



---

**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Sociologia**

Área de especialização | Desenvolvimento Regional

Dissertação

**Estudantes de origem angolana no ensino superior  
português: experiências de (in)sucesso, de (in)justiça e de  
(não)reconhecimento.**

**Daniel Jamba**

Orientador(es) | Bruno Dionísio

Évora 2024

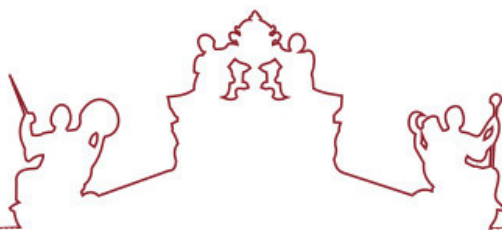
---

---

---

---

---



**Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais**

**Mestrado em Sociologia**

Área de especialização | Desenvolvimento Regional

Dissertação

**Estudantes de origem angolana no ensino superior  
português: experiências de (in)sucesso, de (in)justiça e de  
(não)reconhecimento.**

**Daniel Jamba**

Orientador(es) | Bruno Dionísio

Évora 2024





A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Rosalina Pisco Costa (Universidade de Évora)

Vogais | Bruno Dionísio (Universidade de Évora)  
Guilherme Paiva de Carvalho (Universidade do Estado do Rio Grande do Norte)  
(Arguente)

## **Dedicatória**

À minha família

Aos meus amigos e colegas do mestrado

## **Agradecimentos**

«Finis coronat opus» assim diz o rifão latino, para expressar a persistência empreendida durante este desafio que um dia começamos, e que agora vislumbra a luz final no fundo do túnel. Sim, «o fim coroa o trabalho», imergindo agora como um filme, o princípio, o durante e o final deste processo formativo e desta obra.

Côncio do apoio recebido de todos reconheço o quanto foram fundamentais todos os que tiveram próximos nos momentos em que mais precisei de luz, para a efetivação desta dissertação.

Assim, agradeço em primeiro lugar, ao Professor Doutor Bruno Dionísio, pela paciência e eficácia ao orientar esta dissertação. As recomendações foram fundamentais e determinantes para a realização deste trabalho. Reconheço igualmente o papel preponderante da professora Doutora Rosalina Pisco neste processo investigativo da dissertação, e a forma da abordagem nas matérias.

À Universidade de Évora, bem como a todos os professores que, ao longo da minha formação académica, possibilitaram o entendimento sobre a área da sociologia.

Um agradecimento especial aos meus colegas de profissão e a instituição por compreenderem da necessidade de primarmos pela formação para melhor servir a igreja e a sociedade.

Aos meus colegas da Universidade e amigos, pela amizade e ajuda sempre que precisamos um do outro.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a minha formação e a concretização deste trabalho e a Deus sumo bem, a minha eterna gratidão.

## **Estudantes de origem angolana no ensino superior português: experiências de (in)sucesso, de (in)justiça e de (não)reconhecimento**

### **Resumo**

O estudo “Estudantes de origem angolana no ensino superior português: experiências de (in)sucesso, de (in)justiça e de (não)reconhecimento” é uma pesquisa qualitativa que explora os fatores que influenciam o sucesso acadêmico de estudantes angolanos em Portugal. Através de entrevistas em profundidade e análise documental, investigam-se as trajetórias desses estudantes, suas experiências de sucesso ou insucesso, bem como sentimentos de (in)justiça e (não)reconhecimento. O estudo busca compreender como essas percepções subjetivas moldam suas vivências universitárias e os desafios que enfrentam em relação à inclusão, exclusão e reconhecimento em instituições de ensino superior portuguesas.

### **Palavras-Chave:**

Estudantes de origem angolana; Ensino superior português; Experiências de (in) sucesso Escolar; Experiências de justiça escolar; Experiências de reconhecimento escolar.

# **Angolan Students in Portuguese Higher Education: Experiences of (In)Success, (In)Justice, and (Non)Recognition**

## **Abstract**

The study "Angolan Students in Portuguese Higher Education: Experiences of (In)Success, (In)Justice, and (Non)Recognition" is a qualitative research that explores the factors influencing the academic success of Angolan students in Portugal. Through in-depth interviews and document analysis, the trajectories of these students are examined, along with their experiences of success or failure, as well as feelings of (in)justice and (non)recognition. The study seeks to understand how these subjective perceptions shape their university experiences and the challenges they face regarding inclusion, exclusion, and recognition in portuguese higher education institutions.

## **Keywords:**

Angolan students; Portuguese higher education; Experiences of academic (in)succes; Experiences of educational justice; Experiences of educational recognition.

## **Siglas e Abreviaturas**

PALOP: Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

SEF: Serviço de Estrangeiros e Fronteiras.

*TEIP*: Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

PLNM: *Português Língua Não Materna*

DGEEC: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência Relatórios Anuais 2020/2021).

|                                                                                                                                                                                                      |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| <b>Índice</b>                                                                                                                                                                                        |    |
| <b>Abstract</b> .....                                                                                                                                                                                | 4  |
| <b>Introdução</b> .....                                                                                                                                                                              | 8  |
| <b>Parte I - Enquadramento Teórico</b> .....                                                                                                                                                         | 13 |
| <b>1. Sucesso/Insucesso Escolar: suas diferentes dimensões</b> .....                                                                                                                                 | 13 |
| 1.2. Principais teorias explicativas e conceitos do sucesso ou insucesso acadêmico                                                                                                                   | 15 |
| 1.3. Conceito de Justiça / injustiça escolar .....                                                                                                                                                   | 22 |
| 1.4. Conceito de (não) reconhecimento .....                                                                                                                                                          | 23 |
| 1.5. O conceito de Experiência.....                                                                                                                                                                  | 26 |
| <b>2. Contexto e dados sobre a diversificação das origens sociais e culturais dos</b><br><b>estudantes no ensino público português: ensino básico, secundário e ensino</b><br><b>superior.</b> ..... | 28 |
| 2.1. Dados sobre a Massificação e democratização do sistema educativo português                                                                                                                      | 30 |
| 2.2. Dados estatísticos sobre a realidade das escolas e universidades do ponto de                                                                                                                    |    |
| vista da sua diversa composição em termos de origens sociais, étnico-raciais, culturais                                                                                                              |    |
| dos alunos.....                                                                                                                                                                                      | 32 |
| <b>Parte II – Metodologia e processo de Pesquisa</b> .....                                                                                                                                           | 36 |
| <b>3. Objetivos do Estudo</b> .....                                                                                                                                                                  | 36 |
| 3.1. Pergunta de Partida .....                                                                                                                                                                       | 37 |
| 3.2. Desenho de Estudo Qualitativo .....                                                                                                                                                             | 37 |
| <b>4. Amostra e unidade de análise</b> .....                                                                                                                                                         | 38 |
| 4.1. Procedimento de recrutamento da amostra.....                                                                                                                                                    | 39 |
| 4.2. Instrumento de Recolha de Dados .....                                                                                                                                                           | 41 |
| 4.3. Procedimento de recolha de Dados .....                                                                                                                                                          | 42 |
| 4.4. Entrevistas.....                                                                                                                                                                                | 46 |
| 4.5. Procedimento de Análise de Dados .....                                                                                                                                                          | 47 |
| <b>Referências Bibliográficas</b> .....                                                                                                                                                              | 72 |

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1. Demonstrativo da diversificação nos três níveis de ensino (básico, secundário e superior) com base nos dados percentuais mencionados, de fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Relatórios Anuais 2020/2021)..... 29

Gráfico 2. Demonstrativo da evolução das taxas de escolarização em Portugal ao longo das últimas décadas. (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Relatórios Anuais de Educação 2020)..... 31

Gráfico 3. Demonstrativo do relatório estatístico da Diversidade Étnico-Racial e Cultural nas Escolas e Universidades em Portugal (DGEEC)..... 33

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1. Caraterização sociodemográfica dos entrevistados ..... 43

## **Introdução**

O presente trabalho sobre os Estudantes de origem angolana no ensino superior português: experiências de (in)sucesso, de (in)justiça e de (não)reconhecimento, visa fornecer uma base conceitual e teórica para o desenvolvimento do tema.

Segundo o Dicionário de Sociologia, o (in)sucesso escolar pode ser definido como o resultado da avaliação do desempenho dos alunos no sistema educacional, levando em consideração fatores como notas, frequência, aprovação e reprovação.

Conforme a enciclopédia especializada de sociologia, "O (in)sucesso escolar é uma construção social que vai além da avaliação quantitativa do desempenho acadêmico. Envolve também fatores socioeconômicos, culturais e estruturais, refletindo as desigualdades sociais presentes no sistema educacional." (Dicionário de Sociologia, p. XX).

A presença de estudantes de origem angolana no ensino superior português é um fato. Segundo Pereira, R., & Moura, T. (2013), a migração estudantil entre Angola e Portugal tem aumentado significativamente nas últimas décadas, impulsionada por diferentes fatores, como a busca por melhores oportunidades educacionais, a ligação histórica entre os dois países e as relações de cooperação no campo da educação.

Tinto (1993), a respeito, propôs a teoria da integração social, e Bourdieu (1977), desenvolveu a teoria do capital cultural, que se refere aos conhecimentos e habilidades adquiridos por meio da socialização e educação formal, e como isso influencia a adaptação dos estudantes angolanos ao contexto acadêmico português. O conceito de capital social com Bourdieu e Robert Putnam (2000) também é um nome importante nesse contexto, especialmente com sua obra "Bowling Alone", que discute a importância do capital social para a sociedade e analisando como as redes de apoio e suporte social influenciam a experiência dos estudantes. Outro conceito é o de '(in)justiça', examinando se os estudantes enfrentam discriminação ou desigualdades no ensino superior português. Para sustentar este conceito recorreremos as teorias como a da reprodução social de Bourdieu (1977) e a teoria crítica da raça de Bonilla-Silva (2010). Por fim, se investiga o conceito de '(não)reconhecimento', analisando se as identidades, culturas e conhecimentos dos estudantes angolanos são valorizados e reconhecidos pela instituição. Para sustentar a abordagem recorreu-se à teoria do reconhecimento de Honneth (1995) e

à teoria da interseccionalidade de Crenshaw (1989), para analisar como a identidade racial, étnica e cultural dos estudantes de origem angolana pode ser negada, subvalorizada ou desvalorizada no contexto do ensino superior português.

Este estudo tem como objetivo investigar o sucesso acadêmico dos estudantes angolanos em Portugal e como isso afeta suas vidas. Serão analisadas as dificuldades de inclusão enfrentadas por esses estudantes, os recursos disponíveis para superar essas dificuldades e os resultados alcançados, utilizando uma abordagem qualitativa.

A escolha do tema "sucesso escolar dos estudantes de origem angolana em Portugal" baseia-se na necessidade de compreender o sucesso acadêmico dos estudantes angolanos que imigraram para Portugal e/ou que tendo nascido em Portugal são filhos de imigrantes de origem angolana. Desde logo, surge a importância de avaliar esse sucesso acadêmico, a partir da perspectiva das suas dificuldades de adaptação e integração no sistema educativo português para compreender os fatores que influenciam o seu sucesso acadêmico. Diante do aumento considerável dessa imigração o tema torna-se ainda mais relevante pois essa comunidade é uma das maiores diásporas africanas no país, pelo que importa compreender os fatores que auxiliam no seu sucesso acadêmico ou insucesso. Segundo Piotto (2008) o sucesso escolar é um tema muito importante e tem despertado interesse na sociedade académica. Na mesma senda, Carvalho (2010) avança os fatores que auxiliam no alcance do sucesso escolar tendo como questão de estudo as possíveis causas que levam um aluno a ser uma pessoa considerada de sucesso escolar. Diante do desafio da imigração e de uma escola multicultural, a preocupação com as desigualdades educacionais, a diversidade e a inclusão nas universidades, o tema torna-se relevante pela necessidade de compreender as experiências, trajetórias académicas, os fatores que afetam o sucesso escolar desses estudantes podendo fornecer bases teóricas e conhecimento científico na área da educação e para a troca de boas práticas entre os estudantes imigrantes. Para Alves (2020), a entrada no ensino superior é, para muitos estudantes, um acontecimento biográfico complexo, que pode produzir disrupções ou roturas nos seus cursos de vida. Uma complexidade deste acontecimento é ainda maior quando conversamos de estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) no ensino superior em Portugal.

Para o efeito, os objetivos do projeto são:

Objetivo Geral: Investigar o contexto do (in) sucesso escolar dos estudantes de origem angolana no ensino superior português a partir das experiências escolares vividas por esses estudantes, a fim de compreender os fatores que contribuem para forjar casos de sucesso ou de insucesso e sentimentos de (in)justiça e de reconhecimento.

Objetivos específicos:

Elaborar uma revisão crítica sobre os estudos relacionados com o desempenho dos estudantes no ensino superior, em geral, e dos estudantes de origem imigrante, em particular.

Identificar a situação atual dos principais desafios enfrentados pelos estudantes de origem angolana em relação ao sucesso escolar em Portugal.

Compreender como experiências escolares contrastantes (de sucesso ou insucesso, vividas como justas ou injustas, etc.) impactam a construção de si próprios (identidade pessoal), contribuindo para forjar identidades magoadas ou engrandecidas, contribuindo para o processo de construção biográfica destes atores, gerando sentimentos de reconhecimento ou, pelo contrário, de ressentimento.

Questões que orientam o nosso trabalho:

1. Quais são os fatores que contribuem para o (in)sucesso escolar dos estudantes angolanos no ensino superior em Portugal?
2. Quais são as experiências escolares vividas por esses estudantes e como elas influenciam seu desempenho acadêmico?
3. Como os sentimentos de (in)justiça e de reconhecimento afetam o sucesso ou insucesso desses estudantes?
4. Quais são os casos de sucesso e de insucesso de estudantes angolanos no ensino superior português e quais os fatores que os influenciam?

Estrutura da dissertação

O trabalho estará estruturado da seguinte maneira: Introdução; Parte I que aborda o enquadramento teórico-conceitual que sustentou a investigação; Parte II que faz referência à fundamentação metodológica; Parte III como apresentação e discussão dos resultados e por fim a conclusão, a bibliografia e anexos.

