. de (2007). Internacionalização da Educação - Indicadores para a Educação Superior. *Cadernos ANPAE*, (4). Disponível em: www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/06.pdf

OLIVEIRA, C. R e GOMES, N. (2017) *Indicadores de Integração de Imigrantes 2017: Relatório Estatístico Anual*. Observatório das Migrações, ACM, IP.

OLIVEIRA, K. D., et al. (2012). *Amostragens, probabilística e não probabilística: técnicas e aplicações na determinação de amostras*, UFES: Vitória.

PAIVA, V. (2001). Sobre o Conceito de Capital Humano. *Cadernos de pesquisa*, (113), 185-191.

PAPACHARISSI, Z. (2009). The virtual sphere 2.0: The Internet, the public sphere, and beyond. *Routledge handbook of internet politics*, 230-245.

PEDREIRA, I e RORIZ, C. (2012). Os Estudantes Estrangeiros Nacionais de Países da CPLP no Ensino Superior em Portugal: Contributos para uma Caracterização. *Comunicação apresentada na Conferência “Imigração de Estudantes Internacionais para a União Europeia”* 12 de Novembro, Fundação Calouste Gulbenkian.

PEIXOTO, J. (2001). Migrações e políticas migratórias na União Europeia: livre circulação e reconhecimento de diplomas. *Análise Social*, 153-183.

PEIXOTO, J. (2004). *As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas*. *Socius Working Papers*, Universidade Técnica de Lisboa: Lisboa.

PEIXOTO, J. et al. (2016). *Regresso ao Futuro-A Nova Emigração e a Sociedade Portuguesa*, Gradiva.

PERKINS, R. e NEUMAYER, E. (2014) Geographies of educational mobilities: Exploring the uneven flows of international students. *The Geographical Journal*, 180(3), 246-259.

PINHO, F. (2012). *Transformações na Emigração Brasileira para Portugal*. Tese de Doutoramento, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE – IUL)

PIOVESAN, A. e TEMPORINI, E. R. (1995). Pesquisa exploratória: procedimento metodológico para o estudo de fatores humanos no campo da saúde pública. *Rev. Saúde Pública* 29 (4): 318-25.

PORTES, A. (2000). Capital social: as suas origens e aplicações na sociologia contemporânea. *Sociologia, Problemas e Práticas* (33), 133-158.

RAGHURAM, P. (2013). Theorising the spaces of student migration. *Population, Space and Place*, 19(2), 138-154.

RAMOS, S. I. (2013) *Motivação académica dos alunos do ensino superior*. Disponível na Internet via: Psicologia.pt.

- RAVENSTEIN, E. G. (1885). The Laws of Migration. *Journal of the Statistical Society of London*, 48(2), 167-235.
- REIS, E., et al. (1997) *Estatística Aplicada – Volume 2*, Sílabo: Lisboa, Portugal
- RIBEIRO, A. M. e DOS PRAZERES, L. L. G. (2015). A produção da subalternidade sob a ótica pós-colonial (e decolonial): Algumas Leituras. *Temáticas*, 23(45/46), 25–52.
- RIZVI, F. (2011). Theorizing student mobility in an era of globalization. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17(6), 693-701.
- ROCHA, F. (2010). Noções de imigração e cultura na era da globalização: o caso dos estudantes brasileiros da Universidade de Coimbra. *Atas do 1º Seminário de Estudos Sobre Imigração Brasileira na Europa*, novembro, Barcelona: Facultat de Geografia i Historia Universitat de Barcelona.
- RODRIGUES, H.W. (ORG). (2000). *Ensino jurídico: para que(m)?*. Fundação Boiteux: Florianópolis.
- RODRIGUES, I. M. C., et al. (2011). Expansão do Ensino Superior no Brasil: avaliação como mecanismo para a garantia da qualidade. *Comunicação apresentada para o 1º Fórum do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa, Universidade de Lisboa e Universidade de Coimbra*. 14-17 de Novembro de 2011, Lisboa e Coimbra.
- RUZON, B. P. (2006) Filhos de Coimbra. Uma história do ensino jurídico brasileiro. *Revista Jus Navigandi*, Teresina, 11(1201), 15 out. 2006. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/9039>>. último acesso em: 26/08/2018.
- SALAZAR, N. B. (2012). The Power of Imagination in Transnational Mobilities. *Identities: Global Studies in Power and Culture* 18(6), 576-598.
- SALT, J. (1989). A comparative overview of international trends and types, 1950-80. *International Migration Review*, 431-456.
- SALT, J. (1997). International Movements of the Highly Skilled. *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 3, OECD Publishing. Disponível na Internet via: <http://dx.doi.org/10.1787/104411065061> Último acesso em 22/08/2018.
- SANTOS, F. S. e FILHO, N. A. (2012). *A quarta missão da Universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento*. Editora Universidade de Brasília: Brasília e Imprensa da Universidade de Coimbra: Coimbra
- SANTOS, M. G. C. (2008). *Um contributo para pensar a geografia das migrações: a comunidade brasileira na Região Centro de Portugal*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
- SANTOS, M. A., et al. (2010). *Migração: Uma Revisão Sobre Algumas das Principais Teorias*. UFMG/Cedeplar: Belo Horizonte.

SANTOS, et al. (2014). A Crise económica mundial e o retorno de emigrantes brasileiros de Portugal. *IV SICS – Simpósio de Ciências Sociais – Desafios contemporâneos: Tensões entre o local e o global – ONU, Estados e Sociedade Civil Organizada*. Instituto de Ciências Sociais: PUC Minas Gerais

SHAKIROVA, A. A. e ALEXEEVNA, V. R. (2016). Linguistic Barriers to Academic Mobility. *Journal of Organizational Culture, Communication and Conflict*, 20, 79-85.

SATURNINO, R. (2015). *A construção do imaginário social dos imigrantes brasileiros em Portugal nas redes sociais da internet: o caso do Orkut (Teses 45)*. ACM, I.P.

SCHULTZ, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *The American Economic Review*, 51(1), 1–17.

SIEBIGER, R.H. (2011). O Processo de Bologna e a sua influência na definição de espaços transnacionais de educação superior: A Universidade Brasileira em Movimento. *Revista da Faculdade de Educação/Universidade do Estado de Mato Grosso: multitemática*. Ano IX, Nº 15, Unemat Editora: Cáceres-MT.

SILVA, F., et al. (2006). *Explorar o SPSS em contexto educativo*. Instituto Politécnico de Santarém, Escola Superior de Educação de Santarém: Santarém.

SIMÕES, J.L. e MELLO NETO, R. D. (s/data) Políticas de expansão do ensino superior no Brasil: REUNI versus ProUni. *Cadernos anpaE*. Disponível através da Internet via: www.anpae.org.br/seminario/ANPAE2012/Textos/JoseLuisSimoes.pdf - Acedido em 10/12/2013.

SIQUEIRA, S. (2009) Sonhos, sucesso e frustrações na emigração de retorno. Brasil/Estados Unidos. Argumentum: Belo Horizonte. Setembro de 2010.

SJAASTAD, L. A. (1980). Os custos e os retornos da migração. *Migrações internas: textos escolhidos. Fortaleza: BNB/ETENE*, 1, 115-145. Traduzido do original em inglês: SJAASTAD, L. A. (1962) The Costs and returns of human migration. *Journal of political economy*, 70(5): 80:93, Oct. 1962. Supplement.

SOUSA, R. S. (2008). *Uma investigação sobre as teorias de cidade mundial, cidade global, cidade pós-moderna e sua relação com a cidade de São Paulo*, Dissertação de Doutorado, Universidade de São Paulo.

SOUZA, M. C. F. e FERREIRA, G. N. (2016). Análise do conceito de “jeitinho brasileiro” como mecanismo de proveito e suas desvantagens sociais”. *Revista Saberes Universitários*, 1(2), 47-64.

SPEARS, E. (2014). O Valor de um intercâmbio: mobilidade estudantil brasileira, bilateralismo & internacionalização da educação. *Revista Eletrônica de Educação*, 8.1: 151-163.

STANISCIA, B. (2012). Mobility of students and attractiveness of universities. The case of Sapienza University of Rome. *International Review of Sociology*, 22(2), 245-258.

STANTON-SALAZAR e DORNBUSH (1995). Social capital and the reproduction of inequality: Information networks among Mexican-origin high school students. *Sociology of education*, 116-135.

STRIELKOWSKI, W. e BILAN, Y. (2016). Migration aspirations & decisions: A comparative study of Turkey and Ukraine. *Intellectual Economics*, 10(1), 18-27.

SUTER, B. e JANDL, M. (2008). Train and retain: National and regional policies to promote the settlement of foreign graduates in knowledge economies. *Journal of International Migration and Integration/Revue de l'integration et de la migration internationale*, 9(4), 401-418.

VAN MEETEREN, M. e PEREIRA, S. (2013). The differential role of social networks - Strategies and routes in Brazilian migration to Portugal and the Netherlands. *IMI Working Papers Series 2013*, No. 66.