## **Revisão da literatura**

A pesquisa bibliográfica realizada para sustentar o enquadramento teórico-conceitual do tema "Estudantes de origem angolana no ensino superior português: experiências de (in)sucesso, de (in)justiça e de (não)reconhecimento" foi feita com base em diferentes procedimentos. A busca permitiu encontrar artigos científicos, teses, dissertações e livros que abordam o tema de forma direta ou indireta, autores renomados no campo da educação, sociologia e estudos transculturais, que discutem aspetos como migração, identidade, discriminação, inclusão e sucesso acadêmico, permitindo assim compreender as bases teóricas que sustentam a investigação da construção do enquadramento teórico-conceitual do estudo.

Assim, foi realizada uma busca em bases de dados académicas como Scopus, Web of Science e Google Scholar, utilizando palavras-chave como "estudantes de origem angolana", "ensino superior português", "experiências de sucesso", "experiências de injustiça", "experiências de não reconhecimento" e termos relacionados. Essas palavras-chave foram utilizadas tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, a fim de ampliar o leque de resultados. Portanto, as bases de dados foram selecionadas devido à sua relevância na área temática e à sua capacidade de fornecer artigos científicos relacionados ao tema da pesquisa.

Foram consultadas bibliotecas digitais de universidades portuguesas e angolanas, bem como sites de instituições de ensino superior e organizações relacionadas ao tema. Essa busca incluiu tanto trabalhos académicos como teses, dissertações e artigos científicos, quanto relatórios, estudos e publicações de organizações não governamentais e governamentais.

A seleção dos materiais foi realizada com base em critérios de relevância e atualidade. Foram priorizados estudos publicados nos últimos 10 anos, que abordam diretamente a temática proposta. Também foram considerados trabalhos que trouxessem contribuições teóricas e conceituais relevantes para a compreensão das experiências dos estudantes angolanos no ensino superior português.

Após a seleção dos materiais, foi realizada a leitura dos textos, buscando identificar os principais conceitos, teorias e abordagens utilizadas pelos autores. Foram analisados aspetos como as causas e consequências das experiências de sucesso, injustiça e não

reconhecimento dos estudantes de origem angolana no ensino superior português, bem como as perspectivas teóricas e metodológicas adotadas pelos pesquisadores.

As referências bibliográficas utilizadas para o enquadramento teórico-conceitual do tema incluem tanto estudos nacionais como internacionais, de diversas áreas do conhecimento, como Sociologia da Educação, Estudos Culturais, Antropologia e Psicologia Social.

Os critérios de pesquisa adotados incluíram a delimitação da área temática, que se refere especificamente aos estudantes de origem angolana no ensino superior português; o período temporal, que abrangeu os últimos 10 anos; o tipo de documento, priorizando-se artigos científicos, dissertações e teses; e a língua de publicação, que englobou tanto publicações em língua portuguesa quanto em língua inglesa.

Quanto à qualidade das publicações científicas consultadas, foram adotados critérios de avaliação baseados em fatores como o impacto do periódico, a reputação dos autores e o rigor científico dos estudos.

## **Parte I - Enquadramento Teórico**

### **1. Sucesso/Insucesso Escolar: suas diferentes dimensões**

Segundo o Dicionário de Sociologia, o (in)sucesso escolar pode ser definido como o resultado da avaliação do desempenho dos alunos no sistema educacional, levando em consideração fatores como notas, frequência, aprovação e reprovação. Essa definição é baseada em critérios estabelecidos pelas instituições de ensino e pode variar de acordo com diferentes contextos socioculturais.

Conforme a enciclopédia especializada de sociologia, o (in)sucesso escolar é um fenômeno complexo que está relacionado não apenas ao desempenho individual dos alunos, mas também a fatores socioeconômicos, culturais e estruturais. Dessa forma, "O (in)sucesso escolar é uma construção social que vai além da avaliação quantitativa do desempenho acadêmico. Envolve também fatores socioeconômicos, culturais e estruturais, refletindo as desigualdades sociais presentes no sistema educacional." (Dicionário de Sociologia, p. XX).

O sucesso escolar é um conceito multidimensional que vai além das notas e do desempenho acadêmico. Envolve diversos aspectos, como o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e comportamental dos estudantes. Nesse contexto, é importante compreender o sucesso escolar em suas diferentes dimensões para que as escolas possam criar ambientes propícios ao pleno desenvolvimento dos alunos.

Segundo Bandura (1997), o sucesso escolar é influenciado pela autoeficácia dos estudantes, ou seja, pela sua crença na própria capacidade de realizar tarefas acadêmicas de forma eficaz. Quando os alunos acreditam em si mesmos e se sentem capazes, tendem a ter um desempenho melhor. Portanto, a dimensão da autoeficácia é fundamental para o sucesso escolar.

Outra dimensão importante é a motivação dos alunos. De acordo com Deci e Ryan (1985), a motivação intrínseca, aquela que vem de dentro do indivíduo, é um fator-chave para o sucesso escolar. Quando os estudantes se sentem motivados pelo prazer de aprender, pela

curiosidade e pela busca pelo conhecimento, têm mais chances de alcançar bons resultados acadêmicos.

As relações interpessoais na escola também desempenham um papel significativo no sucesso escolar. Pesquisas mostram que um ambiente escolar positivo, com relações saudáveis entre alunos, professores e funcionários, contribui para o bem-estar dos estudantes e para o seu desempenho acadêmico (McNeely e Falci, 2004). A dimensão social, portanto, é um aspecto crucial a ser considerado na definição de sucesso escolar.

Outra dimensão relevante é o desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos alunos. Segundo Durlak et al. (2011), habilidades como autorregulação emocional, resolução de problemas, empatia e habilidades sociais têm um impacto significativo no sucesso acadêmico. Portanto, o sucesso escolar vai além do conhecimento acadêmico e abrange o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Outro autor relevante nessa área é Paul Willis, que, em seu livro "Aprendendo a ser trabalhador", analisa como os jovens das classes trabalhadoras são socializados na escola para se tornarem trabalhadores obedientes e conformados. Willis demonstra que, apesar de não obterem um sucesso acadêmico convencional, esses jovens desenvolvem habilidades e estratégias que lhes permitem resistir à ordem estabelecida e construir uma identidade de classe operária.

Os estudos sociológicos também têm abordado o impacto do gênero no sucesso escolar. Segundo pesquisas, as meninas tendem a ter melhores resultados acadêmicos do que os rapazes em várias áreas do conhecimento. Isso pode ser explicado por fatores como a socialização de gênero, a pressão para o desempenho acadêmico e as expectativas diferenciadas em relação ao futuro profissional.

Segundo Smith, J. (2021), socialização de gênero e a pressão para o desempenho acadêmico, desempenham um papel fundamental na formação das identidades e comportamentos dos indivíduos. Desde tenra idade, meninas e rapazes são expostos a diferentes expectativas sociais em relação ao seu desempenho acadêmico. Enquanto as meninas são incentivadas a serem disciplinadas, organizadas e dedicadas aos estudos, os rapazes muitas vezes são encorajados a serem mais ativos, competitivos e menos focados nos aspectos acadêmicos. Essas diferenças na socialização de gênero podem influenciar o modo como meninas e rapazes encaram a educação e, conseqüentemente, afetar seu desempenho escolar.

A pressão para o desempenho académico também pode desempenhar um papel relevante nas diferenças de sucesso escolar entre meninas e rapazes. Enquanto as meninas são frequentemente incentivadas a buscar altas notas e a alcançar o sucesso académico, os rapazes podem enfrentar pressões sociais para se destacarem em outras áreas, como o desporto ou atividades práticas. Essa pressão pode levar a uma menor dedicação aos estudos por parte dos rapazes, resultando em resultados académicos inferiores.

## **1.2. Principais teorias explicativas e conceitos do sucesso ou insucesso académico**

A abordagem das principais teorias explicativas do sucesso ou insucesso académico é importante para compreender os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes. Neste tópico, serão abordadas algumas teorias relevantes que têm sido discutidas na literatura científica, fornecendo uma visão abrangente sobre o tema.

É possível identificar algumas teorias que explicam os fatores que influenciam o sucesso educacional dos estudantes angolanos em Portugal, através da análise de estudos e pesquisas realizadas nessa área.

Tinto (1993), a respeito, propôs a teoria da integração social, e Bourdieu (1977), desenvolveu a teoria do capital cultural, que se refere aos conhecimentos e habilidades adquiridos por meio da socialização e educação formal, e como isso influencia a adaptação dos estudantes angolanos ao contexto académico português. O conceito de capital social também será abordado, analisando como as redes de apoio e suporte social influenciam a experiência dos estudantes. outro conceito é o de '(in)justiça', examinando se os estudantes enfrentam discriminação ou desigualdades no ensino superior português. Para sustentar este conceito recorreremos as teorias como a da reprodução social de Bourdieu (1977) e a teoria crítica da raça de Bonilla-Silva (2010). Por fim, se investiga o conceito de '(não)reconhecimento', analisando se as identidades, culturas e conhecimentos dos estudantes angolanos são valorizados e reconhecidos pela instituição. Para sustentar a abordagem recorreu-se à teoria do reconhecimento de Honneth (1995) e à teoria da interseccionalidade de Crenshaw (1989), para analisar como a identidade racial, étnica e cultural dos estudantes de origem angolana pode ser negada, subvalorizada ou desvalorizada no contexto do ensino superior português.

A interseccionalidade examina como diferentes formas de opressão, como racismo, sexismo, homofobia, classismo, capacitismo, entre outros, se sobrepõem e interagem para criar experiências únicas de discriminação e privilégio. A teoria rejeita a análise de categorias isoladas de opressão, enfatizando que as experiências sociais são moldadas por múltiplas camadas de identidade. De acordo com Crenshaw, a interseccionalidade visa entender como as "estruturas interdependentes de opressão" impactam pessoas marginalizadas de formas distintas. Isso significa que uma mulher negra, por exemplo, pode enfrentar tanto o racismo quanto o sexismo, mas de uma maneira que é qualitativamente diferente da vivência de um homem negro ou de uma mulher branca.

Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (2000). De acordo com essa teoria, o sucesso acadêmico está relacionado à motivação intrínseca dos estudantes, ou seja, a sua capacidade de realizar atividades por interesse e satisfação pessoal. Por outro lado, a falta de motivação intrínseca pode levar ao insucesso acadêmico. Um estudo realizado por Vallerand et al. (2008) confirmou a importância da motivação intrínseca na obtenção de melhores resultados acadêmicos.

Outra teoria relevante é a Teoria da Expectativa-Valor, desenvolvida por Eccles e Wigfield (2002). De acordo com essa teoria, o sucesso acadêmico está relacionado à crença dos estudantes em sua própria capacidade de realizar tarefas acadêmicas (expectativa) e ao valor que eles atribuem a essas tarefas. Por exemplo, um estudante que acredita ser capaz de atingir bons resultados e que valoriza o aprendizado terá mais chances de obter sucesso acadêmico. Estudos realizados por Eccles e seus colegas (Eccles et al., 1993) demonstraram a importância desses fatores na previsão do desempenho acadêmico.

A Teoria da Autoeficácia, desenvolvida por Bandura (1997), também é relevante para compreender o sucesso ou insucesso acadêmico. Segundo essa teoria, a autoeficácia, que é a crença do indivíduo em sua própria capacidade de realizar uma tarefa, desempenha um papel fundamental no desempenho acadêmico. Estudos realizados por Pajares (2002) corroboram essa teoria, demonstrando que estudantes com maior autoeficácia têm mais chances de obter sucesso acadêmico.

Essas teorias explicativas do sucesso ou insucesso acadêmico são complementares e fornecem uma base sólida para entender os fatores que influenciam o desempenho dos estudantes. No entanto, é importante ressaltar que outros fatores, como o ambiente

familiar, a qualidade do ensino e as oportunidades de aprendizado, também desempenham um papel significativo.

Por isso podemos afirmar que a análise do sucesso ou insucesso escolar envolve não apenas questões pedagógicas, mas também fatores sociais, culturais, econômicos e políticos que influenciam o desempenho dos estudantes.

Bourdieu e Passeron (1970), com base na teoria da reprodução social, argumentam que a escola funciona como uma instituição que perpetua as desigualdades sociais existentes. Segundo eles, o sistema educacional valoriza e legitima os hábitos culturais e o capital cultural das classes dominantes, enquanto desvaloriza os das classes populares. Assim, alunos provenientes de classes mais privilegiadas tendem a ter mais sucesso escolar, uma vez que o ambiente escolar reflete o capital cultural já presente em suas famílias.

O funcionalismo enxerga a escola como um mecanismo de mobilidade social e meritocracia, onde o sucesso ou insucesso escolar é resultado do esforço individual e da competência. Para Parsons (1959), o sistema educacional desempenha um papel fundamental na seleção e alocação de indivíduos em diferentes posições sociais, com base em seu mérito e capacidade.

A teoria interacionista foca nas interações cotidianas no ambiente escolar. Assim sendo, autores como Becker (1963), estudam a forma como os rótulos e expectativas dos professores influenciam o desempenho dos alunos. A teoria do *labeling* (rotulagem) sugere que, quando um aluno é rotulado como "bom" ou "mau" estudante, isso pode se tornar uma profecia autorrealizável, afetando seu comportamento e desempenho escolar.

Na teoria crítica, Paulo Freire (1970), enfatizam que a escola pode ser tanto um espaço de reprodução das desigualdades quanto de emancipação. Freire critica o que chama de "educação bancária", onde o conhecimento é depositado nos alunos sem um processo crítico. Ele defende uma educação que promova a consciência crítica dos alunos e desafie as estruturas de poder, possibilitando o desenvolvimento de uma postura emancipatória.

Alguns sociólogos como Willis (1977), focam nas desigualdades estruturais que impactam o insucesso escolar, como pobreza, racismo, e segregação social. Essas abordagens enfatizam como as condições socioeconômicas desfavoráveis, como falta de acesso a recursos, afetam o desempenho acadêmico.

É importante ressaltar que a definição de sucesso escolar pode variar de acordo com o contexto cultural e as expectativas da comunidade em que a escola está inserida. Por exemplo, em algumas culturas, o sucesso escolar pode estar associado apenas ao desempenho acadêmico, enquanto em outras culturas pode incluir aspectos como a participação em atividades extracurriculares ou o desenvolvimento de habilidades práticas.

Conforme referido, o sucesso escolar é um conceito complexo e multidimensional que engloba não apenas o desempenho acadêmico, mas também aspectos como autoeficácia, motivação, relações interpessoais e habilidades socioemocionais. Compreender e valorizar essas diferentes dimensões é essencial para criar um ambiente escolar favorável ao desenvolvimento integral dos estudantes.

Posto isto não podemos terminar esta abordagem sem identificar e analisar os fatores que influenciam o sucesso ou insucesso dos estudantes, tais como a classe social, o gênero, a etnia, a educação dos pais, entre outros.

Um dos principais sociólogos que estudou o sucesso escolar foi Pierre Bourdieu. Em sua obra "A Reprodução", Bourdieu argumenta que o sistema educativo é uma das principais instituições responsáveis pela reprodução das desigualdades sociais. Ele destaca que a escola favorece aqueles que já possuem capital cultural, ou seja, conhecimentos, habilidades e competências transmitidos pela família e pela classe social de origem. Dessa forma, os estudantes provenientes de famílias com maior capital cultural têm mais chances de obter êxito escolar em comparação com aqueles que não possuem esse capital.

A teoria da reprodução cultural de Pierre Bourdieu destaca como a escola, ao invés de promover a igualdade de oportunidades, serve como um espaço de reprodução das desigualdades sociais. Bourdieu argumenta que a escola valoriza o capital cultural das classes dominantes, reproduzindo assim as hierarquias sociais ao longo do tempo. Esse processo é operado por meio do que ele chama de "violência simbólica".

A violência simbólica refere-se ao processo pelo qual a dominação social é legitimada e naturalizada nas relações escolares, sem o uso de força física ou coerção explícita. É um tipo de dominação que se exerce de forma implícita, por meio de práticas culturais, linguísticas e pedagógicas. Na visão de Bourdieu, a escola exerce essa violência ao impor, como legítimas e universais, as normas e valores culturais da elite. Assim, os alunos das classes populares, que não possuem o capital cultural exigido pela escola, são

desvalorizados, levando-os ao fracasso escolar. Afirmar ainda que o capital cultural é transmitido de forma desigual entre as classes sociais, sendo os alunos das classes dominantes aqueles que melhor se adaptam às exigências escolares. A escola, ao legitimar esse capital cultural, acaba naturalizando a exclusão daqueles que não o possuem. Dessa forma, o sistema educacional "esconde" as suas desigualdades estruturais sob o véu da meritocracia, fazendo com que o fracasso seja percebido como culpa do indivíduo, e não como resultado de um sistema que favorece certos grupos sociais. "A violência simbólica é essa violência que se exerce com a cumplicidade de aqueles que a sofrem, e que, sem o saber, a vivem como legítima." (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 14)

Ele ainda complementa, explicando que: "O sistema escolar cumpre uma função essencial ao contribuir para a reprodução das desigualdades sociais por meio da transmissão de um capital cultural que não é igualmente distribuído entre as classes sociais" (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 71).

"A escola contribui para transformar as desigualdades sociais em desigualdades escolares, naturalizando a relação desigual entre alunos de diferentes origens sociais" (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 89).

Portanto pode-se concluir que a teoria da reprodução cultural de Bourdieu mostra como a escola exerce uma forma sutil de dominação, legitimando as desigualdades sociais através da imposição de um capital cultural específico. A violência simbólica é uma chave nesse processo, pois garante que as classes dominadas aceitem as regras do jogo escolar como naturais, sem questionar a origem de suas desvantagens. Assim, as desigualdades sociais são reproduzidas e perpetuadas por meio da educação, um sistema que, teoricamente, deveria promover igualdade de oportunidades.

Por outro lado, o sociólogo francês Bernard Lahire, em sua obra *"As Razões do Improvável"* (2012), desafia o determinismo sociocultural tradicional ao abordar como indivíduos provenientes de meios populares podem alcançar níveis de sucesso ou insucesso educacional diferenciados. Diferente da perspectiva de autores como Pierre Bourdieu, que enfatizam o peso das origens sociais como fator quase determinante nos percursos educacionais e profissionais, Lahire propõe uma análise mais variada que inclui a ideia de que as trajetórias dos indivíduos são multifacetadas e moldadas por um conjunto de fatores contingentes e interativos.

Lahire baseando-se na Relativização do determinismo sociocultural argumenta que, embora a classe social de origem tenha uma influência inegável sobre os indivíduos, ela não atua de maneira uniforme. Destaca que é necessário considerar as práticas familiares, a história de vida e a multiplicidade de experiências vivenciadas pelos indivíduos dentro e fora do ambiente escolar. Essa análise coloca em evidência a pluralidade dos fatores que moldam os percursos escolares e como esses fatores, muitas vezes imprevisíveis, podem levar a resultados improváveis.

Na sua investigação, Lahire observa que nem todos os alunos oriundos de famílias das classes populares fracassam no sistema educacional, assim como nem todos os alunos de classes privilegiadas alcançam o sucesso. O sociólogo destaca a importância de levar em conta as especificidades individuais: como os hábitos familiares, as interações com o ambiente escolar e as experiências pessoais que, quando combinados, podem alterar o destino esperado dos indivíduos.

Lahire atribui o sucesso ou insucesso escolar à interseção de fatores micro e macrosociais, como fatores de variação. No nível micro, ele destaca a importância das disposições individuais (como a curiosidade, a autodisciplina e a motivação), bem como as interações sociais específicas (relações com professores, colegas, etc.). Já no nível macro, fatores estruturais, como políticas públicas educacionais e o capital cultural disponível nas famílias, também desempenham um papel, mas de maneira menos determinista do que em análises anteriores. Portanto, ele sugere que o sucesso ou insucesso escolar não pode ser explicado por um único fator, mas sim pela combinação de diversos elementos que, de maneira contingente, influenciam as trajetórias individuais. Sua obra chama a atenção para a importância da análise multiescalar, que integra fatores pessoais, familiares e institucionais na compreensão dos percursos escolares.

Os estudos sociológicos sobre o *efeito-escola* e o *efeito-professor* exploram como fatores intraescolares, como o ambiente educacional e a qualidade do corpo docente, podem influenciar o sucesso dos alunos, para além de suas origens socioeconômicas. Essas temáticas desafiam a ideia de que o desempenho escolar é determinado exclusivamente pelas condições sociais externas à escola, como a classe social ou o contexto familiar.

Neste sentido o efeito-escola e efeito-professor são também chamados na nossa abordagem, na medida em que, o conceito de *efeito-escola* refere-se à capacidade de determinadas instituições escolares, mesmo localizadas em contextos socioeconômicos

desfavorecidos, de promoverem desempenhos escolares acima do esperado. Isto sugere que fatores relacionados à organização interna das escolas, tais como a liderança, o ambiente escolar e as estratégias pedagógicas, desempenham um papel significativo no sucesso dos alunos.

Por outro lado, o *efeito-professor*, está relacionado à influência que os docentes têm no desenvolvimento dos alunos. Diversos estudos têm demonstrado que professores mais qualificados, experientes e que adotam práticas pedagógicas inovadoras podem mitigar os efeitos negativos do contexto social dos alunos, promovendo o seu desempenho e sucesso escolar.

No estudo de Teresa Seabra, "*Escolas que fazem melhor*" (2010), a autora investiga como escolas localizadas em territórios socialmente semelhantes e com populações estudantis comparáveis, em termos de origem socioeconômica, podem alcançar resultados educacionais significativamente diferentes. Seabra observa que, embora o contexto familiar dos alunos tenha um impacto importante, a escola, como instituição, tem a capacidade de atuar como um fator mitigador das desvantagens sociais.

Seabra analisa diversas variáveis internas às escolas que podem explicar essas diferenças, tais como a organização interna, o clima escolar, a qualidade do ensino e a liderança. Ela conclui que, ao contrário de uma visão determinista, as escolas podem desempenhar um papel crucial na transformação do destino escolar dos alunos.

Seabra destaca que "as diferenças de desempenho entre escolas não podem ser explicadas apenas pelas características sociais dos seus alunos. [...] É dentro das escolas, nas suas práticas educativas e no clima de aprendizagem, que se encontram as explicações para o sucesso diferenciado" (Seabra, 2010, p. 45).

No que diz respeito ao *efeito-professor*, Seabra observa que os professores que estabelecem expectativas altas para todos os seus alunos, independentemente de suas origens, conseguem obter melhores resultados. Ela também ressalta a importância de uma liderança escolar forte e de um ambiente de cooperação entre os docentes como fatores que contribuem para uma maior eficácia das escolas.

O estudo de Seabra converge com outras investigações sociológicas, como as de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970), que exploram o impacto do contexto social no desempenho educacional. No entanto, ao enfatizar o *efeito-escola* e o *efeito-professor*,

Seabra traz uma dimensão mais positiva e propositiva à discussão, sugerindo que, com as condições adequadas, as escolas podem superar as barreiras impostas pelas desigualdades sociais.

Esses estudos têm implicações profundas para as políticas educacionais, pois sugerem que investir na qualidade do ensino e na gestão escolar pode ser uma forma eficaz de reduzir as desigualdades educacionais, mesmo em contextos socioeconômicos difíceis.

### **1.3. Conceito de Justiça / injustiça escolar**

François Dubet, sociólogo francês, aborda em sua obra *"O Que é uma Escola Justa?"* (2004) a questão da justiça e injustiça escolar, problematizando a forma como a escola moderna contribui para a produção e reprodução de desigualdades. Para Dubet, a escola, enquanto instituição que visa proporcionar igualdade de oportunidades, muitas vezes não consegue ser justa, perpetuando mecanismos de exclusão e desigualdade que refletem as divisões sociais mais amplas.

Segundo Dubet, a ideia de justiça escolar pode ser analisada a partir de três perspectivas principais:

1. **Justiça meritocrática:** Essa é a forma mais comum de conceber a justiça nas escolas, em que o sucesso ou insucesso dos alunos depende dos seus méritos individuais, como esforço, capacidade e desempenho. No entanto, Dubet questiona se esse conceito de mérito é genuinamente justo, uma vez que nem todos os alunos têm as mesmas condições de partida. Para ele, a meritocracia pode mascarar as desigualdades estruturais presentes na sociedade, já que "não há mérito sem condições desiguais de competição" (Dubet, 2004, p. 45). Portanto, ao premiar apenas os mais bem-sucedidos, a escola pode estar naturalizando injustiças sociais.
2. **Justiça distributiva:** Esse conceito busca uma distribuição mais equitativa dos recursos e oportunidades entre os alunos. A justiça distributiva preconiza que os alunos que partem de condições mais desfavorecidas devem receber mais apoio e recursos, de modo a reduzir as desigualdades de base. Para Dubet, uma escola justa seria aquela que corrige as desigualdades sociais ao redistribuir capital cultural e social de maneira mais imparcial entre seus alunos.

3. Justiça como reconhecimento: Além das questões de distribuição de recursos, Dubet também destaca a importância do reconhecimento das diferenças individuais e culturais. Segundo ele, uma escola justa não apenas oferece oportunidades iguais ou distribui recursos de forma equilibrada, mas também reconhece e valoriza as diversidades e identidades de seus alunos. "Ser tratado com justiça implica ser respeitado e reconhecido em suas singularidades" (Dubet, 2004, p. 53).

A injustiça escolar, por outro lado na visão de Dubet, ocorre quando a escola não consegue compensar as desigualdades sociais, reproduzindo as injustiças estruturais da sociedade. Ele argumenta que, ao adotar um modelo puramente meritocrático, sem atentar para as condições sociais desiguais, a escola acaba por legitimar as desigualdades. Ele critica o fato de que, em muitas sociedades, a escola não é um instrumento de promoção social, mas sim de reprodução das hierarquias sociais. Por fim, aponta que a pressão para o sucesso individual pode gerar novas formas de exclusão e frustração. A escola moderna, ao valorizar o mérito e a competição, pode reforçar sentimentos de fracasso nos alunos que não conseguem alcançar os padrões exigidos, o que, segundo ele, constitui uma forma de injustiça moral e simbólica. Conforme afirma, "a escola não só distribui desigualdades de sucesso escolar, mas também de dignidade e autoestima" (Dubet, 2004, p. 78). Por isso, propõe uma visão mais inclusiva e complexa da justiça escolar, que vai além da simples ideia de meritocracia. Para ele, uma escola justa deve não apenas garantir igualdade de oportunidades, mas também promover a redistribuição de recursos e o reconhecimento das diversidades. Em última análise, a justiça escolar implica uma profunda reavaliação dos valores e práticas que orientam o sistema educacional, visando à criação de um ambiente mais equitativo e inclusivo.

#### **1.4. Conceito de (não) reconhecimento**

Segundo Honneth (1996), o reconhecimento é uma condição fundamental para o desenvolvimento da identidade individual e para a constituição de uma sociedade justa. Sua teoria foca na relação entre indivíduos e na maneira como a busca por reconhecimento influencia tanto as relações sociais quanto as experiências de injustiça.

O reconhecimento, segundo Honneth, envolve três esferas distintas: o amor, o direito e a solidariedade. Cada uma dessas esferas desempenha um papel importante no desenvolvimento da identidade e da autoestima de uma pessoa:

1. Amor: Refere-se às relações íntimas, como os familiares e afetivas, onde o indivíduo experimenta o reconhecimento emocional e o cuidado. Essas relações proporcionam o primeiro nível de reconhecimento, essencial para a formação de uma identidade emocional estável. Honneth argumenta que "a experiência de ser amado e cuidado é a base do desenvolvimento da autoconfiança" (Honneth, 1996, p. 92).
2. Direito: Esta esfera trata do reconhecimento jurídico, ou seja, do fato de que os indivíduos são reconhecidos como sujeitos de direitos e deveres dentro da sociedade. Ao serem reconhecidos como cidadãos com direitos, os indivíduos ganham uma autoestima baseada no respeito por sua dignidade como membros da comunidade política. "Ser reconhecido como sujeito de direitos é essencial para a construção da autorrespeito" (Honneth, 1996, p. 110).
3. Solidariedade: Envolve o reconhecimento social baseado em habilidades e contribuições. Nessa esfera, os indivíduos são valorizados por suas realizações e pelas qualidades que trazem para a sociedade. A solidariedade permite que os indivíduos desenvolvam uma autoestima social, ao sentirem-se úteis e respeitados em suas comunidades. "A solidariedade garante que as diferenças individuais sejam valorizadas, o que é vital para a autovalorização" (Honneth, 1996, p. 130).