VAN MOL, C. e MICHELSEN, J. (2015). The Reconstruction of a Social Network Abroad. An Analysis of the Interaction Patterns of Erasmus Students. *Mobilities*, 10(3), 423-444.

VAN MOL, C. (2016). Migration aspirations of European youth in times of crisis. *Journal of Youth studies*, 19(10), 1303-1320.

VASCONCELOS, L.M. de e SILVA, O.C. da (2010). A influência do fomento da Fundação à Pesquisa do Estado do Amazonas no desenvolvimento de CT&I no período de 2003 a 2010. *IX Convibra Administração – Congresso Virtual Brasileiro de Administração – adm.convibra.com.br*. Disponível na Internet via: http://www.convibra.com.br/upload/paper/2012/31/2012_31_4856.pdf Último acesso em 22/08/2018.

VELHO, G. (1997). *Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea*, 2.ed. Zahar: Rio de Janeiro.

VERTOVEC, S. (2002). Transnational Networks and Skilled Labour Migration. Disponível em: <http://163.1.0.34/working%20papers/WPTC-02-02%20Vertovec.pdf> Acedido em 11/08/2015.

VIDEIRA, P. (2013). A mobilidade internacional dos cientistas: construções teóricas e respostas políticas. *Para um debate sobre Mobilidade e Fuga de Cérebros*, 138-162.

WALLERSTEIN, I. M. (2005). *Análisis de sistemas-mundo: una introducción*. Siglo xxi editores: México.

WATERS, J. L. (2012). Geographies of international education: Mobilities and the reproduction of social (dis) advantage. *Geography Compass*, 6(3), 123-136.

WATERS, J. e LEUNG, M. (2013). A colourful university life? Transnational higher education and the spatial dimensions of institutional social capital in Hong Kong. *Population, Space and Place*, 19(2), 155-167.

WOLKMER, A. C. (2003). *História do Direito no Brasil*. Rio de Janeiro – Forense.

ZAMBERLAM (2004). *O processo migratório no Brasil e os desafios da mobilidade humana na globalização*. Pallotti.

ZAMBERLAM, et al. (2009). *Os estudantes internacionais no processo globalizador e a internacionalização do ensino superior*, Solidus: Porto Alegre.

ZHOU (2015). International students' motivation to pursue and complete a Ph. D. in the US. *Higher Education*, 69(5), 719-733.

SITES CONSULTADOS

ARCU-SUL – Acreditação Regional de Cursos Universitários MERCOSUL. Disponível em: <http://edu.mercosur.int/arcusur/index.php/pt-br/>

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>

CsF – Ciência sem Fronteiras. Disponível em: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br>

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Disponível em: <http://www.cnpq.br/web/guest/series-historicas>

CONFAP – Conselho Nacional das Fundações Estaduais de Amparo a Pesquisa. Disponível em: <http://confap.org.br>

DGEEC – Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt>

DGES – Direção Geral do Ensino Superior. Disponível em: <http://www.dges.gov.pt/pt>

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo. Disponível em: www.fapesp.br

FORO SOCIAL MUNDIAL 2016 - disponível em: <https://fsm2016.org/es/> Acedido em 20/04/2017.

FORGES – Fórum da Gestão do Ensino Superior nos Países e Regiões de Língua Portuguesa. Disponível em: <http://www.aforges.org/>

GCUB - Grupo Coimbra de Universidades Brasileiras. Disponível em: http://grupocoimbra.org.br/Sobre_o_Grupo.aspx

IFDM – Índice FIRJAN de Desenvolvimento Municipal. Disponível em: <http://www.firjan.com.br/ifdm>

INE – Instituto Nacional de Estatísticas. Disponível em: <https://www.ine.pt>

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://inep.gov.br>

MCTI - Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação. Disponível em: <http://www.mctic.gov.br/portal>

MEC - Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em: <https://www.mec.gov.br>

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES (Brasil). Disponível em: <http://www.itamaraty.gov.br/>

SEF – Serviço de Estrangeiros e Fronteiras. Disponível em: <https://www.sef.pt>

UNESCO – United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/topic/higher-education>

NOTÍCIAS CONSULTADAS

BBC BRASIL (online). *Percepção de que Brasil está no rumo errado supera fase pré-impeachment e atinge nível recorde, diz pesquisa.* Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-40430862> Acedido em 30/06/2017.

JORNAL EL PAÍS – BRASIL (online). *Educação e saúde podem perder um terço das verbas obrigatórias - Projeto aprovado na Câmara desobriga Governo de empregar mínimo de recursos para as duas áreas.* Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/01/politica/1464790526_919880.html Acedido em 03/11/2016.

JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO (online). *Brasil segue estagnado em ranking de proficiência na língua inglesa.* Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/11/1933646-brasil-segue-estagnado-em-ranking-de-proficiencia-na-lingua-inglesa.shtml> Acedido em 22/11/2017.

JORNAL OBSERVADOR (online). *O que mudou a geringonça no Orçamento da Educação?* Disponível em: <https://observador.pt/especiais/o-que-mudou-a-geringonca-no-orcamento-da-educacao/> Acedido em 11/09/2018.

JORNAL PÚBLICO (online). *Em 2100, a maioria dos falantes de português será africana.* Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/11/15/culturaipilon/noticia/em-2100-a-maioria-dos-falantes-de-portugues-sera-africana-1751162>. Acedido em 15/11/2016

JORNAL PÚBLICO (online). *Liberdade de informação: “Órgãos de comunicação enfraquecem quando vão a jogo com as redes sociais”.* Disponível em: <https://www.publico.pt/politica/noticia/liberdade-de-informacao-orgaos-de-comunicacao-perdem-quando-va-a-jogo-com-as-redes-sociais1719244> Acedido em 06/01/2016

JORNAL PÚBLICO (online). *Primeiro-ministro propõe “liberdade de fixação de residência” na CPLP.* Disponível em: <https://www.publico.pt/2016/10/30/politica/noticia/primeiroministro-propoe-liberdade-de-fixacao-de-residencia-na-cplp-1749354> Acedido em 30/10/2016.

PORTAL CATRACA LIVRE. *Agora são 26 universidades de Portugal que aceitam nota do ENEM.* Disponível em: <https://catracalivre.com.br/geral/educacao-3/indicacao/agora-sao-26-universidades-de-portugal-que-aceitam-nota-do-enem/> Acedido em 14/11/2017.

PORTAL ESTUDAR FORA.ORG. *O Ciência sem Fronteiras acabou? Entenda a atual situação do programa.* Disponível em: <http://www.estudarfora.org.br/ciencia-sem-fronteiras-acabou-entenda> Acedido em: 04/10/2016.

PORTAL G1 – O Portal de notícias da Globo. *Portugal será excluído do Ciência sem Fronteiras, diz Mercadante.* Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2013/04/portugal-sera-excluido-do-ciencia-sem-fronteiras-diz-mercadante.html> Acedido em: 24/03/2013.

PORTAL G1 – O Portal de notícias da Globo. *Bolsistas do Prouni têm nota mais alta no Enade que seus colegas de classe, diz estudo.* Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/bolsistas-do-prouni-tem-nota-mais-alta-no-enade-que-seus-colegas-de-classe-diz-estudo.ghtml> Acedido em Acedido em 23/02/2017.

PORTAL MUNDO VESTIBULAR. *40% dos estudantes de ensino superior são da região sudeste.* Disponível em: <https://www.mundovestibular.com.br/articles/17489/1/40-dos-estudantes-de-ensino-superior-sao-da-regiao-sudeste/Paacutegina1.html> Acedido em 15/05/2017.

RTP. Programa 24 horas. Episódio N°365. Notícia exibida em: 22/02/2013.

REDE GLOBO DE TELEVISÃO. Programa Fantástico. Reportagem exibida em: 16-07-2017.

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto (*site*). *Boaventura de Sousa Santos vem a Ouro Preto receber título Honoris Causa da UFOP.* Disponível em: <http://www.ufop.br/noticias/institucional/boaventura-de-sousa-santos-vem-ouro-preto-receber-titulo-honoris-causa-da> Acedido em 20/04/2017.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

CENSO DEMOGRÁFICO (2010). *Educação e deslocamento: resultados da amostra.* Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

CRITÉRIO DE CLASSIFICAÇÃO ECONÔMICA BRASIL. (2015) Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. Disponível para download em: <http://www.abep.org/Servicos/Download.aspx?id=09>

DECRETO N° 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7642.htm Acedido em 04/10/2016.

DECRETO-LEI N.º 264-B/81, de 3 de setembro. *Diário da República, 1.ª Série, N.º 202*. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/517228> Acedido em 04/09/2013.

DECRETO-LEI N.º 36/2014, de 10 de março. *Diário da República, 1.ª série — N.º 48*. Disponível em <https://dre.pt/application/conteudo/572431> Acedido em 04/10/2016.

DIRECTIVA 2004/114/CE DO CONSELHO, de 13 de Dezembro de 2004. Informação disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/HTML/?uri=CELEX:32004L0114&from=PT> Acedido em 07/10/2016.

DIRETIVA (UE) 2016/801, de 11 de maio. Disponível em: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32016L0801&from=PT> Acedido em 12/09/2017.