Por outro lado, o *não reconhecimento* ou *desrespeito* é central na teoria de Honneth e diz respeito às formas de injustiça que surgem quando essas esferas de reconhecimento são violadas ou negadas. A falta de reconhecimento nas três dimensões pode gerar:

1. Desrespeito emocional: Ocorre quando o indivíduo é privado de relações afetivas, como no caso de abandono familiar ou negligência, minando sua confiança emocional e identidade.
2. Injustiça jurídica: Resulta da negação ou violação dos direitos de um indivíduo, colocando-o em uma posição de marginalização ou exclusão social, o que afeta sua autoestima enquanto sujeito de direitos.

3. Desvalorização social: Surge quando as contribuições ou características de um indivíduo não são reconhecidas ou respeitadas no contexto social, levando à alienação e perda de autoestima social.

A falta de reconhecimento provoca sentimentos de exclusão e marginalização, gerando conflitos e lutas sociais. Para Honneth, muitas das lutas sociais contemporâneas podem ser compreendidas como *lutas por reconhecimento*, em que grupos marginalizados buscam reaver o respeito e o reconhecimento que lhes foram negados.

Honneth propõe por isso que uma sociedade justa deve garantir o reconhecimento pleno de todos os seus membros em cada uma dessas esferas. A justiça, portanto, não se limita à redistribuição econômica, como apontado por teóricos como Nancy Fraser, mas também ao reconhecimento da dignidade e valor dos indivíduos. Para ele, o reconhecimento é uma condição central para a autodeterminação e o desenvolvimento humano. "Sem reconhecimento, os indivíduos não podem desenvolver uma relação positiva consigo mesmos" (Honneth, 1996, p. 134).

Em consonância com o acima exposto, interessa o artigo de José Resende e Guilherme Paiva Carvalho (2020), que aborda o tema do reconhecimento da diversidade cultural nas escolas em Portugal e no Brasil, com foco nas políticas educacionais. Os autores discutem como essas políticas reconhecem ou negligenciam as diferenças culturais no ambiente escolar, bem como o impacto disso no contexto educacional. A análise destaca tanto os desafios quanto os avanços nesse campo, sublinhando a importância de promover uma educação inclusiva que respeite e valorize a diversidade cultural.

Ao explorar as políticas educacionais em ambos os países, Resende e Carvalho examinam de que maneira essas abordagens têm atendido às necessidades de diferentes grupos culturais. Eles também discutem as barreiras e as oportunidades no processo de implementação de uma educação inclusiva. O artigo defende que o reconhecimento da diversidade cultural é um elemento fundamental para garantir uma educação mais justa e equitativa.

## 1.5. O conceito de Experiência

o conceito de *experiência* é uma maneira de entender como os indivíduos constroem e vivenciam suas trajetórias e interações sociais. Na sua obra "*A Experiência Sociológica*" (1994), Dubet destaca a importância de se compreender as experiências individuais no contexto das estruturas sociais e dos sistemas institucionais. Para ele, as pessoas não apenas vivem passivamente dentro das regras sociais, mas constroem suas experiências a partir de uma combinação de fatores internos e externos, o que implica em uma capacidade reflexiva e de ação.

Dubet propõe que o conceito de *experiência* deve ser entendido como o processo pelo qual os indivíduos articulam suas vivências pessoais com as estruturas sociais. A experiência não é algo isolado ou puramente subjetivo, mas resulta de uma interação entre o sujeito e o mundo social em que está inserido. Para ele, a sociologia deve buscar compreender essa articulação, porque é nela que encontramos a forma como os indivíduos percebem a si mesmos e aos outros, desenvolvem identidades, enfrentam as normas sociais e expressam resistências.

### Dimensões da experiência

Dubet sugere que a experiência é composta por três dimensões principais:

1. A lógica da integração: Refere-se à maneira como os indivíduos são socializados e integrados às normas e valores de um determinado grupo ou instituição. Através dessa lógica, os sujeitos internalizam as expectativas e comportamentos esperados. Contudo, essa internalização não é mecânica, mas envolve uma reflexão por parte do indivíduo.
2. A lógica da estratégia: Nessa dimensão, Dubet destaca a capacidade dos indivíduos de agirem de maneira estratégica dentro das instituições e situações sociais. Ao invés de simplesmente seguirem as normas, os indivíduos calculam e elaboram suas ações a partir de seus interesses, objetivos e possibilidades dentro do contexto social.
3. A lógica da subjetivação: Dubet explora como os indivíduos dão sentido às suas vidas e às suas ações, procurando coerência interna em suas experiências. Esta

dimensão está associada à ideia de que os sujeitos não são apenas produtos das estruturas sociais, mas também criadores de significado e sentido.

### Experiência e desigualdade

A abordagem de Dubet acerca da experiência também está profundamente ligada à forma como os indivíduos vivenciam as desigualdades sociais. Ele afirma que "as desigualdades não são apenas vividas como realidades objetivas, mas também como injustiças subjetivas, que moldam a forma como os indivíduos interpretam sua posição social e agem para transformá-la ou aceitá-la" (Dubet, 1994, p. 30). Assim, a experiência das desigualdades envolve tanto a percepção objetiva das disparidades quanto a dimensão subjetiva de como cada pessoa as sente e responde a elas.

O conceito de *experiência* em Dubet abre um campo de investigação sobre a relação dinâmica entre os indivíduos e o mundo social. Para ele, compreender a experiência significa entender como as pessoas lidam com as normas, as desigualdades e as expectativas sociais de maneira ativa e reflexiva. Sua análise convida a olhar para os sujeitos como agentes capazes de interpretar e reagir, não apenas como receptores passivos das estruturas sociais.

Relativamente aos estudantes de origem angolana que alcançam o sucesso acadêmico geralmente possuem algumas características comuns. Um fator determinante é o apoio familiar e comunitário, que desempenha um papel crucial em sua motivação e bem-estar emocional (Ngombe, 2018). Além disso, a resiliência é uma qualidade comum entre esses estudantes, permitindo-lhes superar obstáculos e adaptar-se a novos ambientes de aprendizagem (Mendes, 2019). A busca pelo conhecimento e o estabelecimento de metas claras também são fatores-chave que contribuem para o sucesso acadêmico dos estudantes de origem angolana (Nkambo, 2020).

Por outro lado, alguns estudantes de origem angolana enfrentam desafios que podem levar ao insucesso acadêmico. A falta de familiaridade com o sistema de ensino, as barreiras linguísticas e culturais, bem como a discriminação racial, podem dificultar sua adaptação e desempenho acadêmico (Ngombe, 2018). A falta de apoio financeiro também é um fator significativo que contribui para a desistência ou baixo desempenho dos estudantes de origem angolana (Mendes, 2019). Além disso, a falta de representatividade e o sentimento de isolamento podem impactar negativamente sua motivação e autoestima (Nkambo, 2020).

## **2. Contexto e dados sobre a diversificação das origens sociais e culturais dos estudantes no ensino público português: ensino básico, secundário e ensino superior.**

A diversificação das origens sociais e culturais dos estudantes no ensino público em Portugal é um tema central nas políticas de educação e inclusão social. Nos últimos anos, com o aumento da imigração, a melhoria das políticas de inclusão e as mudanças demográficas, verificou-se uma maior heterogeneidade nas escolas portuguesas. A análise dos dados sobre as diferentes origens sociais, culturais e étnicas é fundamental para compreender o cenário atual da educação no país.

### **Ensino Básico**

No ensino básico, o aumento da diversidade é evidente com o crescimento da população imigrante em Portugal. *Em 2020/2021, cerca de 12% dos alunos do ensino básico* tinham nacionalidade estrangeira ou eram filhos de imigrantes, com uma prevalência de crianças oriundas de países como o Brasil, Cabo Verde, Ucrânia e China. A taxa de diversidade tem vindo a aumentar, acompanhando o crescimento da população imigrante no país.

### **Ensino Secundário**

No ensino secundário, a diversidade étnica e cultural também tem crescido. Segundo os dados de *2020, aproximadamente 10% dos alunos tinham origens em outros países*, sendo os mais representados os PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), como Angola e Cabo Verde. O esforço das escolas para adaptar currículos e criar programas de integração para estes estudantes tem sido notável.

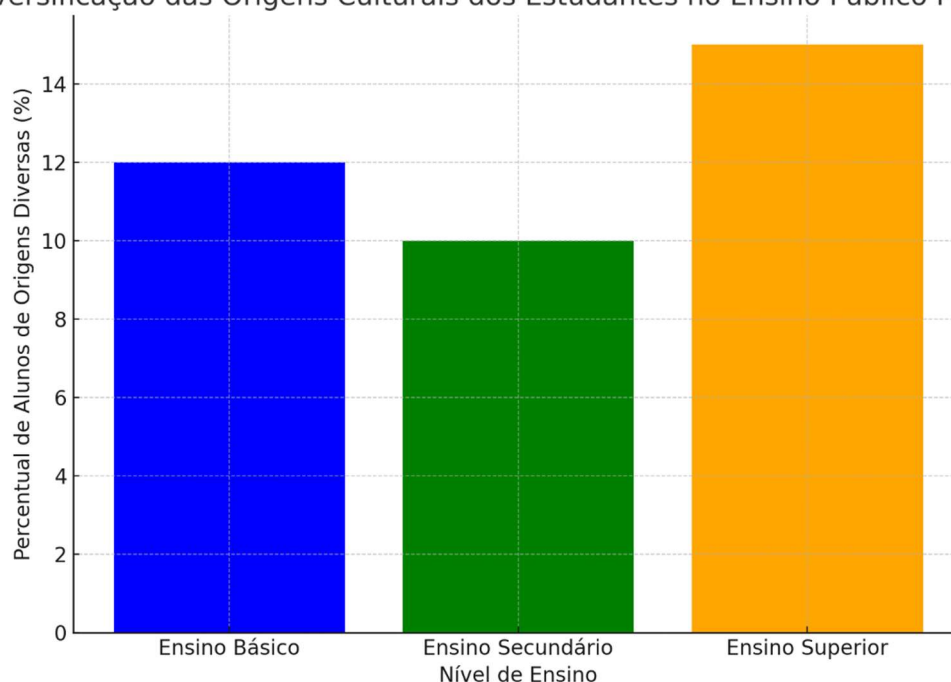
### **Ensino Superior**

No ensino superior, a diversificação das origens dos estudantes é ainda mais notável. Em *2020, aproximadamente 15% dos alunos* matriculados nas universidades e institutos politécnicos públicos eram estrangeiros ou de origem estrangeira, com uma grande representação de países da CPLP (Comunidade dos Países de Língua Portuguesa), como Brasil, Angola e Moçambique. Este número é impulsionado pelas políticas de mobilidade académica, como o programa Erasmus+, e pelos acordos bilaterais com vários países, facilitando o ingresso de estudantes internacionais.

A diversificação cultural no ensino superior é frequentemente associada a programas de internacionalização, que buscam tornar as universidades portuguesas mais competitivas e inclusivas a nível global.

*Gráfico 1. Demonstrativo da diversificação nos três níveis de ensino (básico, secundário e superior) com base nos dados percentuais mencionados, de fonte: Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Relatórios Anuais 2020/2021).*

Diversificação das Origens Culturais dos Estudantes no Ensino Público Português



O gráfico acima ilustra a diversificação das origens culturais dos estudantes nos diferentes níveis de ensino público em Portugal. Os dados demonstram uma maior concentração de estudantes de origens diversas no ensino superior (15%), seguidos pelo ensino básico (12%) e secundário (10%). Estes dados refletem uma tendência crescente de diversidade cultural no sistema educativo português, favorecida pelas políticas de inclusão e mobilidade académica.

## **2.1. Dados sobre a Massificação e democratização do sistema educativo português**

A massificação e democratização do sistema educativo português referem-se ao processo de expansão do acesso à educação e à redução das desigualdades no sistema escolar. Desde o final do século XX, Portugal passou por grandes transformações no seu sistema educativo, com o objetivo de assegurar que todos os cidadãos tivessem acesso a uma educação de qualidade, independentemente da sua origem social, económica ou geográfica.

### **Massificação do Ensino**

Após a Revolução de 25 de Abril de 1974, o sistema educativo português passou por uma fase de intensa massificação, com a implementação de políticas para aumentar a taxa de escolarização. Este processo incluiu a obrigatoriedade do ensino básico e, posteriormente, a sua extensão ao ensino secundário.

#### **Dados Percentuais:**

**Taxa de Escolarização no Ensino Básico:** Nos anos 70, a taxa de escolarização no ensino básico rondava os 60%. Em 2020, a taxa de escolarização no ensino básico era de quase 100%, o que reflete o sucesso do processo de massificação do sistema educativo.

**Taxa de Escolarização no Ensino Secundário:** A escolaridade obrigatória foi gradualmente alargada para incluir o ensino secundário. Em 1990, apenas cerca de 20% dos jovens frequentavam o ensino secundário. Em 2020, esse número ultrapassava os 90%, refletindo a democratização do acesso ao ensino de níveis mais avançados.

**Ensino Superior:** No ensino superior, verificou-se um crescimento exponencial a partir da década de 90. A taxa de inscrição em instituições de ensino superior aumentou de 15% nos anos 80 para mais de 50% em 2020, com destaque para o aumento da participação feminina, que atualmente constitui a maioria dos estudantes.