EDITAL 035/2010/CAPES. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/Edital035_LicenciaturaInternacional_Capes_UC.pdf Acedido em 22/11/2017.

ESTATUTOS DA UNIVERSIDADE DE LISBOA - Despacho normativo n.º 5-A/2013, de 19 de Abril. *Diário da República, 2.ª série — N.º 77*.

LEI N.º 154/2003, de 15 de julho. *Diário da República — 1.ª série-A N.º 161*. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/671576> Acedido em 08/09/2017.

LEI N.º 23/2007, de 4 de julho. *Diário da República, 1.ª série — N.º 127*. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/635814> Acedido em 08/09/2017.

LEI N.º 29/2012, de 9 de agosto. *Diário da República, 1.ª série — N.º 154*. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/175291> Acedido em 08/09/2017.

LEI N.º 56/2015, de 23 de junho. *Diário da República, 1.ª série — N.º 12*. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/67541954> Acedido em 08/09/2017.

LEI N.º 63/2015, de 30 de junho. *Diário da República, 1.ª série — N.º 125*. Disponível em: <https://dre.pt/application/file/67640060> Acedido em 08/09/2017.

LEI N.º 59/2017, de 31 de julho. Disponível em: <https://www.direitocomparado.pt/lei-de-imigracao> Acedido em 04/08/2017.

LEI N.º 102/2017, de 28 de agosto. *Diário da República, 1.ª série — N.º 165*. Disponível em: <https://dre.pt/application/conteudo/108063583> Acedido em 12/09/2017.

LEI N.º 12.189, de 12 de janeiro de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12189.htm Acedido em 22/11/2017.

LEI N° 12.289, de 20 de julho de 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12289.htm Acedido em 22/11/2017.

LEI N° 12.513, de 26 de outubro de 2011. Disponível em: http://legislacao.planalto.gov.br/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2012.513-2011?OpenDocument Acedido em 19/04/2017.

LEI N° 12.711, de 29 de agosto de 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm Acedido em 28/10/2016.

LDB (1961). Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html> Acedido em 22/11/1917.

LDB (1971). Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71> Acedido em 22/11/2017.

LDB (1996). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acedido em 22/11/1017.

OCDE (2013), *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*, OECD Publishing

OCDE (2014), *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing

OCDE (2015), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD Publishing

OCDE (2016), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing

OCDE (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, OECD Publishing

OIM (2009), *Glossário sobre Migração*, Editora Organização Internacional para as Migrações: Genebra, Suíça

PANORAMA DA EDUCAÇÃO, Destaques do Education at a Glance 2016. Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEE), Brasília/ DF, Agosto de 2016. Disponível em: http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/eag/documentos/2016/panorama_da_educacao_2016_eag.PDF Acedida em 24/02/2017.

PLANO ESTRATÉGICO DA UNIVERSIDADE DE COIMBRA (2011-2015). Disponível em: www.uc.pt

PLANO ESTRATÉGICO E GRANDES LINHAS DE AÇÃO UPORTO (2011-2015). Disponível em: https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=home

PORTARIA N°256/2005, de 5 de Março. *Diário da República, 1ª série B, N°53*.

PORTARIA N°400/2007, de 5 de abril. *DiáriodaRepública, 1ª série – N° 68*.

PROGRAMA DO XIX GOVERNO CONSTITUCIONAL. Disponível em:
https://www.portugal.gov.pt/media/130538/programa_gc19.pdf Acedido em
22/02/2013.

RESOLUÇÃO DA ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA Nº 83/2000. *Diário da República*
– 1ª série A - nº287, de 14 de Dezembro.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS Nº74/2010. *Diário da República*, 1.ª
série — N.º 182, de 17 de Setembro.

RESOLUÇÃO DO CONSELHO DE MINISTROS Nº 78/2016. *Diário da República*, 1.ª
série — N.º 230, de 30 de novembro.

RESUMO TÉCNICO – CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2013. Diretoria de
Estatísticas Educacionais (DEE), Brasília/ DF, 2015. Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2013/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2013.pdf Acedido em 24/02/2017.

RESUMO TÉCNICO – CENSO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR 2014. Diretoria de
Estatísticas Educacionais (DEE), Brasília/ DF, 2017. Informação Disponível em:
http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2014/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2014.pdf Acedida em 24/02/2017.

Anexos

Anexo 1

Guião para entrevista exploratória às fontes privilegiadas:

1 - Políticas de atração de estudantes da Universidade/ Instituto

1.1 – Sei que existe no plano estratégico da Universidade X algumas estratégias que visam atrair estudantes estrangeiros. Gostaria de saber se estas estratégias estão a ser colocadas em prática no seu Instituto e se os objetivos propostos por ela estão a ser concretizados.

1.2 – Ainda sobre estratégias que visam atrair estudantes estrangeiros, o seu Instituto segue o plano estratégico da sua Universidade, ou possui um plano de ação mais específico?

1.2 – Como vimos, o plano estratégico da sua Universidade refere políticas que têm como objetivo atrair estudantes estrangeiros. Você pensa que estas políticas visam atrair estudantes de alguma nacionalidade específica? Quais e Por quê?

1.3 – Pensa que a promoção da mobilidade de docentes, investigadores e estudantes, tanto a nível nacional como internacional, deve fazer parte do Plano Estratégico de uma Universidade?

1.4 – Para além do que contempla o plano estratégico da sua Universidade e/ou o plano de ação do seu Instituto, existem outras formas que procuram estimular o interesse de estudantes de outras nacionalidades pelo seu Instituto? Quais?

2 - Acordos e Parcerias entre universidades

2.1 – O seu instituto possui acordos/ parcerias/ programas de cooperação com universidades de outros países?

2.2 – Com quais países e quais universidades? Porque escolheram estes países e estas universidades?

2.3 - O que estes acordos contemplam? (*bolsas de pesquisa, bolsas de estudo – Em quais graus? Graduação, mestrado, doutoramento...*)

2.4 – O seu Instituto mantém contacto com ex-estudantes estrangeiros que já regressaram ao país de origem? Que tipos de relações são mantidas com estes estudantes?

3 – Fatores de atração para a sua Universidade/ Instituto

3.1 – Quais os pontos fortes do seu Instituto? O quê ele pode oferecer, comparativamente à concorrência?

3.2 – Que tipos de apoios o seu Instituto oferece aos estudantes estrangeiros? (Auxílio para conseguir o visto, moradia, etc...)

4 – Fatores de atração para o País

4.1 – O que você pensa que atrai os estudantes de outras nacionalidades a virem para Portugal?

4.2 – Você acha que Portugal valoriza os estudantes estrangeiros? De que forma? Como é o acolhimento a estudantes estrangeiros no país (*ao nível das políticas de ingresso no país – Temos um sistema de visto competitivo? Temos um sistema de saúde que protege estes estudantes? - e ao nível da receção por parte das universidades e da população em geral – Os estudantes estrangeiros são bem recebidos?*)

4.3 – Os estudantes estrangeiros em Portugal são estimulados a permanecerem no país após concluírem os estudos ou estimulados a regressarem aos seus países de origem?

5 – Processo de Bologna

5.1 – De que forma a implementação do **Processo de Bologna** influenciou a mobilidade dos estudantes estrangeiros no seu Instituto? Considera o processo de Bologna um empecilho ou uma oportunidade à mobilidade estudantil? Por quê?

6 – Novo estatuto do estudante estrangeiro

6.1 – De que forma o **novo estatuto do estudante estrangeiro** vai afetar o seu Instituto? Julga que tal estatuto irá aumentar ou diminuir a procura dos estudantes estrangeiros pelo seu instituto? Por quê?

6.2 – O seu Instituto praticará o valor da propina para o estudante internacional definido pela sua Universidade? Por quê? Qual é esse valor? Sabemos que esse valor se aplica a estudantes de países terceiros (não nacionais de um estado membro da União Europeia) e que se aplica aos cursos do primeiro ciclo, mestrados integrados e mestrados de continuidade. Neste sentido, como ficará o valor da propina para os cursos de doutoramento?

6.3 – A receita obtida com as propinas dos estudantes estrangeiros é importante para o seu Instituto e para sua Universidade?

7 – Pontos positivos e negativos dos estudantes estrangeiros

7.1 – Que tipos de benefícios, mais-valias (*pessoas, recursos, infraestruturas*) os estudantes de outras nacionalidades têm trazido para o seu Instituto? (*ao nível do ensino, investigação, transferência de conhecimentos, etc...*)?

7.2 – E para o país? Que tipos de benefícios, mais-valias, estes estudantes têm trazido para a economia do país de destino? (*com propinas, despesas de subsistência, etc... ou seja, eles impactam a economia local? Melhoram a vida cultural e educacional do país?*)

7.3 – Considera que pode existir algum ponto menos positivo na mobilidade de estudantes estrangeiros para o seu Instituto? Se sim, qual (is)?

8 – Processo de seleção dos estudantes estrangeiros

8.1 – Como é o processo de seleção de estudantes de outras nacionalidades que queiram estudar no seu Instituto? Existem diferenças (*privilégios*) consoante a nacionalidade? Por quê?

8.2 – Existe um número máximo de alunos estrangeiros que o seu Instituto pode aceitar?

9 – Divulgação e visibilidade

9.1 – Existe um sistema integrado de informação/ comunicação que auxilie a comunidade discente na escolha do seu instituto? Se sim, em que ele consiste? (*plataformas virtuais, oferta de unidades curriculares em língua inglesa, promoção da “marca”, etc...*)

9.2 – Existem redes de investigação dentro das comunidades científicas do seu Instituto? Se sim, tratam-se de redes interdisciplinares? Há incentivo para este tipo de transversalidade? Há participação em redes internacionais consideradas relevantes?

10 – Confirmação dos dados estatísticos

10.1 - Sei que existem muitos estudantes de nacionalidade brasileira no seu Instituto e que esse aumento pôde ser evidenciado a partir do ano X. Porque acha que isto aconteceu?

10.2 – Sei também que estes estudantes encontram-se maioritariamente cursando o grau de (graduação, mestrado ou doutoramento). Sabe me dizer se eles vieram ao abrigo de algum programa de mobilidade? Maioritariamente qual? Há estudantes que vieram sem apoios de programas de mobilidade?

Anexo 2

Guião de Entrevista Estudantes

Perfil do entrevistado:

- Nome:
- Data de Nascimento:
- Local de Nascimento:
- Nacionalidade(s):
- Data da Chegada em Portugal (mais recente e se já tinha estado outras vezes anteriormente):
- Antes de vir, onde estava (no Brasil, ou em outro país)? (Localidade):
- Antes de vir, o que fazia no Brasil? Trabalhava? Em quê? (Profissão) Só estudava? Onde? (Universidade):
- Para onde veio? (Localidade e Universidade em Portugal):
- Grau de escolaridade para o qual veio (Licenciatura/ Mestrado/ Doutoramento):
- Diga-me quando iniciou e concluiu os graus de escolaridade que possui (graduação, mestrado):
- Grau de escolaridade do pai e profissão:
- Grau de escolaridade da mãe e profissão:
- Nome do Curso do qual veio no Brasil:
- Nome do Curso para o qual veio em Portugal: - Estatuto Legal (Autorização de residência):

1.História Migratória individual

1.1. Para além da cidade onde nasceu, já viveu em outros lugares no Brasil? Como é que isso aconteceu? (*perguntar mais detalhes sobre eventual ida para outra cidade por motivo de estudo*).

1.2. E no estrangeiro?

1.3. Como é que surgiu a ideia de vir estudar para Portugal? (detalhes sobre a intenção de estudar no estrangeiro e a opção por Portugal - língua? Curso? Convênio entre a Instituição de Origem e de Destino, Bolsa, Familiares?) E para Lisboa, Coimbra, Porto?

1.4. Alguém da sua família mais próxima já tinha vivido/estudado no estrangeiro (ou em Portugal especificamente) ou vive ainda no estrangeiro/ou em Portugal)?

1.5. Você veio sozinho(a) para Portugal ou mais alguém veio consigo? Quem?

2.Assistência

2.1 - Recebeu alguma **ajuda** para preparar a sua vinda para Portugal?

- De quem? (*família/ amigos/ Instituição no país de origem ou destino*)

- Que tipo de ajuda? (*financeira, informações, bolsa de estudos da Universidade/Governo*)

2.2 - Qual é a sua opinião sobre o apoio que é dado por instituições brasileiras aos estudantes que querem estudar fora? Que instituições você conhece que dão esse tipo de apoio? (*Capes, CNPq, e que programas - Programa Ciências sem Fronteiras, Programas como a do Santander...?*) E como isso tem evoluído?

2.3 - Você, quando chegou, recebeu alguma ajuda (*receber no aeroporto, acolhimento, etc...*)? De quem? Alguém o/a ajudou quando chegou em Portugal? (*amigos/família/instituição*)

- Como foi o acolhimento no país/ cidade? (*Foi bem recebido pelo povo português? Foi fácil obter os documentos, foi fácil obter lugar para morar?*)
- Como foi o acolhimento na Universidade/Instituição? (houve alguém que o recebeu? Houve algum evento de acolhimento com outros estudantes?)
- 2.4 - Alguém já pediu a sua ajuda para vir estudar em Portugal? Quem?
- Que tipo de ajuda?
- Você já ajudou alguém que quisesse vir para cá estudar? Quem?
- Que tipo de ajuda? (*Informações, alojamento, ajuda financeira, documentos, etc...*)
- Já recusou ajudar alguém? Quem? Que tipo de ajuda? Por quê?
- Percebe se desde que chegou o número de pedidos de ajuda alterou-se ao longo do tempo? (*aumentou, diminuiu...*) Porquê você acha que isso aconteceu? Perceber se este “sub-grupo” costuma ajudar.

3.Comunicação/Informação

3.1.Informações sobre Portugal

3.1.1 – Que tipo de informação sobre Portugal você tinha ou procurou antes de vir? (*encontrar casa, cultura, estilo de vida...*)

3.1.2. E que informações você conseguiu obter antes de vir (sobre Portugal e sobre Lisboa/Coimbra/Porto)?

- Onde você foi buscar essas informações? (*Através da Universidade de Origem, de professores, colegas, familiares, conhecidos, dos Media...*)

- Se foi através da Media-online, onde? (*Em sites, blogs, jornais e/ou revistas online*)
Através das Redes Sociais (*Facebook/ Orkut/ Twiter/ LinkedIn/ Outras*)?

- Utilizou algum motor de busca para pesquisar? Qual?

3.1.2 - Qual a sua opinião sobre a vida que encontrou em Portugal (Lisboa/Coimbra/Porto)? Correspondeu às informações que tinha? Por quê?

3.2.Informações sobre a Universidade/Instituição/Faculdade

3.2.1 – E sobre a Universidade/Instituição/Faculdade/Curso, que informações procurou? O que conseguiu obter?

3.2.2. Onde foi buscar essas informações? (*Através da Universidade de Origem, de professores, colegas, familiares, conhecidos, dos Media...*)

- Se obteve informações através dos Media-online, onde encontrou informações sobre a Universidade/Instituição/ Faculdade para a qual veio? (*Site da Instituição, Redes Sociais...*) Que tipo de informações encontrou?

- Qual a sua opinião sobre o site e/ou as páginas nas Redes Sociais desta Universidade/ Instituição? Conseguiu encontrar as informações que procurava? E como foi o acesso à essas informações?

3.2.3 – Qual a sua opinião sobre a sua Universidade/ Instituição/ Faculdade de acolhimento? Correspondeu às informações que tinha? Por quê?

3.3.Partilha de Informações

3.3.1 - Você mantém contato com pessoas no Brasil? De que forma e com que frequência? (*Através de telefone, skipe, Internet (redes sociais, e-mails, blogs, outros sites), sms...*)

2.3.2. Há pessoas no Brasil que têm pedido informação sobre Portugal? E para estudar em Portugal? Quem (*colegas da universidade, amigos da sua cidade...*)?

Costuma partilhar informações? Que tipo de informações?

4. Alterações e Evolução da Migração Estudantil brasileira

4.1 – Na sua opinião, acha que os estudantes brasileiros do ensino superior têm interesse em estudar no exterior?

- Quais são os destinos mais atraentes/procurados (*localidades e universidades*)?
- Com que objetivos (*graduação, pós-graduação, especialização*)?
- Que motivos ainda impedem os estudantes de saírem do Brasil (*falta de dinheiro, bolsa, família*)?
- De que forma é que isto se alterou ao longo do tempo? (*hoje é mais fácil ou mais difícil e por quê?*) – Mudanças (económicas, políticas) no Brasil? Mudanças (económicas, política) nos outros países?

4.2 – Você conhece outros brasileiros que também tenham vindo estudar em Portugal?

Mais ou menos quantos? São pessoas que você conheceu aqui ou que já conhecia no seu país (sua universidade) de origem?

- Vieram antes ou depois de você (saberia me dizer o ano em que vieram?)
- Saberria me dizer para onde vieram? (universidade e localidade)
- Saberria me dizer de onde vieram? (universidade e localidade)
- Saberria me dizer se eles já retornaram para o Brasil ou pretendem retornar? Quando? Por quê?
- Quando foi a última vez que ouviu falar de estudantes brasileiros do ensino superior que vieram ou estão a vir para Portugal? E para onde (cidade e universidade para onde eles estão a vir)?
- Referência ao tamanho desta comunidade

5. Projetos de Mobilidade Futura (Permanência, Nova Migração ou Retorno)

5.1 – O que você pretende fazer após concluir os seus estudos aqui? (*Permanecer em Portugal, Voltar ao Brasil ou Migrar para outro país?*) Por quê?