### **Democratização do Ensino**

A democratização do ensino em Portugal reflete-se na igualdade de oportunidades para diferentes grupos sociais. Políticas de apoio aos alunos economicamente desfavorecidos,

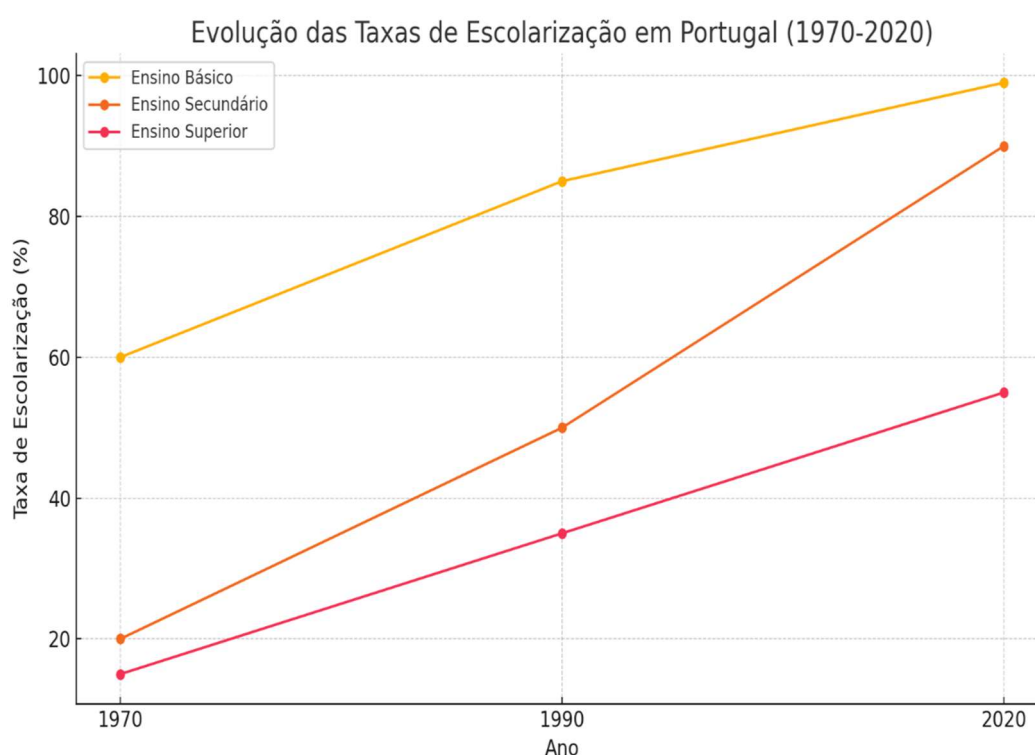
programas de bolsas de estudo e a criação de novos estabelecimentos de ensino em áreas mais remotas contribuíram para reduzir as disparidades no acesso à educação.

Desigualdades Sociais:

Em 1970, apenas cerca de 10% dos estudantes do ensino secundário pertenciam a famílias de classes socioeconómicas baixas. Em 2020, esse número subiu para mais de 50%, devido a políticas de inclusão e apoio a estudantes economicamente desfavorecidos.

A participação feminina no ensino superior aumentou de 30% na década de 70 para mais de 55% em 2020.

*Gráfico 2. Demonstrativo da evolução das taxas de escolarização em Portugal ao longo das últimas décadas. (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), Relatórios Anuais de Educação 2020).*



O gráfico acima mostra a evolução das taxas de escolarização em Portugal nos três níveis de ensino (básico, secundário e superior) entre 1970 e 2020. Nota-se uma grande expansão da escolarização em todos os níveis, refletindo a massificação e democratização do sistema educativo português.

## **2.2. Dados estatísticos sobre a realidade das escolas e universidades do ponto de vista da sua diversa composição em termos de origens sociais, étnico-raciais, culturais dos alunos.**

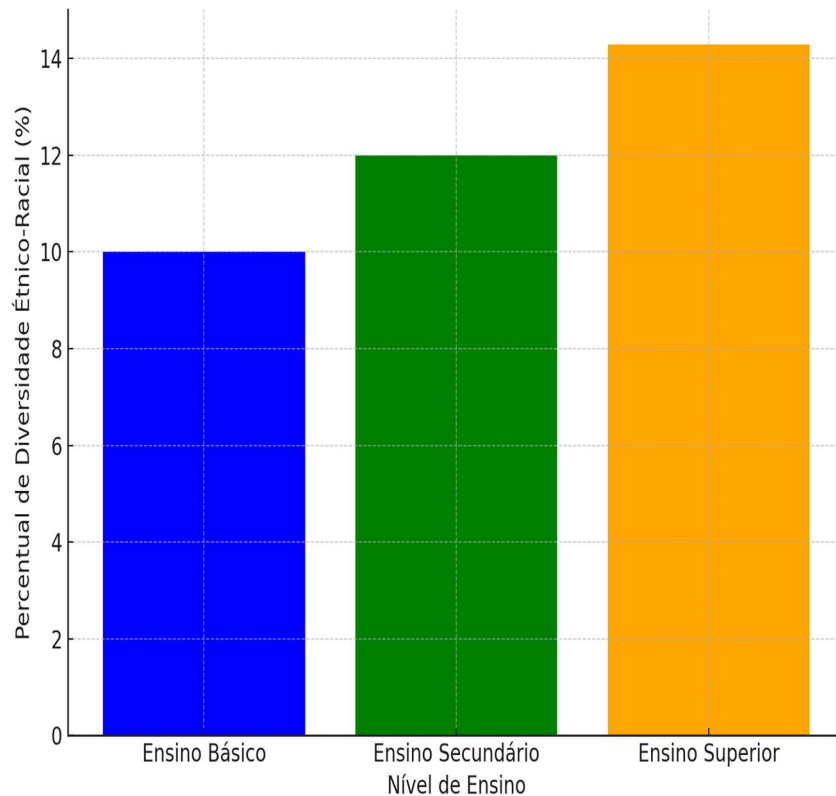
A diversificação étnica, social e cultural nas escolas e universidades portuguesas tem aumentado ao longo das últimas décadas, refletindo mudanças demográficas e sociais significativas. De acordo com as Estatísticas da Educação de 2021/2022, publicadas pela Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), cerca de 10% dos alunos no ensino básico e secundário são de origem estrangeira, com uma forte presença de alunos provenientes dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), como Cabo Verde, Angola e Moçambique.

No ensino superior, a diversidade também é evidente: em 2020/2021, cerca de 14,3% dos estudantes matriculados em universidades e politécnicos eram estrangeiros, uma percentagem que tem vindo a crescer, impulsionada por acordos bilaterais e programas de mobilidade, como o Erasmus+. Entre esses estudantes, destacam-se aqueles provenientes do Brasil, Angola e de outros países da CPLP. A participação feminina no ensino superior também é notável, representando atualmente 57% do total de alunos matriculados.

Esta crescente diversidade reflete não só os fluxos migratórios, mas também a implementação de políticas educativas que promovem a inclusão e o acesso universal à educação. Medidas como apoio ao português como língua não materna, bolsas de estudo e programas de integração têm facilitado a inclusão de alunos de diferentes origens socioeconómicas e culturais no sistema educativo português.

*Gráfico 3. demonstrativo do relatório estatístico da Diversidade Étnico-Racial e Cultural nas Escolas e Universidades em Portugal (DGEEC).*

Diversidade Étnico-Racial e Cultural nas Escolas e Universidades em Portugal



O gráfico acima ilustra a diversificação étnico-racial e cultural nas escolas e universidades em Portugal, com base nos dados percentuais aproximados para o ensino básico, secundário e superior. Como se pode observar, a diversidade aumenta progressivamente ao longo dos níveis de ensino, sendo mais acentuada no ensino superior, com cerca de 14,3% de alunos de origem estrangeira ou com background cultural diverso.

Esses dados refletem um cenário de crescente inclusão e integração de alunos de diferentes origens no sistema educativo português.

A diversidade cultural nas escolas portuguesas tem sido um tema relevante para estudos sociológicos e educacionais, particularmente devido à crescente imigração e ao aumento da heterogeneidade cultural no país nas últimas décadas. Vários autores têm-se debruçado sobre como as escolas gerem essa diversidade, os desafios enfrentados pelos alunos de minorias étnicas e culturais, e as políticas e práticas de inclusão implementadas nas instituições educativas.

Seabra (2010), tem-se destacado pelo estudo das desigualdades educacionais e o impacto das origens sociais e culturais no desempenho escolar. Um dos seus estudos mais conhecidos, *A Escola e as Diferenças. Desigualdades Sociais e Étnicas no Sistema Educativo*, aborda a questão de como os alunos de origem imigrante, particularmente os afrodescendentes, enfrentam maiores dificuldades no sistema educativo português. Ela realça a importância de compreender como as expectativas e os preconceitos institucionais afetam o sucesso escolar dessas crianças.

Sandra (2014), tem contribuído significativamente para a compreensão da integração de jovens de origem imigrante nas escolas. Num dos seus trabalhos, ela explora as expectativas escolares e as aspirações dos jovens migrantes, analisando como a escola pode ser simultaneamente um espaço de inclusão e exclusão. Também investiga o impacto do contexto escolar nas trajetórias educacionais de jovens de origem imigrante, especialmente em termos de acesso ao ensino superior.

Roldão (2026), tem focado os seus estudos nas experiências educativas de alunos afrodescendentes e ciganos, trazendo à tona as desigualdades estruturais que afetam esses grupos em Portugal. Num dos seus artigos, *Trajétórias escolares e desigualdades: os afrodescendentes na escola portuguesa*, Roldão defende que a escola portuguesa, embora formalmente inclusiva, frequentemente reproduz desigualdades raciais e étnicas.

Já Machado (2003), tem uma vasta obra dedicada à análise das dinâmicas sociais e culturais da imigração em Portugal. Num dos seus trabalhos mais importantes, ele discute a questão da segregação escolar e como os alunos de minorias, particularmente os de origem africana e cigana, enfrentam barreiras no sistema educativo. Ele também explora as políticas públicas que visam promover a inclusão desses alunos e os desafios que enfrentam na prática.

As pesquisas sobre diversidade cultural nas escolas portuguesas evidenciam que a desigualdade estrutural permanece um obstáculo significativo ao sucesso educativo de crianças de minorias étnicas, como afrodescendentes e ciganas. As baixas expectativas e os preconceitos institucionais perpetuam ciclos de fracasso escolar, conforme apontam Teresa Seabra (2012) e Cristina Roldão (2016), evidenciando que o sistema educativo ainda não consegue romper com essas barreiras. Embora políticas públicas de inclusão estejam em vigor, como sugerem Sandra Mateus (2014) e Fernando Luís Machado (2016), a integração plena continua a ser um desafio.

A segregação habitacional e escolar, refletida em escolas com menos recursos para estas populações, agrava ainda mais a exclusão dessas crianças. Portanto, é essencial que as políticas educacionais evoluam para criar um ambiente verdadeiramente inclusivo, onde todas as crianças tenham iguais oportunidades de sucesso, independentemente da sua origem étnica ou condição socioeconômica.

Para terminar este capítulo fazemos referência obrigatória ao estudo "Caminhos Escolares de Jovens Africanos (PALOP) que Acedem ao Ensino Superior" (2016), coordenado por Teresa Seabra, Cristina Roldão, Sandra Mateus, Adriana Albuquerque e Fernando Luís Machado, cujo trabalho procura entender os percursos escolares dos jovens de origem africana dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) que ingressam no ensino superior em Portugal, abordando os desafios, as barreiras e as estratégias de superação encontradas por esses jovens ao longo do seu trajeto educacional.

A pesquisa destaca que os jovens africanos enfrentam diversas dificuldades relacionadas à integração escolar e ao acesso ao ensino superior, como discriminação racial, desigualdades socioeconômicas e estigmatização cultural. Essas dificuldades frequentemente resultam em percursos educativos mais acidentados e na existência de obstáculos adicionais para a transição para o ensino superior. No entanto, os jovens que conseguem ingressar no ensino superior demonstram resiliência, motivação e estratégias adaptativas que os ajudam a superar os desafios.

O estudo também aborda as práticas educativas nas escolas e as representações sobre a "cultura de origem" dos estudantes, que podem impactar de forma negativa ou positiva o seu desempenho escolar. As representações estereotipadas muitas vezes conduzem a expectativas mais baixas em relação aos alunos de origem africana, o que pode influenciar a sua autoestima e o desempenho acadêmico. Assim sendo, dentre as conclusões mais destacadas este estudo aponta que "A presença de uma rede de apoio familiar e comunitária desempenha um papel fundamental no sucesso escolar dos jovens africanos. Esses laços fornecem suporte emocional e prático, facilitando a transição para o ensino superior" (Seabra et al., 2016). "As trajetórias escolares dos jovens africanos são frequentemente marcadas por interrupções e percursos não lineares, refletindo tanto as dificuldades socioeconômicas quanto a resistência cultural e institucional encontrada ao longo do sistema de ensino" (Seabra et al., 2016). E que "A discriminação racial e as baixas expectativas por parte dos educadores são elementos que ainda persistem nas

escolas, contribuindo para a exclusão e para a construção de percursos escolares menos favoráveis para os estudantes de origem africana" (Seabra et al., 2016).

## **Parte II – Metodologia e processo de Pesquisa**

### **3. Objetivos do Estudo**

Objetivo Geral: Investigar o contexto do sucesso acadêmico dos estudantes de origem angolana no ensino superior português, a partir das experiências vividas por esses estudantes, a fim de compreender os fatores que contribuem para casos de sucesso ou insucesso, e para sentimentos de justiça e reconhecimento. Deste objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

1. Revisar estudos sobre o desempenho acadêmico de estudantes no ensino superior, em geral, e de estudantes de origem imigrante, em particular.
2. Identificar os principais desafios enfrentados pelos estudantes de origem angolana em relação ao sucesso acadêmico em Portugal.
3. Compreender como diferentes experiências escolares impactam a construção da identidade pessoal dos estudantes angolanos, contribuindo para sentimentos de reconhecimento ou ressentimento.

As questões que orientam o estudo são:

- Quais são os fatores que contribuem para o sucesso ou insucesso acadêmico dos estudantes angolanos no ensino superior em Portugal?
- Como as experiências escolares dos estudantes influenciam seu desempenho acadêmico?
- De que forma os sentimentos de justiça e reconhecimento afetam o sucesso ou insucesso dos estudantes?
- Quais são os casos de sucesso e insucesso entre os estudantes angolanos no ensino superior português e quais os fatores que os influenciam?

### **3.1. Pergunta de Partida**

*“A investigação científica é um processo que permite resolver problemas ligados ao conhecimento dos fenómenos do mundo real no qual nós vivemos. É um método particular de aquisição de conhecimentos, uma forma ordenada e sistemática de encontrar respostas para questões que necessitam duma investigação.”* (Fortin, 2003: 15).