Se pretende regressar ao Brasil, irá voltar para o local de onde veio? Por quê? - **Data do retorno ao Brasil (Quando pensa em Retornar)**

- O que lhe parece a experiência que teve em Portugal (Lisboa/ Coimbra/ Porto)? Correspondeu às suas expectativas? Recomendaria Portugal (Lisboa/ Coimbra/ Porto)? Por quê?
- O que lhe parece a experiência que teve na sua Universidade/Instituição de acolhimento? Correspondeu às suas expectativas? Recomendaria para os seus colegas? Por quê?
- Com base na sua experiência, qual a grande mais-valia de ter vindo estudar no exterior? (*qualidade do ensino? Conhecer novas culturas? Viver novas experiências? Melhorar o currículo?*)
- Quais os seus projetos para o futuro, em termos pessoais e profissionais?
- Entrevista realizada em _____

Anexo 3

Proposta de Códigos para o NVivo.xlsx	
Códigos	Descrição
1.1. História Migratória individual	Experiência pessoal na migração
1.1.1. Migração Interna no País de Origem	Refere-se a migração dentro do país de origem.
1.1.2. Experiências de Migração em outros países	Informações sobre experiências de migração em outros países - não em Portugal.
1.2. Decisão da Migração	Informação sobre a decisão de vir para Portugal
1.2.1. Razão da migração	Razões para a decisão de migrar para Portugal - incluindo eventos que desencadearam a decisão real (obtenção de bolsa, etc...). Não se refere ao destino escolhido (isso vem com 1.3.1)
1.2.2. Sentimentos em relação a Migração	Referências ao desejo de migrar (ansiedades, medos, mas também coragem e sentido de aventura) do entrevistado
1.3. Escolha do destino	Informação sobre a escolha do destino (País/ Localidade/ Universidade)
1.3.1. Razões para a escolha do País de destino	Razões para a seleção de Portugal (Língua, cultura, qualidade do ensino)
1.3.2. Razões para a escolha da localidade de destino	Informações sobre a localidade (cidade, distrito) para onde o migrante veio. (Por que Lisboa/ Coimbra/ Porto?)
1.3.3. Razões para a escolha da Universidade de destino	Por que a Universidade? Boa? Referência a Programas Governamentais, Institucionais (Acordos, Parcerias, Protocolos)
1.3.4. Envolvimento de familiares na escolha do entrevistado	migrante. Já teve familiares que moraram nesta localidade? Veio com familiares? A escolha da localidade teve a ver com isso?
1.3.5. Experiências migratórias de familiares	Experiências de migração de familiares do entrevistado (que já viveram ou ainda vivem em outro país). Pode incluir outros países e migração interna dentro do País de Origem.
2. Assistência	
2.1 Assistência recebida no Brasil	De quem? Que tipo de ajuda?
2.2 Redes de Contactos estabelecidas no Brasil	Contactos com pessoas, ainda no Brasil, que o ajudaram de alguma forma
2.3 Percepções sobre a Assistência Governamental e Institucional no Brasil	Qual a sua opinião sobre o apoio dado pelo Governo e pelas Instituições brasileiras? Percepção sobre a evolução das políticas de internacionalização da educação, os programas de apoio, as bolsas, etc...
2.4 Assistência recebida em Portugal	Alguém o ajudou? Quem? Como? Inclui a Instituição de Destino
2.5 Redes de Contactos estabelecidas em Portugal	Contactos com pessoas, já em Portugal, que o ajudaram de alguma forma (Inclui a Instituição de destino)
2.4 Acolhimento em Portugal e na Cidade de Destino	De modo geral, o que pensa do acolhimento? O povo recebe bem? Foi fácil conseguir alojamento? Foi fácil obter a documentação necessária?

Códigos	Descrição
2.5 Acolhimento na Universidade	Como foi? O que a Faculdade proporciona?
2.6 Assistência solicitada no País de Origem	Alguém lhe pediu ajuda para vir para cá? Quem? Que tipo de ajuda?
2.7 Assistência pessoal Prestada para o País de Origem (ou negada)	Você já ajudou (ou negou ajudar) alguém a vir para cá? Quem? Como? Por quê?
2.8 Percepção da assistência	Número de pedidos de ajuda aumentou ou diminuiu? Percepção se os estudantes brasileiros costumam ajudar outros que queiram vir para Portugal.
3.1 Comunicação/ informação	
3.1.1. Informação prévia/ conhecimentos prévios/ imaginários sobre o destino	escolha do país, por exemplo, idéias sobre as políticas de imigração ou de controlo de fronteiras, ou o conhecimento geral, os mitos, as imagens de TV. Também comentários sobre quão bem informado o migrante foi. O que o entrevistado sabia antes de vir?
3.1.2. Informações procurada/ solicitada	Tipo de informações procuradas/solicitadas pelo entrevistado no Brasil, sobre o país, a cidade e a universidade de destino.
3.1.3. Informações recebidas	Tipos de informações recebidas no Brasil, sobre o país, a cidade e a universidade de destino.
3.1.4. Fontes de Informação	Com quem, ou onde, o entrevistado obteve essas informações? Pessoas (familiares, amigos, professores, conhecidas?) Canais de Comunicação (Internet, Sites, Redes Sociais?)
3.1.5. Opinião sobre as realidade encontrada	Correspondeu as informações encontradas?
3.1.6 Opinião sobre os canais de comunicação da Universidade	Considera o site da universidade de acolhimento bom? É de fácil acesso? Foi fácil acesso encontrar as informações procuradas?
3.2 Partilha de informações	
3.2.1. Informações partilhadas com o Brasil	Que tipo de informações eram partilhadas com o país de origem?
3.2.2. Pedidos de informações no Brasil	Que tipo de informações eram solicitadas no país de origem? Quem as solicitava?
3.2.3. Canais de comunicação com o Brasil	De que forma eram partilhadas ou enviadas estas informações? Com que frequência?
4. Alterações/ Evolução	Informação sobre as mudanças nos padrões de migração do Brasil para Portugal
4.1. Tendências da Migração Estudantil Brasileira	Visão sobre as tendências na migração dos estudantes do ensino superior brasileiros para o exterior, como ela mudou ao longo do tempo. Hoje é mais fácil ou mais difícil? Por quê? Quais os objetivos? (Graduação ou Pós Graduação?) O que ainda impede o estudante do ensino superior brasileiro de sair do país? (Questões financeiras? Medo?)
4.2 Interesse na Migração Estudantil no Brasil	Percepções de estudantes no Brasil querendo estudar no exterior (inclui Portugal)

Códigos	Descrição
4.3 Estudantes brasileiros em Portugal	Referências ao tamanho da comunidade de estudantes brasileiros em Portugal. Conhece outros brasileiros que tenham vindo estudar em Portugal? Qntos? Onde estão? Localidade e Universidade. De onde são? Região, Estado e Universidade?
4.4 Tendências de Retorno para o Brasil	Percepção da interesse geral desses estudantes-migrantes em retornarem para o Brasil, e como isto tem mudado ao longo do tempo (Não intenções pessoais de retorno) "Saberia me dizer se eles já retornaram ou pretendem retornar ao Brasil? Quando? Por quê?"
4.5 Outros destinos de migração	Informações sobre outros países de destinos de estudantes brasileiros e como estes têm mudado ao longo do tempo (Não intenções individuais). Quais os destinos mais atraentes ou mais procurados? Por quê?
4.6 Mudanças no Brasil (política, económica)	Refere-se a explicações no Brasil para as mudanças na escala ou direção da migração, por exemplo, melhorias nas condições económicas do país, incentivando o estudo no exterior, políticas de fomento ao estudo no exterior
4.7 Mudanças em Portugal (política, económica)	Refere-se a explicações em Portugal para mudanças na escala ou direção da migração, por exemplo, a crise financeira em Portugal fez com que os preços ficassem mais atraentes para os estudantes brasileiros, mais facilidades para os brasileiros ingressarem no ensino superior português, políticas de atração do governo e das instituições portuguesas
4.8 Mudanças em outros países (política, económica)	Refere-se a mudanças em países terceiros que alteraram a escala de migração ou direção dos estudantes brasileiros. Mas incentivos em países terceiros para receber estudantes brasileiros.
4.9 Outras razões para mudanças nas dinâmicas	Refere-se a explicações para alterações na escala de migração ou direção dos estudantes brasileiros, não claramente relacionadas com um local, por exemplo estabelecimento de redes de contacto...
5. Projetos de Mobilidade Futura	
5.1 Projetos de Retorno	Pretende retornar ao Brasil (para onde?), ir para outro país (Qual?), ou permanecer em Portugal? Se já retornou, porquê retornou? Tinha quê? Queria ter retornado ou não? Por quê?
5.2 Percepções sobre a experiência que teve em Portugal/ Universidade	Referências sobre as experiências que teve em Portugal/ Universidade. (Correspondeu às expectativas?)
5.3 Mais-Valias	Qual a grande mais valia de estudar no exterior (Melhorar o currículo? Experiência de vida? Conhecer Novas Culturas...)
5.4 Projetos futuros	Referências a projetos futuros (pessoais e profissionais)
6. Free Nodes Notas livres	Referindo-se a outros problemas não codificados em outros lugares.
6.1 Questões de Classe	Dados que ilustram estruturas de classe e relações entre elas.
6.2 Questões Linguísticas	Referências à facilidade com a língua portuguesa e/ou dificuldade com outras línguas
6.3 Questões Culturais	Referências à questões de ordem cultural
6.4 Qualidade do Ensino	Referências à qualidade do ensino, ao Processo de Bologna, equivalências, etc...
6.5 Visto	Informações sobre as facilidades e dificuldades na obtenção e renovação da visto. Questões de ordem burocrática

Proposta de Códigos para o NÍvoo.xlsx

Códigos	Descrição
6.6 Discriminação	Dados que ilustram possíveis discriminações (de nacionalidade, sexo, cor da pele, etc..)
7. Ligações históricas entre Brasil e Portugal	Informações sobre as conexões históricas entre Brasil e Portugal.