Este estudo teve como ponto de partida a seguinte pergunta: "Qual é a influência do sucesso escolar dos estudantes de origem angolana em Portugal no seu contexto e desafios para os estudantes?". Essa pergunta ajuda compreender a influência dos fatores sociais, emocionais e econômicos no sucesso escolar dos estudantes, mas também a influência das rotinas escolares e do modo crítico ou tensional como os estudantes vivenciam ou não essas rotinas no confronto com as exigências da vida académica, da relação pedagógica.

### **3.2. Desenho de Estudo Qualitativo**

A presente investigação pretende explorar as experiências de estudantes de origem angolana no ensino superior português, com foco nas perceções de (in)sucesso, (in)justiça e (não)reconhecimento. Para alcançar os objetivos delineados, selecionou-se o método qualitativo como o principal, dada a sua capacidade de explorar e compreender de forma abrangente e detalhada fenómenos complexos, experiências ou processos, por meio dos significados atribuídos pelos participantes (Creswell & Creswell, 2018). Este método permite captar as narrativas subjetivas e as vivências dos estudantes, contribuindo para a compreensão de como estes percebem o seu percurso académico e social no contexto do ensino superior em Portugal.

A metodologia qualitativa auxilia também compreensão das vivências dos estudantes angolanos, explorando como eles interpretam os desafios de integração, reconhecimento e o impacto de fatores socioeconômicos e culturais em seu sucesso académico (Flick, 2014). Essa abordagem é particularmente útil para identificar variáveis que possam influenciar o (in)sucesso e o (não)reconhecimento, permitindo a compreensão de

processos complexos como a adaptação cultural e a resposta das instituições educativas às suas necessidades (Maxwell, 2012).

Os dados qualitativos (narrativas, entrevistas, histórias de vida) permitem uma análise interpretativa profunda (Denzin & Lincoln, 2011), proporcionando percepção sobre os conceitos e relações emergentes, que posteriormente podem ser organizados em esquemas teóricos explicativos. Embora o foco principal seja qualitativo, os dados podem também ser analisados quantitativamente, quando adequado, para captar uma visão mais ampla e complementar dos fenómenos observados (Silverman, 2015).

Desta forma, o presente estudo segue um carácter interpretativo, recorrendo a uma abordagem qualitativa, com a finalidade de investigar as percepções dos estudantes angolanos sobre suas experiências no ensino superior português, incluindo as dinâmicas de (in)sucesso académico, experiências de (in)justiça social e o sentimento de (não)reconhecimento por parte da comunidade académica.

#### **4. Amostra e unidade de análise**

Procedimentos para a constituição da amostra/recrutamento de participantes

Para a constituição da amostra, foi realizada uma pesquisa bibliográfica inicial a fim de identificar estudos e pesquisas prévias sobre o tema em questão. Com base nesses estudos, foi possível delimitar o perfil dos participantes desejados para a pesquisa.

Sendo assim o tipo de amostra foi casos múltiplos e homogeneização, com a unidade de análise sendo estudantes de origem angolana de diferentes níveis académicos e contextos socioeconómicos.

O critério de inclusão: Estudantes homens e mulheres de origem angolana a estudar no ensino superior português: licenciados, mestrados doutoramento, caloiros e finalistas de diferentes contextos socioeconómicos.

O critério de exclusão: estudantes de origem não angolana a estudar no ensino superior português. Por consequência, não foram incluídas outras pessoas porque o objetivo do estudo é focar-se especificamente em estudantes de origem angolana, para analisar as suas experiências e desafios específicos no ensino superior português.

O estudo definiu o tamanho da amostra com base em uma revisão bibliográfica, considerando a população-alvo e os objetivos da pesquisa. Foram delimitados o perfil dos participantes e estabelecido um tamanho amostral que garantisse a representatividade dos diferentes contextos e experiências dos estudantes angolanos no ensino superior português. Um cronograma de entrevistas presenciais foi elaborado, levando em conta a disponibilidade dos participantes e assegurando a diversidade de perfis para uma análise abrangente das vivências dos estudantes.

#### **4.1. Procedimento de recrutamento da amostra**

O modo de seleção envolveu vários passos que foram planeados para garantir a representatividade e a diversidade das experiências dos participantes.

O primeiro passo foi a definição dos critérios de inclusão (público-alvo), que consistiram em estudantes homens e mulheres de origem angolana matriculados em instituições de ensino superior em Portugal, independentemente do curso ou ano de estudo: licenciados, mestrados, doutoramento; caloiros e finalistas de diferentes contextos socioeconómicos.

O segundo passo foi a identificação das instituições de ensino superior: foram selecionadas diversas instituições de ensino superior em Portugal que possuem um número significativo de estudantes de origem angolana interessados em partilhar as suas experiências no ensino superior português, seguida da divulgação do estudo através de redes sociais, precisamente emails pelos grupos de estudantes angolanos, WhatsApp e contatos pessoais.

O terceiro passo foi a inscrição dos participantes: Os estudantes interessados em participar da pesquisa num total de vinte e seis se inscreveram através de um formulário online e presencial, endereçado aos grupos e interessados particulares,

O quarto passo foi a seleção dos participantes: dos vinte e seis com quais se estabeleceu contacto foram selecionados doze participantes que atendiam aos critérios estabelecidos e aceitaram participar deste estudo e com os quais foi estabelecido uma agenda para as entrevistas.

O quinto passo foi a realização de entrevistas individuais com os participantes selecionados, onde foram exploradas em profundidade as suas experiências de (in)sucesso, de (in)justiça e de (não)reconhecimento no ensino superior português.

## **4.2. Instrumento de Recolha de Dados**

Com o objetivo de obter uma compreensão aprofundada sobre as experiências de estudantes de origem angolana no ensino superior em Portugal, desde o início da sua trajetória académica até ao momento atual, foi realizada uma entrevista semiestruturada, individual ou online. Este formato foi escolhido por permitir o acesso direto às percepções e experiências dos estudantes, possibilitando uma exploração detalhada dos temas em questão (Creswell & Creswell, 2018).

O guião da entrevista (ANEXO I) é composto por quatro conjuntos de questões. O primeiro conjunto visa caracterizar pessoalmente os estudantes, compreendendo o seu percurso educacional prévio e as expectativas que trouxeram para o ensino superior em Portugal. Inclui questões sobre os apoios que receberam durante a sua integração académica e social e aqueles que gostariam de ter tido.

O segundo conjunto de questões pretende recolher informações sobre a trajetória académica dos estudantes angolanos, as dificuldades enfrentadas e o grau de adesão às orientações e normas institucionais. Este conjunto explora como os desafios académicos e culturais foram enfrentados e superados (ou não), e quais estratégias adotaram para lidar com essas adversidades.

O terceiro conjunto aborda as experiências de (in)sucesso académico e social dos estudantes. Explora a relevância e a eficácia das suas experiências no contexto do ensino superior português, bem como as dificuldades associadas, tais como barreiras linguísticas, culturais, ou discriminação percebida.

Por fim, o quarto conjunto de questões procura obter informações sobre as experiências de (in)justiça e (não)reconhecimento sentidas pelos estudantes. Investiga as barreiras ao envolvimento e à participação no contexto académico e social, as percepções de justiça ou falta dela, e as mudanças percebidas nas relações com colegas, professores e familiares, especialmente no que diz respeito ao envolvimento dos pais e à forma como os estudantes são reconhecidos e valorizados no ambiente académico.

### **4.3. Procedimento de recolha de Dados**

Para esta investigação, foram contactados estudantes de origem angolana matriculados no ensino superior em Portugal, dos quais 12 aceitaram participar. As entrevistas semiestruturadas, presenciais e individuais, e online foram conduzidas por mim com o objetivo de recolher informações sobre as suas experiências académicas e sociais. A marcação do dia, hora e local das entrevistas foi feita em conformidade com a disponibilidade e conveniência dos participantes.

As entrevistas decorreram entre novembro de 2023 e junho de 2024, sendo realizadas em diferentes locais, de acordo com a preferência dos estudantes. Oito entrevistas foram conduzidas nas universidades onde os estudantes estavam matriculados, nomeadamente em Évora, Lisboa e Braga. As restantes ocorreram nas residências dos estudantes em Évora, Setúbal e Portalegre, proporcionando um ambiente mais familiar e confortável.

Antes de cada entrevista, foi obtido o consentimento informado dos participantes, que autorizaram verbalmente a gravação áudio das conversas e o uso dos dados para os fins desta investigação. As gravações foram feitas com um telemóvel, e a duração média de cada entrevista foi de aproximadamente 30 minutos. Os participantes diretos neste estudo foram os estudantes emigrantes de origem angolana no ensino superior português, como na seguinte tabela apresentamos a caracterização sociodemográfica destes participantes.

A reflexão crítica que podemos abordar na realização das entrevistas foram relacionadas com desconfiança e receios dos participantes em partilhar experiências pessoais, especialmente sobre discriminação ou dificuldades socioeconômicas, o que senti limitar a abertura destes durante as entrevistas; também houve necessidade de grande obstáculo logístico já que muitos jovens enfrentam dificuldades para conciliar horários devido a responsabilidades académicas, laborais e pessoais; A comunicação foi boa e empática mas em alguns aspectos foi visível o constrangimento emocional e desgastante da parte destes para algumas temáticas sensíveis, principalmente da parte dos que sentiram discriminação. Portanto foi dentro deste quadro que percebi que muitos participantes no início aceitaram mas depois não participaram mostrando indisponibilidades com as mais variadas justificações. Outros nem sequer justificaram a participação antes garantida e outros puramente desistiram.

***Tabela 1. Caracterização sociodemográfica dos entrevistados***

| Pseudónimo do entrevistado | Situação escolar e Socioprofissional | Local de realização da entrevista/data              | Duração da entrevista | Idade, ano | Onde nasceu | Género    | Habilitação Académica e área |
|----------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------------------|-----------------------|------------|-------------|-----------|------------------------------|
| E1 Mateus                  | Trabalhador-estudante                | Évora- Ces-Presencial: 30/11/2023                   | 25:32 min             | 41/1982    | Angola      | Masculino | Mestrado                     |
| E2 Yury                    | Trabalhador-estudante                | Fátima: 6/12/2023                                   | 21:29 min             | 40/1983    | Angola      | Masculino | Pós-graduação                |
| E3 Zinga                   | Trabalhador-estudante                | Almada: 6/4/2024                                    | 31:56 min             | 37/1986    | Angola      | Masculino | Mestrado                     |
| E4 Elias                   | Trabalhador-estudante                | Setúbal- Residência estudantes- WhatsApp: 16/4/2024 | 31:52 min             | 46/1976    | Angola      | Masculino | mestrado                     |
| E5 Mário                   | Trabalhador                          | Lisboa: Whatsapp: 28/4/2028                         | 27:40 min             | 33/1990    | Angola      | Masculino | Doutoramento terminado       |
| E6 Sandro Bajo             | Trabalhador-estudante                | Braga: Univ.- presencial: 28/4/2028                 | 36:00 min             | 37/1986    | Angola      | masculino | doutoramento                 |
| E7 Júlia                   | Desempregada                         | Évora- Ces-presencial: 3/5/2024                     | 40,09 min             | 50/1973    | Angola      | Feminino  | Licenciado                   |

|                        |                       |                                          |              |             |            |              |                                   |
|------------------------|-----------------------|------------------------------------------|--------------|-------------|------------|--------------|-----------------------------------|
| E8<br>Manuela          | Não trabalha          | Évora- Ces-<br>Presencial:23/<br>5/2024  | 19:00<br>min | 22/20<br>02 | Ang<br>ola | Femini<br>no | licenciad<br>a                    |
| E9<br>Josefina         | Trabalhador-estudante | Braga- Univ-<br>presencial:<br>18/5/2024 | 22:08<br>min | 54/19<br>70 | Ang<br>ola | Femini<br>no | Doutora<br>mento                  |
| E10<br>Joana           | trabalhador           | Braga-Univ-<br>presencial:23/<br>5/2024  | 23:59<br>min | 54/19<br>70 | Ang<br>ola | Femini<br>no | Doutora<br>mento<br>terminad<br>o |
| E11<br>Paula           | Trabalhador-estudante | Lisboa-<br>online:14/6/20<br>24          | 28:25<br>min | 24/20<br>00 | Ang<br>ola | Femini<br>no | licenciad<br>o                    |
| E12<br>Carla<br>Muluse | Trabalhador-estudante | Portalegre:<br>Presencial:<br>28/6/2024  | 19:46<br>min | 34/19<br>89 | Ang<br>ola | femini<br>no | mestrado                          |

- E1: Mateus; Trabalhador-estudante; Évora; Ces-Presencial; 30/11/2023; 25:32 min; 41; Masculino; Mestrado
- E2: Yury; Trabalhador-estudante; Fátima; 6/12/2023; 21:29 min; 40; Masculino; Pós-graduação
- E3: Zinga; Trabalhador-estudante; Almada; 6/4/2024; 31:56 min; 37; Masculino; Mestrado
- E4: Elias; Trabalhador-estudante; Setúbal; Residência estudantes-WhatsApp; 16/4/2024; 31:52 min; 44; Masculino; Mestrado
- E5: Mário; Trabalhador; Lisboa; WhatsApp; 28/4/2028; 27:40 min; 33; Masculino; Doutoramento terminado
- E6: Sandro Bajo; Trabalhador-estudante; Braga; Univ.-Presencial; 28/4/2028; 36:00 min; 37; Masculino; Doutoramento

- E7: Júlia; Desempregada; Évora; Ces-Presencial; 3/5/2024; 40:09 min; 50; Feminino; Licenciado
- E8: Manuela; Não trabalha; Évora; Ces-Presencial; 23/5/2024; 19:00 min; 22; Feminino; Licenciado
- E9: Josefina; Trabalhador-estudante; Braga; Univ.-Presencial; 18/5/2024; 22:08 min; 54; Feminino; Doutoramento
- E10: Joana; Trabalhador; Braga; Univ.-Presencial; 23/5/2024; 23:59 min; 54; Feminino; Doutoramento terminado
- E11: Paula; Trabalhador-estudante; Lisboa; Online; 14/6/2024; 28:25 min; 24; Feminino; Licenciado
- E12: Carla Muluse; Trabalhador-estudante; Portalegre; Presencial; 28/6/2024; 19:46 min; 34; Feminino; Mestrado

#### Distribuição por gênero:

A amostra é composta por 6 homens (E1, E2, E3, E4, E5 e E6) e 6 mulheres (E7, E8, E9, E10, E11 e E12), apresentando uma distribuição equilibrada entre os gêneros. Todos são de origem Angolana.