Anexo 4

Pesquisa sobre os estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal

Este questionário faz parte do Projecto de Doutoramento "Trajectórias de Mobilidade Estudantil: Estudantes Brasileiros no Ensino Superior em Portugal", que está a ser desenvolvido por Juliana Chatti Iorio, no Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT), da Universidade de Lisboa (Portugal), com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia em Portugal.

Neste sentido, solicito a colaboração de todos os estudantes brasileiros, CUJO MOTIVO DA MUDANÇA DE RESIDÊNCIA PARA PORTUGAL TENHA SIDO OS ESTUDOS (GRADUAÇÃO - inclui Intercâmbio ou PÓS - GRADUAÇÃO - MESTRADO ou DOUTORAMENTO - Pleno ou Sanduíche), e que estejam em Portugal há, PELO MENOS, 3 MESES.

Garanto-lhes, desde já, o anonimato dos dados aqui expostos e coloco-me a vossa inteira disposição para quaisquer esclarecimentos através do e-mail:

julianaiorio@campus.ul.pt

Qualquer dúvida, não hesite em me contactar!

Muito obrigada!

*Obrigatório

Antes de mais, confirme se...

O principal motivo da sua vinda para Portugal foram os estudos? *

- SIM
- NÃO

Há quanto tempo chegou em Portugal para estudar? *

(Se já esteve em Portugal anteriormente, considere a última vez que aqui chegou)

- Há menos de 3 meses
- Há 3 meses ou mais

Deixe-me um e-mail de contato para que eu possa partilhar consigo os resultados obtidos! ;)

Informações Pessoais

1 - Sexo *

- Feminino
 Masculino

2 - Data de Nascimento *

Mês	Dia	2016	31
-----	-----	------	----

3 - País de Nascimento *

- Brasil
 Outra:

3.1 - Estado de Nascimento *

Por favor, escolha o nome do seu Estado de Nascimento

3.2 - Município de Nascimento *

Por favor, escreva o nome do seu Município de Nascimento

4 - País onde vivia antes de vir para Portugal *

- Brasil
 Outra:

4.1 - Se vivia no Brasil antes de vir para Portugal, em que ESTADO vivia?

Por favor escolha o ESTADO em que vivia

4.2 - Se vivia no Brasil antes de vir para Portugal, em que MUNICÍPIO vivia?

Por favor, escreva o nome do MUNICÍPIO onde vivia

4.3 - Em qual classe social brasileira você acha que melhor se enquadraria a sua família no Brasil? *

Classificação tendo como base o "Critério de Classificação Econômica Brasil"

- A (Renda Média Domiciliar de pelo menos R\$ 20.272,76)
 B1 (Renda Média Domiciliar entre R\$ 8.695,88 e R\$ 20.272,76)
 B2 (Renda Média Domiciliar entre R\$ 4.427,36 e R\$ 8.695,88)
 C1 (Renda Média Domiciliar entre R\$ 2.409,01 e R\$ 4.427,36)
 C2 (Renda Média Domiciliar entre R\$ 1.446,24 e R\$ 2.409,01)

- DE (Renda Média Domiciliar inferior a R\$ 1.446,24)

5 - Estado Civil *

- Solteiro
 Casado/ União de Facto
 Separado/ Divorciado
 Viúvo

5.1 - Se é Casado ou vive em União de Facto, qual a nacionalidade do seu cônjuge/ companheiro?

- Brasileiro
 Português
 Outra:

5.2 - Se é Casado ou vive em União de Facto, o seu cônjuge/ companheiro vive consigo em Portugal?

- Sim
 Não

6 - Tem filhos? *

- Sim
 Não
 Não respondo

6.1 - Se tem filhos, onde nasceram?

- Brasil
 Portugal
 Outra:

6.2 - E onde vivem os seus filhos atualmente?

- Brasil
 Portugal
 Outra:

7 - Quais nacionalidades você possui? *

- Só Brasileira
 Brasileira e Portuguesa
 Brasileira e outra da União Européia (UE)
 Brasileira e outra NÃO Européia

Chegada em Portugal

8 - Em que ano chegou PARA ESTUDAR em Portugal? *

Se já esteve estudando em Portugal, mais de uma vez, considere a ÚLTIMA VEZ em que veio. Se não lembrar o dia exato de sua chegada, por favor coloque o dia que mais se aproxima desta data.

Mês	▼	Dia	▼	2016	▼	31
-----	---	-----	---	------	---	----

8.1 - Se já esteve ESTUDANDO em Portugal mais de uma vez, diga qual foi a PRIMEIRA VEZ em que aqui esteve

Aqui também, se não lembrar o dia exato de sua chegada, por favor coloque o dia que mais se aproxima desta data.

Mês	▼	Dia	▼	2016	▼	31
-----	---	-----	---	------	---	----

Tenha em atenção que...

... se já esteve estudando em Portugal mais de uma vez, a partir de agora, as questões que se seguem referem-se a ÚLTIMA VEZ que aqui chegou

9 - Quando chegou em Portugal, entrou com algum Visto, Autorização de Residência, ou já possuía alguma Nacionalidade Européia? *

- Sim
- Não, entrei como turista
- Não respondo

9.1 - Se já veio com algum Visto, Autorização de Residência, ou Nacionalidade, com qual ENTROU em Portugal?

(Tenha em atenção a diferença entre "Visto de Residência Temporária" e "Visto de Estada Temporária")

- Visto de Residência Temporária (Necessário para solicitar a Autorização de Residência em Portugal. É emitido pela Embaixada ou Consulado Português no Estrangeiro e tem uma validade de 4 meses)
- Visto de Estada Temporária (Também emitido pela Embaixada ou Consulado Português no Estrangeiro, este visto é válido por até 4 meses, mas pode ser prorrogado por um período máximo de 1 ano)
- Autorização de Residência Temporária (AR - Cartão emitido pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras em Portugal, da primeira vez é válido por 1 ano, mas depois é renovável de 2 em 2 anos)
- Autorização de Residência Permanente (AR - Cartão emitido pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras em Portugal, com validade de até 5 anos)
- Nacionalidade Portuguesa
- Nacionalidade de outro país da União Européia (UE)
- Não respondo
- Outra:

9.2 - Qual Visto, Autorização de Residência ou Nacionalidade possui AGORA? *

- Ainda não possuo nenhum Visto e/ou Autorização de Residência e/ou Nacionalidade de algum país da União Europeia
- Ainda estou com o Visto de Residência Temporária (no Passaporte, emitido pela Embaixada ou Consulado Português no Estrangeiro, válido por 4 meses e necessário para solicitar a Autorização de Residência)
- Ainda estou com o Visto de Estada Temporária (no Passaporte, emitido pela Embaixada ou Consulado Português no Estrangeiro, com validade de até 4 meses e que pode ser prorrogado por até 1 ano)
- Já possuo Autorização de Residência Temporária (AR - Cartão emitido pelo Serviço de Estrangeiro e Fronteiras em Portugal, da primeira vez válido por 1 ano, mas depois renovável de 2 em 2 anos)
- Já possuo Autorização de Residência Permanente (AR - Cartão emitido pelo Serviço de Estrangeiro e Fronteiras em Portugal, com validade de até 5 anos)
- Possuo Nacionalidade Portuguesa
- Possuo Nacionalidade de outro país da União Europeia (UE)
- Não respondo
- Outra:

9.3 - A Universidade exigiu-lhe, na matrícula, algum documento comprovativo da sua situação legal em Portugal? *

- Sim
- Não
- Não Respondo

Questões sobre Mobilidade Interna

10 - Para qual Universidade Portuguesa você VEIO? *

Por favor, escreva o nome completo da Universidade Portuguesa para a qual você veio

10.1 - Desde que chegou, já mudou de Universidade? *

- Sim
- Não

10.2 - Se mudou de Universidade, em qual Universidade está AGORA?

Por favor, escreva o nome completo da Universidade Portuguesa na qual você encontra-se agora

11 - Para qual Faculdade ou Instituto português você VEIO? *

Por favor escreva o nome completo da Faculdade e/ou Instituto para o qual você veio

11.1 - Desde que chegou, já mudou de Faculdade e/ou Instituto? *

- Sim

Não

11.2 - Se mudou de Faculdade e/ou Instituto, em qual você está AGORA?

Por favor escreva o nome completo da Faculdade e/ou Instituto português em que você encontra-se agora

12 - Qual o nome do Curso para o qual você VEIO? *

Por favor, escreva o nome completo do Curso para o qual você veio

12.1 - Desde que chegou, já mudou de Curso? *

Sim

Não

12.2 - Se mudou de Curso, qual o nome do Curso que está a frequentar AGORA?

Por favor escreva o nome completo do curso que você está a frequentar agora

13 - Para qual Grau de ensino VEIO? *

Intercâmbio na Graduação

Graduação-Plena

Mestrado-Sanduiche

Mestrado-Pleno

Doutorado-Sanduiche

Doutorado-Pleno

Outra:

13.1 - Se chegou para um Grau de ensino e hoje encontra-se em outro, em qual Grau de ensino encontra-se ATUALMENTE?

Intercâmbio na Graduação

Graduação-Plena

Mestrado-Sanduiche

Mestrado-Pleno

Doutorado-Sanduiche

Doutorado-Pleno

Outra:

Questões sobre Mobilidade Acadêmica para Portugal

14 - O que fazia antes de vir para Portugal? *

- Só Estudava
- Só Trabalhava
- Estudava e Trabalhava
- Estava Desempregado
- Não trabalhava por opção

15 - Possui alguma bolsa de estudos? *

- Sim
- Não

15.1 - Se possui uma Bolsa de Estudos, esta bolsa é financiada por uma Instituição...

- Brasileira
- Portuguesa
- Outra:

15.2 - Se possui Bolsa de Estudos, por favor, diga o nome da Instituição que financia a sua bolsa

Por favor, escreva o nome completo da Instituição que financia a sua bolsa

15.3 - Se possui Bolsa de Estudos, qual o nome da sua Bolsa?

Por favor, escreva o nome da sua Bolsa de Estudos (Por exemplo: "Bolsa de Estágio de Pesquisa no Exterior - BEPE")

15.4 - O que contribuiu, ou tem contribuído, para financiar os seus estudos em Portugal? *

Independentemente de você TER ou NÃO TER Bolsa de Estudos, quais os fatores que contribuíram, ou ainda contribuem, para financiar os seus estudos em Portugal?

	SIM	NÃO
Poupanças Próprias	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financiamento dos pais ou de outros familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Empréstimo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rendimentos de propriedades (alugueis) ou de outros investimentos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rendimento do Trabalho (para quem ainda está a trabalhar. Quem deixou o trabalho para vir estudar em Portugal, mas conseguiu financiar-se com o dinheiro obtido através desse trabalho, deverá assinalar a alternativa "Poupanças Próprias")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

15.5 - Se atualmente NÃO TEM Bolsa de Estudos, durante o seu percurso estudantil em Portugal, alguma vez já teve?

(Por exemplo, quem veio para um grau de ensino com bolsa, mas agora está em outro grau de ensino sem bolsa)

- Sim
 Não

16 - Qual (is) língua (s) utiliza na Universidade? *

Considera a(s) língua(s) utilizada(s) durante as aulas, durante as leituras da bibliografia indicada, durante a apresentação de seminários, conferências, etc...

- Só Portuguesa
 Portuguesa e Inglesa
 Só Inglesa
 Portuguesa e Outra(s) Língua(s) (Espanhol, Francês, etc...)

16.1 - Considera-se com competências para estudar em outra língua, que não a portuguesa? *

Isto significa, assistir aulas, ler bibliografias, participar em congressos, escrever artigos, em outra língua, que não a portuguesa.

- Sim
 Não
 Não respondo

16.2 - Se respondeu SIM na questão anterior, em qual língua(s) considera-se com competências para estudar?

17 - Para além dos estudos, você também trabalha? *

- Sim
 Não
 Não respondo

17.1 - Se para além de estudar, também trabalha, qual é o seu trabalho?

17.2 - Se para além estudar, também trabalha, a entidade/ empresa para a qual você trabalha está localizada em que país?

18 - Antes de vir para Portugal, já havia estudado em algum outro país/ países? *

(Estamos falando somente de Ensino Superior. Cursos de Línguas em outros países aqui não entram)

- Sim
 Não

18.1 - Se respondeu SIM na questão anterior, por favor diga o nome desse país/países

Questões sobre a Região/ Cidade em Portugal

19 - Quando chegou, para qual Região de Portugal veio? *

- Norte
- Algarve
- Centro
- Área Metropolitana de Lisboa (AML)
- Alentejo
- Região Autónoma da Madeira
- Região Autónoma dos Açores
- Outra:

19.1 - Quando chegou, para qual Concelho português veio? *

Por favor, escolha o Concelho para o qual você veio

20 - Em que Região de Portugal você vive atualmente? *

- Norte
- Algarve
- Centro
- Área Metropolitana de Lisboa (AML)
- Alentejo
- Região Autónoma da Madeira
- Região Autónoma dos Açores

20.1 - Em qual Concelho português você vive atualmente? *

Por favor, escolha o Concelho para o qual você veio

20.2 - Na casa/ apartamento onde vive, você mora... *

- Sozinho/a (ou com o companheiro/ cônjuge) em CASA ALUGADA
- Sozinho/a (ou com o companheiro/ cônjuge) em CASA PRÓPRIA
- Vivo em casa de familiares/amigos
- Partilho a casa/ apartamento ALUGADO com UMA PESSOA
- Partilho a casa/ apartamento ALUGADO com MAIS DE UMA PESSOA
- Alugo um quarto, SÓ PARA MIM, numa residência particular
- Partilho um quarto alugado, com UMA PESSOA, numa residência particular
- Partilho um quarto alugado, COM MAIS DE UMA PESSOA, numa residência particular
- Alugo um quarto, SÓ PARA MIM, numa residência universitária

- Partilho um quarto alugado, COM UMA PESSOA, numa residência universitária
- Partilho um quarto alugado, COM MAIS DE UMA PESSOA, numa residência universitária
- Outra:

21 - Qual(is) língua(s) utiliza no seu dia-a-dia em Portugal? *

Fora da Universidade

Questões sobre o Projeto Migratório

22 - Quais foram as motivações para estudar fora do Brasil? *

Esta pergunta refere-se às motivações que o/a fizeram sair do Brasil, e não a escolha do país de destino (Indique quando está de acordo ou desacordo em cada uma das afirmações, assinalando aquelas que correspondem às suas escolhas.)

	Sim, concordo, essa foi uma motivação	Não sei (Não concordo e nem discordo)	Não, Não concordo, essa não foi uma motivação
Ter uma experiência de vida no exterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ter uma experiência acadêmica no exterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer outra cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Conhecer novos lugares (Viajar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enriquecer o currículo/ Forma de progredir na carreira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contatos com familiares, amigos, conhecidos no exterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contatos com professores numa Instituição de Ensino Superior no exterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudar numa Universidade de (maior) Prestígio	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Descontentamento com a universidade E/OU curso E/OU vida profissional no Brasil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não havia o curso/área de estudos/especialização no Brasil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dificuldade em entrar no Curso pretendido no Brasil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Problemas pessoais e/ou familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22.1 - Que fatores considera que influenciaram a sua decisão de estudar no exterior? *

Aqui também pense nos fatores que influenciaram a sua decisão de sair do Brasil para estudar, independentemente da escolha do país de destino (Indique quando está de acordo ou desacordo em cada uma das afirmações, assinalando aquelas que correspondem às suas escolhas.)

	Sim, concordo, essa foi uma motivação	Não sei (Não concordo e nem discordo)	Não, Não concordo, essa não foi uma motivação
Convênios entre a minha universidade no Brasil e universidades no exterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oportunidade de bolsa para estudar no exterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familiares, amigos, conhecidos e/ou professores que estão numa instituição de ensino superior no exterior	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Familiares, amigos e /ou conhecidos que vivem no exterior (mas não estão numa instituição de ensino superior)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Apoio (suporte) familiar no Brasil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23 - Quais motivos fizeram você optar por PORTUGAL como país de destino? *

(Indique quando está de acordo ou desacordo em cada uma das afirmações, assinalando aquelas que correspondem às suas escolhas.)

	Sim, concordo, esse foi um motivo	Não sei (nem concordo e nem discordo)	Não, não concordo, esse não foi uma motivo
Convênios entre a minha universidade no Brasil e universidades portuguesas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oportunidade de bolsas de estudo para Portugal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Custo do Curso (mensalidades mais baratas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Língua	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Cultura	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contatos em Portugal (Familiares, Amigos ou Conhecidos vivendo em Portugal)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim, concordo, esse foi um motivo	Não sei (nem concordo e nem discordo)	Não, não concordo, esse não foi uma motivo
Contatos em universidades portuguesas (Amigos, Conhecidos, Professores)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Prestígio das Universidades portuguesas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Qualidade do Ensino em Portugal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Clima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Era uma necessidade da minha tese E/OU dos meus estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ganhos Sociais: menor custo de vida, mais segurança, melhores acessibilidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menos Discriminação em comparação com outros países.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Também havia oportunidade de trabalho	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade no reconhecimento das qualificações adquiridas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilidade em obter visto/ autorização de residência para estudar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

24 - Quais foram as razões para a escolha da UNIVERSIDADE para a qual você veio em Portugal? *

(Indique quando está de acordo ou desacordo em cada uma das afirmações, assinalando aquelas que correspondem às suas escolhas.)