#### Faixa etária:

As idades variam entre 22 e 54 anos, cobrindo uma ampla gama de fases da vida adulta.

#### Situação socioprofissional:

- A maioria dos entrevistados (8) são trabalhadores-estudantes, conciliando emprego e estudos (E1, E2, E3, E4, E6, E9, E11 e E12).
- Dois dos entrevistados (E5 e E10) são apenas trabalhadores.
- Uma entrevistada (E8) está apenas estudando, sem atividade laboral.
- E7 é "desempregada", pois a informação original indicava que não tinha atividade laboral no momento da entrevista.

#### Habilitações académicas:

- Três entrevistados possuem licenciatura (E7, E8 e E11).
- Quatro entrevistados possuem mestrado (E1, E3, E4 e E12).
- Dois entrevistados estão cursando doutoramento (E6 e E9).
- Dois entrevistados têm doutoramento concluído (E5 e E10).
- Um entrevistado possui uma pós-graduação (E2).

Local e data das entrevistas:

As entrevistas ocorreram em diversos locais, incluindo Évora, Fátima, Almada, Setúbal, Lisboa, Braga e Portalegre, realizadas tanto presencialmente quanto online, entre novembro de 2023 e junho de 2024. A duração variou de aproximadamente 19 a 40 minutos.

Esses dados refletem uma amostra diversificada em termos de idade, gênero, situação socioprofissional e nível de escolaridade, evidenciando diferentes trajetórias e experiências no contexto educacional e profissional em Portugal.

#### **4.4. Entrevistas**

Nesta fase do estudo sobre estudantes angolanos no ensino superior português, optou-se por realizar entrevistas, uma técnica essencial em pesquisas sociais, considerada por Yin (2004) como fundamental em estudos de caso. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a entrevista é uma conversa planeada para obter informações sobre os participantes, sendo utilizada para recolher dados descritivos na linguagem dos próprios entrevistados, o que permite ao investigador compreender como os sujeitos interpretam o mundo.

As entrevistas podem ser estruturadas, não-estruturadas ou semiestruturadas, conforme a forma de registar as informações. Neste estudo, a entrevista semiestruturada foi escolhida por possibilitar uma interação flexível entre entrevistador e entrevistado, com perguntas-guias que direcionaram a discussão. A utilização de um guião comum garantiu a comparabilidade das respostas, permitindo explorar as experiências de (in)sucesso, (in)justiça e (não)reconhecimento dos estudantes angolanos no contexto do ensino superior português.

#### **4.5. Procedimento de Análise de Dados**

As entrevistas com os estudantes de origem angolana foram gravadas e transcritas integralmente pelo entrevistador, permitindo uma análise de conteúdo aprofundada realizada pelo autor do estudo. Inicialmente, duas entrevistas foram codificadas em conjunto para assegurar a consistência e a validade do processo de codificação. A análise de conteúdo foi conduzida com base nos princípios de Bardin (2011), que a define como um "conjunto de instrumentos metodológicos" aplicáveis a diversas formas de comunicação, possibilitando a extração de inferências das mensagens transmitidas. Este método visa superar a incerteza na interpretação dos dados e enriquecer a análise através da identificação de conteúdos latentes, como temas e categorias.

A análise seguiu rigorosamente as etapas propostas por Bardin: (1) pré-análise; (2) exploração do material; e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 2011; Gondim & Bendassolli, 2014). As transcrições foram lidas repetidas vezes para promover a familiarização com os dados e identificar as ideias principais salientadas pelos participantes. Posteriormente, os dados foram categorizados e codificados em temas e subtemas. Embora o sistema de categorias estivesse parcialmente definido a priori, com base na literatura sobre as experiências de estudantes de origem angolana no ensino superior português, novas categorias emergiram durante a análise. Isso levou a ajustes e adaptações nas categorias existentes para melhor refletir as vivências relatadas pelos estudantes.

O processo de categorização foi gradual e flexível, sensível às descrições feitas pelos estudantes sobre suas experiências de (in)sucesso, (in)justiça e (não)reconhecimento no contexto do ensino superior português. A análise dos dados foi concluída quando se atingiu a saturação teórica, ou seja, quando novas leituras não geravam informações adicionais relevantes (Creswell & Creswell, 2018; Flick, 2014; Gondim & Bendassolli, 2014).

### **Parte III – Apresentação e discussão dos resultados**

#### **1. Trajetória dos Entrevistados**

De Angola a Portugal Os entrevistados do estudo têm idades que variam entre os 22 e os 54 anos. Entre os mais jovens, destacam-se E8, com 22 anos, e E11, com 24 anos. Os mais velhos são E10, com 54 anos, e E9, com 50 anos. Em termos de género, o grupo está igualmente dividido entre homens e mulheres. Entre os homens encontram-se E1, E2, E3, E4, E5, e E6, enquanto E7, E8, E9, E10, E11, e E12 são do sexo feminino. A origem dos entrevistados abrange várias províncias de Angola, refletindo a diversidade geográfica no grupo. Por exemplo, E1 e E2 são de Malange, E3 é de Cabinda, E4 de Cunene, E5 de Benguela, E6 de Cacuaco, E8 de Luanda, E9 de Sumbe e E10 de Lubango. Esta diversidade pode influenciar as suas perceções e expectativas sobre o ensino superior português. Como E3 mencionou: “Venho de Cabinda, uma província muito pequena, e quando cheguei a Portugal foi um choque cultural grande, não só pela dimensão do país, mas também pela forma como aqui se ensina. “O tempo de residência em Portugal varia entre 8 meses e 12 anos, refletindo diferentes níveis de adaptação ao contexto português. E6, por exemplo, reside há 12 anos, e E1 há 10 anos, enquanto E2 e E12 estão em Portugal há 8 meses e 1 ano, respetivamente. Esses diferentes tempos de permanência influenciam as suas experiências académicas e de integração. Como afirmou E2: “Estou aqui há pouco tempo e ainda não me sinto totalmente adaptado, especialmente no que diz respeito à forma de estudar e à interação com os professores.” Em termos de percurso académico, os entrevistados seguem formações variadas. E1 está a fazer uma licenciatura em Pedagogia, enquanto E2, após concluir o ensino médio e a licenciatura em Angola, está a fazer uma pós-graduação em Portugal. E5 concluiu uma licenciatura em Filosofia na Rússia, em 2019. E3, que está a fazer um mestrado em Linguística, relatou dificuldades iniciais na adaptação ao sistema de ensino e à língua: “Tive que me esforçar muito no início para acompanhar as aulas, porque o português aqui é diferente e o método de ensino exige muita participação.” No nível de doutoramento, E4 está a estudar Antropologia, enquanto E5 e E10 seguem o doutoramento em Sociologia. No entanto, E11, que está no segundo ano do doutoramento, pondera interromper os estudos devido a questões financeiras: “Estou a pensar em parar os estudos porque a morte do meu pai complicou as coisas. Agora preciso de trabalhar para juntar dinheiro.” Esse dilema reflete os desafios

que muitos estudantes angolanos enfrentam ao tentar conciliar os estudos com questões financeiras. Os desafios financeiros são uma constante na trajetória dos entrevistados. Muitos precisam trabalhar para financiar os seus estudos. E1, por exemplo, é trabalhador-estudante: “Tenho que gerir o trabalho e os estudos, o que é bastante difícil, mas é a única forma de garantir a minha educação.” E2, que também enfrenta dificuldades financeiras, descreveu como a inflação em Angola afetou sua capacidade de se sustentar: “Com o aumento dos preços em Angola, tive que procurar trabalho em Portugal para conseguir pagar as minhas despesas.” Por outro lado, alguns entrevistados, como E3, beneficiam de bolsas de estudo que proporcionam maior estabilidade. E3 recebeu uma bolsa do Instituto de Formação Profissional (IFP), o que tem sido crucial para a sua permanência no curso: “Graças à bolsa, consigo pagar as minhas propinas e alimentação. Isso me dá a tranquilidade para focar nos estudos.” A crise económica em Angola também foi mencionada como um fator que impacta diretamente os entrevistados. E6, que inicialmente recebeu apoio financeiro da família, teve que começar a trabalhar quando a crise afetou sua situação económica: “A minha família em Angola não conseguiu continuar a ajudar-me depois da crise, então tive que encontrar um trabalho aqui para continuar a estudar.” E8 relatou uma experiência similar: “Quando a crise bateu forte, percebi que teria que trabalhar para pagar a minha formação.” Além dos desafios financeiros, alguns entrevistados enfrentam dificuldades pessoais que impactam os seus estudos. E7, por exemplo, está atualmente desempregado após ter sido despedido devido a problemas com o consumo de álcool. E9, que dependia dos pais para financiar os estudos, agora enfrenta dificuldades após desistir do mestrado e está à procura de formas de se sustentar autonomamente. Por outro lado, E12, que é bolseira do governo, encontra-se numa posição mais estável, o que lhe permite focar-se nos estudos sem preocupações financeiras: “A bolsa cobre todas as minhas despesas, o que me dá segurança para continuar com o doutoramento.”

### **1.1. Motivações para Emigrar.**

As motivações dos entrevistados para emigrarem para Portugal e prosseguirem os estudos variam significativamente, refletindo razões pessoais, familiares, académicas e

profissionais. E1 revelou que a sua principal razão para vir a Portugal foi a necessidade de tratamento de saúde: "Primeiro, eu não estava bem de saúde, queria vir a Portugal porque estava muito mal de saúde." Esta é uma motivação rara entre os entrevistados, já que a maioria mencionou outras razões, como a qualidade do ensino e a familiaridade com a língua. E2 explicou: "Portugal para nós tem sido a primeira opção por questão de língua, língua portuguesa. Optamos por Portugal, por ser um país com qualidade de ensino." E4 também veio para melhorar o domínio do português e conhecer a cultura: "Quis mesmo vir ao país para conhecer a cultura portuguesa e melhorar a expressão em português." Outros entrevistados destacaram motivos mais relacionados à melhoria da qualidade de vida e à busca de novas oportunidades. E3 emigrou para proporcionar aos filhos uma vida melhor: "A minha motivação foi melhorar a qualidade de vida. Eu não queria dar a vida que eu vivi aos meus filhos." Já E5 destacou compromissos pastorais que dificultavam a conciliação dos estudos em Angola: "Em Angola, seria difícil estudar por causa dos trabalhos pastorais." Embora alguns tenham vindo diretamente para estudar, outros, como E10, inicialmente emigraram para trabalhar e só depois decidiram estudar: "Inicialmente vim para trabalhar, depois juntei dinheiro para começar o doutoramento." Além disso, E12 veio com uma bolsa oferecida pelo Ministério do Interior de Angola: "Vim para Portugal com uma bolsa do Ministério do Interior para estudar Sociologia e contribuir para o trabalho na polícia em Angola."

### 1.2. Expectativas sobre o Sistema Educacional Português

As expectativas dos entrevistados em relação ao sistema educacional em Portugal são, em geral, positivas, embora alguns tenham enfrentado desafios após a chegada. E1 acreditava que seria fácil adaptar-se ao sistema, mas encontrou dificuldades: "Pensava que ia ser muito fácil. Mas posto cá, tenho algumas dificuldades." Por outro lado, E3 veio com o objetivo de se formar em Linguística e contribuir para o Ministério da Educação: "Eu vim cá para cumprir um objetivo (...) formar-me em Linguística e contribuir para os objetivos do Ministério da Educação." E4 destacou a competência dos professores: "Encontrei pessoas competentes naquilo que estão a dar." Alguns entrevistados, como E5, notaram diferenças no modo de avaliação, com a impressão de que o processo era mais exigente para estrangeiros: "Houve uma impressão de que o modo de avaliação era mais exigente para estrangeiros." Apesar dessas dificuldades, a maioria dos entrevistados relatou que o sistema educacional português correspondeu às suas expectativas. E7 afirmou: "O objetivo principal é a

formação. As expectativas estão a corresponder." E8 reforçou: "As expectativas em relação ao ensino em Portugal eram altas, e o sistema correspondeu às minhas expectativas."

## **1.2. Adaptação ao Sistema Educacional Português**

A adaptação ao sistema educacional português variou entre os entrevistados, com alguns enfrentando desafios significativos, enquanto outros tiveram uma transição mais suave. E1 mencionou dificuldades com a carga de trabalhos na licenciatura: "Na licenciatura dão vários trabalhos. Logicamente eu não estava acostumado a isso." E3 teve dificuldades com a língua, o que o obrigou a estudar a dobrar: "Tive dificuldade a nível da perceção da língua em si. (...) Foi um esforço da minha parte, estudar a dobrar." Por outro lado, alguns, como E7 e E9, mencionaram que a língua facilitou sua adaptação: "Não houve grande dificuldade, a língua facilita, falamos a mesma língua." Outros entrevistados relataram que o apoio de colegas e professores foi fundamental para a adaptação. E3 destacou o suporte dos docentes, tanto no âmbito académico quanto em questões práticas, como a procura de alojamento: "Nós tivemos um melhor suporte a nível dos nossos docentes (...) mesmo para procurar casas para um alojamento."