	Sim, concordo, essa foi uma motivação	Não sei (não concordo e nem discordo)	Não, não concordo, essa não foi uma motivação
Prestígio da universidade/ Reconhecimento da mesma na minha área de estudos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contatos com professores nesta universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim, concordo, essa foi uma motivação	Não sei (não concordo e nem discordo)	Não, não concordo, essa não foi uma motivação
Contato com outros estudantes que estavam, ou já haviam estado, nesta universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Convênio com a minha universidade no Brasil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Era a Universidade que tinha Bolsa	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Porque é uma universidade pública	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Curso que eu queria fazer estava nessa universidade (Grade curricular mais atraente)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Site desta Universidade era mais informativo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Não era a minha primeira opção, mas foi onde eu fui aceito	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
As mensalidades nesta universidade eram mais baixas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive influência da minha família nesta escolha	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
"Escolhi a cidade e não a universidade"	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

25 - E para a escolha da LOCALIDADE/LUGAR para a qual você veio, que razões foram importantes? *

(Indique quando está de acordo ou desacordo com cada uma das afirmações, assinalando aquelas que correspondem às suas escolhas.)

	Sim, concordo, essa foi uma motivação	Não sei (não concordo e nem discordo)	Não, não concordo, essa não foi uma motivação
Ficar próximo da Universidade	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Contatos nesta cidade (familiares, amigos, conhecidos)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Foi uma decisão familiar e/ou tomada por sugestão de familiares, amigos, conhecidos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Custo de Vida mais baixo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mais segurança, melhores	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim, concordo, essa foi uma motivação	Não sei (não concordo e nem discordo)	Não, não concordo, essa não foi uma motivação
transportes públicos, etc...			
Cidade MAIS cosmopolita	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Oferta Cultural	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cidade de interior, mais tranquila	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cidade Histórica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cidade com proximidade da praia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Menos discriminação em comparação com outras cidades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questões sobre Assistência (Ajuda)

26 - Como você organizou a sua vinda para Portugal? Que tipo de ajudas teve na preparação da sua viagem para cá? *

Indique quando está de acordo ou desacordo com cada uma das afirmações

	Sim	Não
Busquei todas as informações sozinho/a, antes de vir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive ajuda de familiares e/ou amigos e/ou conhecidos no BRASIL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive ajuda de familiares e/ou amigos e/ou conhecidos em PORTUGAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive ajuda de familiares e/ou amigos e/ou conhecidos em OUTROS PAÍSES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive ajuda de Embaixadas e Consulados Portugueses no BRASIL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive ajuda de Embaixadas e Consulados Brasileiros em PORTUGAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive ajuda de Embaixadas e Consulados Portugueses e/ou Brasileiros em OUTROS PAÍSES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive ajuda da minha entidade profissional no BRASIL, ou no país onde eu residia antes de vir (Se não tinha nenhuma entidade profissional antes de vir, considere a resposta "Não")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Sim	Não
Tive ajuda da minha Instituição de Ensino no BRASIL, ou no país onde eu residia antes de vir (se não estava em nenhuma Instituição de Ensino antes de vir, considere a resposta "Não")	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tive ajuda da Instituição de Ensino para a qual eu vim em PORTUGAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questões sobre Comunicação/ Informação

27 - Quais meios de comunicação/ informação utilizou para buscar informações sobre Portugal? *

	Sim	Não
Internet (Motores de Busca como Google, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites e/ou Blogs NÃO INSTITUCIONAIS	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sites INSTITUCIONAIS (da Universidade, Faculdade ou Instituto, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes Sociais – Facebook, Twitter, etc...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Imprensa Escrita - Jornais, Revistas, etc...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mails com pessoas no BRASIL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mails com pessoas no PORTUGAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Televisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SMS/ Whatsapp com pessoas no BRASIL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SMS/ Whatsapp com pessoas em PORTUGAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cartas com pessoas no BRASIL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cartas com pessoas em PORTUGAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telefone ou Skype com pessoas no BRASIL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Telefone ou Skype com pessoas em PORTUGAL	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

27.1 - Se buscou informações na Internet, por favor diga qual o PRINCIPAL motor de busca que utilizou

Questões sobre Partilha de Informações

28 - Mantém contato com pessoas no Brasil? *

Se responderes NÃO à essa questão, a seguir vá para a secção "Questões sobre Projetos Futuros"

- Sim
- Não
- Não respondo

29 - Com quem mantém esse contato e com que frequência? *

	Todos os dias	Todas as semanas	Todos os meses	Com menos frequência	Não mantenho contato
Familiares (Inclui namorado)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Amigos/ Conhecidos/ Colegas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professores/ Orientador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

30 - De que maneira costuma manter contato com as pessoas no Brasil? *

	Sim	Não
Telefone	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Skype	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Redes Sociais (Facebook, Twitter, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
E-mail	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Através de Sites e/ou Blogs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
SMS/ Whatsapp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cartas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Outros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Questões sobre Projetos Futuros

31 - De uma maneira geral, como você classificaria a sua experiência em Portugal? *

(estamos falando somente do PAÍS e da CIDADE, não da universidade)

- Muito Satisfatória
- Satisfatória
- Nem Satisfatória, Nem Insatisfatória

- Insatisfatória
- Muito Insatisfatória

32 - Recomendaria o PAÍS para quem quisesse viver? *

Assumindo que possui condições para subsistir (trabalhar, estudar, etc) em Portugal, considera o país um bom lugar para se viver?

- Sim
- Não
- Não sei/ Talvez
- Não respondo

33 - Avalie os seguintes aspectos encontrados em PORTUGAL e na CIDADE onde você está vivendo *

Em cada linha deverá avaliar o item como positivo, negativo, ou nem positivo/ nem negativo

	Positivo	Nem positivo, nem negativo	Negativo
Acessibilidades – Transportes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Segurança	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acolhimento (Receptividade pelo povo português, informações solicitadas e prestadas, ajudas solicitadas e prestadas, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços Públicos – Saúde, Instituições Governamentais (Serviço de Estrangeiro e Fronteiras, Finanças, Instituto de Solidariedade e Segurança Social, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Serviços Privados (Comércio, Restaurantes, Cafés, Cinemas)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ofertas Culturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

33.1 - Alguma vez sentiu-se discriminado em Portugal pelo fato de ser brasileiro? *

- Sim
- Não
- Não respondo

34 - De uma maneira geral, como classificaria a experiência que está tendo na UNIVERSIDADE em Portugal? *

- Muito Satisfatória
- Satisfatória
- Nem Satisfatória, Nem Insatisfatória
- Insatisfatória
- Muito Insatisfatória

35 - Recomendaria esta UNIVERSIDADE para quem quisesse vir estudar? *

- Sim
- Não
- Não sei
- Não respondo

36 - Avalie os seguintes aspectos encontrados na UNIVERSIDADE portuguesa em que você se encontra *

Em cada linha deverá avaliar o item como positivo, negativo, ou nem positivo/ nem negativo. Tenha em atenção quando estamos a falar da UNIVERSIDADE e quando estamos a falar somente sobre a sua FACULDADE ou INSTITUTO

	Positivo	Nem positivo/ nem negativo	Negativo
A Estrutura Física (Auditórios, Salas de Conferência, Bibliotecas, Cantinas, Ginásios, Salas de Aula, Secretaria, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Curso (Disciplinas oferecidas, grade curricular e horária, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Os Professores (Bons, didáticos, que estimulam a troca do conhecimento, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Acolhimento (Informações e Material de Apoio fornecidos, Rapidez na resposta das informações solicitadas, Eventos dedicados exclusivamente aos alunos internacionais, Atendimento nos Serviços Acadêmicos, etc...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O Site da Universidade/Faculdade (Claro, Objectivo, Fornece as informações procuradas, É de fácil acesso?)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Positivo	Nem positivo/ nem negativo	Negativo
Os colegas de curso (Fácil relacionamento, fácil interacção e integração?)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

37 - O quê você pensa fazer após concluir os seus estudos em Portugal? *

- Regressar ao Brasil
- Permanecer em Portugal
- Ir para outro país
- Não sei
- Não respondo
- Outra:

38 - As razões para a sua resposta na questão anterior prende-se com... *

	Sim	Não
A obrigatoriedade de voltar ao Brasil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Questões Profissionais (Já ter trabalho ou ter mais possibilidades de encontrar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Financeiramente ser melhor para mim	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relações Familiares	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Melhor qualidade de vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ofertas Culturais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clima	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vida Social	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Novas experiências de vida	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Novas experiências acadêmicas/ Investimento nos estudos e/ou na carreira profissional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Uma vez mais agradeço a sua participação!

Juliana Chatti Iorio - Outubro de 2015

Nunca envie palavras-passe através dos Formulários do Google.

100%: terminou.

Com tecnologia

Este formulário foi criado dentro de Universidade de Lisboa.

[Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#) - [Termos adicionais](#)