## **2. Experiências de (In)sucesso dos Estudantes Angolanos nas Universidades portuguesas**

### **2.1. Experiências de Sucesso Académico**

Os entrevistados, em geral, relataram experiências de sucesso nas suas trajetórias académicas, embora os fatores que contribuíram para esse sucesso tenham variado. Muitos destacaram a importância do apoio económico, das redes de apoio (como

amigos e associações), e das suas próprias estratégias de adaptação. E1, por exemplo, destacou que não teve problemas com os colegas, o que facilitou a sua integração e contribuiu para uma experiência positiva: "Não tenho nada a lamentar da parte dos colegas." Para E2, o sucesso está relacionado com a sua adaptação ao ambiente universitário, afirmando: "Estou a ter sucesso." E3, por sua vez, conseguiu um marco importante na sua carreira ao inserir-se no mercado de trabalho na sua área de formação, tecnologia mecatrónica: "Conseguí um enquadramento nessa empresa na minha área de formação de tecnologia mecatrónica." Outro fator importante para o sucesso foi o uso de recursos complementares. E4 destacou a busca de materiais de estudo de outros países, como Angola e Namíbia, através de redes como o WhatsApp, para compensar eventuais lacunas: "Fui usando o WhatsApp para buscar material e mandei buscar obras de Angola e Namíbia." As redes de apoio, como amizades com professores e envolvimento em associações, também foram fundamentais para o sucesso de vários entrevistados. E5 mencionou que as amizades com professores contribuíram significativamente para o seu sucesso académico: "Fiz amizade com os professores e isso ajudou muito." E6 atribuiu o seu sucesso ao envolvimento em associações académicas, que facilitaram a sua adaptação e integração: "A minha adaptação foi muito crucial, porque me envolvi em associações académicas." No que diz respeito à avaliação académica, E7 ressaltou que as suas notas foram justas e refletiram o esforço que dedicou aos estudos: "No primeiro semestre, as notas foram as mesmas, de acordo com o esforço de cada um." E8 celebrou a conclusão bem-sucedida do seu curso de Arquitetura e do mestrado em Portugal, destacando a sua perseverança: "Sucesso na conclusão do curso de arquitetura e mestrado em Portugal." Alguns entrevistados conseguiram alcançar parte dos seus objetivos antes de enfrentarem obstáculos que levaram à desistência. E9, apesar de ter desistido do mestrado por questões financeiras, conseguiu completar algumas etapas académicas: "Conseguí concluir algumas etapas académicas antes de desistir." O equilíbrio entre vida pessoal, trabalho e estudos também foi fundamental para o sucesso académico de E10, que destacou a importância de uma boa gestão das suas responsabilidades: "O equilíbrio entre trabalho, habitação e estudos foi fundamental para o meu sucesso." Além disso, E11 apontou o apoio económico dos pais como crucial para a sua adaptação inicial e para o sucesso nos estudos: "O apoio económico dos meus pais foi

fundamental para a minha adaptação inicial e sucesso." Por fim, E12 enfatizou que o apoio da bolsa que recebe, juntamente com o suporte académico, foi essencial para o seu sucesso académico: "O apoio da bolsa e o suporte académico que recebo contribuem para o meu sucesso."

## **2.2. Experiências de Insucesso e Desafios Académicos**

Apesar das conquistas, muitos entrevistados enfrentaram desafios significativos que dificultaram as suas trajetórias académicas. Entre os principais obstáculos identificados estão as dificuldades económicas, a falta de suporte institucional e a percepção de discriminação no ambiente académico. E1 relatou sentir-se penalizado nas suas avaliações, recebendo notas mais baixas do que esperava: "As diferenças nas classificações, sentimo-nos penalizados, por causa das notas muito baixas." E2 destacou a falta de suporte por parte da universidade, o que dificultou o seu percurso: "Não teve suporte na universidade, ou nem por isso?" "Não, nem por isso. Não teve suporte nenhum." A dificuldade em encontrar oportunidades na área de formação foi outro desafio importante. E3 mencionou que teve que procurar formações técnicas adicionais para conseguir emprego na sua área: "Para conseguir oportunidade na minha área foi difícil (...) tive que fazer outras formações técnicas." Já E4 enfrentou desafios financeiros, afirmando que os custos com combustível para se deslocar eram mais altos do que os custos com os estudos: "Cheguei a um momento em que o pagamento do combustível era maior que o da escola." A percepção de discriminação no ambiente académico foi mencionada por E5, que sentiu que as suas notas foram influenciadas negativamente por esse fator: "Havia uma discriminação na questão de notas." E6 também enfrentou dificuldades relacionadas à ênfase excessiva em aspetos teóricos e técnicos nos estudos, o que dificultou a sua progressão académica: "Eu senti essa dificuldade... priorizam-se mais os aspetos teóricos e técnicos." A crise económica em Angola foi mencionada por vários entrevistados como um fator que impactou diretamente a sua capacidade de continuar os estudos. E8 destacou que as dificuldades económicas resultantes da crise tornaram a sua trajetória académica mais desafiadora: "As dificuldades económicas devido à crise em Angola dificultaram

minha trajetória académica." E7 e E9 compartilharam experiências de desistência dos seus cursos de mestrado, ambos mencionando questões económicas e problemas pessoais. E7 relatou que o envolvimento com álcool e drogas contribuiu para a sua desistência: "Desisti do mestrado porque deixei de ter apoio da família e me envolvi com álcool e drogas." E9 apontou motivos financeiros como o principal obstáculo para continuar os estudos: "Desisti do mestrado por questões financeiras e envolvimento com álcool e drogas." Além disso, E10 enfrentou dificuldades iniciais relacionadas com a obtenção de documentação necessária para se matricular: "Tive dificuldades iniciais para conseguir a documentação necessária para estudar." Por fim, E11 relatou como a morte do pai criou barreiras económicas que afetaram a sua capacidade de continuar os estudos: "Enfrentei barreiras económicas após a morte do meu pai, o que afeta a minha formação."

### **2.3. Experiências Compósitas ou Ambivalentes**

As trajetórias académicas dos entrevistados são marcadas por uma combinação de experiências positivas e desafios, refletindo um equilíbrio entre superação e barreiras. Muitos relataram episódios de sucesso e integração, mas também identificaram momentos de dificuldades pessoais, económicas e institucionais. E1 destacou uma experiência positiva no que diz respeito à interação com os portugueses, especialmente em relação aos estudantes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP): "Os portugueses têm interação com os estudantes oriundos de PALOPs." Este reconhecimento ajudou E1 a sentir-se mais integrado no ambiente académico, sugerindo que, em certos casos, a convivência cultural pode favorecer uma experiência mais inclusiva. Por outro lado, E2 identificou a maior autonomia dos estudantes em Portugal como uma diferença significativa em relação ao sistema educativo angolano. Para E2, essa autonomia foi inicialmente desafiadora, mas também representou uma oportunidade de crescimento: "A autonomia dos estudantes é maior em Portugal." E3 e E4 relataram que, apesar das dificuldades, conseguiram superá-las com esforço e apoio. E3 mencionou: "Tive algumas dificuldades, mas superei com esforço." E4 enfatizou a importância do apoio recebido durante o confinamento: "Foi muito humano, as pessoas me ajudaram

bastante durante o confinamento." Essas experiências mostram a resiliência dos estudantes angolanos e o papel crucial do apoio social e emocional em momentos críticos. A experiência de E5 foi marcada por dificuldades burocráticas com a documentação necessária para se matricular, mas, mesmo assim, avaliou a experiência como positiva: "Tive dificuldades com a documentação, mas no geral foi uma experiência boa." Embora muitos entrevistados tenham experimentado aspetos positivos, outros relataram desigualdade de oportunidades e obstáculos estruturais que dificultaram a plena integração. E6, por exemplo, refletiu sobre as diferenças no tratamento em comparação com colegas portugueses: "Em certos casos, tive as mesmas oportunidades, em outros, não." Este relato sugere uma experiência ambivalente, onde os estudantes internacionais podem sentir-se incluídos em certas ocasiões, mas enfrentar discriminações subtis em outras. E7 também enfrentou barreiras no início da sua trajetória, particularmente no que diz respeito à burocracia, mas conseguiu superar esses obstáculos: "Algumas barreiras no início, como a burocracia, mas foram superadas." Esse padrão de enfrentar e superar barreiras institucionais é comum entre os entrevistados, que demonstram resiliência ao longo do percurso académico. E8 revelou que a imigração para Portugal não foi a sua primeira escolha, mas as oportunidades académicas e profissionais encontradas em Portugal o fizeram reconsiderar: "A imigração não foi minha primeira opção, mas as oportunidades em Portugal me fizeram reconsiderar." E9 destacou como a sua facilidade inicial, proporcionada pelo apoio familiar, contrastou com as dificuldades financeiras e pessoais enfrentadas mais tarde, levando à desistência: "A facilidade inicial que eu tive graças à minha família contrastou com as dificuldades pessoais e financeiras que me levaram a desistir." Este relato ilustra como as condições económicas podem afetar profundamente a trajetória académica, mesmo para aqueles que inicialmente contam com suporte familiar. As barreiras económicas surgiram como um tema recorrente entre os entrevistados. E10 relatou como conseguiu superar desafios financeiros através de trabalho e dedicação: "Enfrentei desafios financeiros, mas consegui superar com trabalho e dedicação." No entanto, para E11, as dificuldades económicas foram um obstáculo intransponível após a perda do apoio financeiro devido à morte do pai: "As barreiras económicas e a perda do apoio financeiro afetaram a minha continuidade nos estudos." Por outro lado, E12 teve uma experiência mais positiva, graças ao apoio financeiro garantido pela bolsa que recebe: "O apoio financeiro do Ministério tem sido fundamental

para a minha tranquilidade académica." A estabilidade financeira proporcionada pela bolsa permitiu-lhe focar-se inteiramente nos estudos sem preocupações adicionais.

#### **2.4. Categoria Autónoma**

Os entrevistados descreveram experiências diversas nas suas trajetórias académicas, com alguns destacando o impacto positivo da interação cultural e do apoio social. E1 relatou que, embora o processo de adaptação tenha sido complexo, encontrou abertura por parte dos portugueses em relação à sua cultura, especialmente em relação às vestes tradicionais angolanas: "Muitos quiseram saber mais sobre as nossas vestes, acharam bonito." Esse interesse cultural promoveu uma sensação de acolhimento e reconhecimento, permitindo a E1 sentir-se integrado no novo ambiente académico. Por outro lado, E4 teve uma experiência particularmente positiva durante o confinamento imposto pela pandemia. Nesse período, recebeu incentivo e apoio emocional: "Durante o confinamento, um homem me incentivava e distraía, proporcionando uma experiência humana positiva." Este apoio foi essencial para mitigar o impacto emocional do confinamento. Alguns entrevistados destacaram a importância do diálogo e do engajamento ativo na luta contra o preconceito e na promoção da inclusão. E5 mencionou que o diálogo é essencial para combater o preconceito e a discriminação nas universidades portuguesas: "Quanto mais abertura e diálogo, mais se pode quebrar barreiras de preconceito e discriminação." Esta declaração sugere que a criação de espaços para a troca de ideias pode ajudar a reduzir tensões culturais e criar um ambiente mais inclusivo. E6 e E8 participaram em várias iniciativas para ajudar outros estudantes a adaptarem-se ao novo contexto académico. E6 relatou: "Participei em palestras para ajudar outros estudantes a adaptarem-se melhor." E8 também afirmou: "Fui palestrante em várias escolas e associações em Portugal, partilhando minha experiência de adaptação."

### **3. Experiências de (In)justiça e de (Não)reconhecimento**

#### **3.1. Experiências de Discriminação ou Tratamento Desigual**

Na apresentação e discussão dos resultados sobre as experiências de discriminação dos estudantes angolanos nas universidades portuguesas, constatou-se uma diversidade de vivências entre os entrevistados, variando desde percepções explícitas de discriminação até sentimentos de integração e harmonia com os colegas e professores. Vários entrevistados indicaram sentir algum tipo de discriminação, particularmente nas avaliações acadêmicas. Esse tipo de discriminação foi mais evidente nas percepções de que suas notas eram mais baixas do que o esperado em comparação com os colegas portugueses. E1 e E2 mencionaram essa experiência, destacando a dificuldade em serem avaliados de forma justa: "Sinto como que há um certo preconceito da parte de alguma professora." (E1). "Nós, africanos, temos tido notas muito baixas em relação aos nativos, mas não para tanto, pois devemos também reconhecer que muitas vezes é a nossa deficiência." (E2) Essa percepção de discriminação foi reforçada por E5, que associou diretamente suas notas à sua origem: "Eu notava que a nota tinha a ver com a origem, havia uma discriminação na questão de notas." (E5) E9 também observou discriminação, embora de forma mais sutil nas avaliações: "Percebi discriminação sutil na avaliação dos professores em comparação com os colegas brancos." (E9) Além das avaliações, alguns entrevistados destacaram experiências de discriminação social ou preconceito, enquanto outros se sentiram plenamente integrados no ambiente acadêmico. E3 e E6 relataram ter enfrentado preconceitos, mas mantiveram o foco em seus objetivos de estudo, com E6 sugerindo que a discriminação poderia ser motivada pelo "medo do desconhecido": "Senti algumas vezes discriminação, mas sabia que o meu objetivo era estudar e continuei para frente." (E3). "Já vivi situações de preconceito, mas muitas vezes é um medo do desconhecido." (E6) Por outro lado, E4, E8 e E11 não se sentiram discriminados durante o seu percurso acadêmico: "Não senti o racismo, a discriminação. Convivi em paz e harmonia com os colegas." (E4). "Não houve discriminação direta, mas a ligação com alguns alunos e professores era mais fácil devido às semelhanças culturais." (E8). "Não vivenciei discriminação significativa durante o meu percurso acadêmico."

(E11) E12 trouxe uma perspectiva única ao relatar que não enfrentou discriminação racial, mas vivenciou preconceito devido à sua deficiência locomotora: "Não senti discriminação racial, mas enfrentei preconceito relacionado à minha deficiência locomotora." (E12) Por fim, alguns estudantes relataram ter superado situações de preconceito com o tempo, como no caso de E10, que mencionou ter lidado com o preconceito de dois colegas, mas acabou superando a situação: "Senti preconceito por parte de dois colegas, mas conseguimos superar com o tempo." (E10)

### **3.2. Sentimento de (Não) Reconhecimento**

Enquanto Estudante Emigrante Na subsecção dedicada ao sentimento de (não) reconhecimento enquanto estudante emigrante, as experiências relatadas destacam percepções variadas sobre o reconhecimento de suas competências e a valorização da diversidade cultural no ambiente acadêmico em Portugal. Alguns estudantes expressaram sentir-se respeitados e reconhecidos durante sua trajetória acadêmica. E4, por exemplo, mencionou que teve as mesmas oportunidades de sucesso que os colegas portugueses: "Senti que tive as mesmas oportunidades de sucesso que os meus colegas portugueses." (E4) E7 também compartilhou uma experiência positiva, afirmando que nunca sentiu falta de reconhecimento de suas competências: "Nunca senti falta de reconhecimento das minhas competências." (E7) Esses relatos mostram que, para alguns estudantes, o ambiente universitário foi receptivo e inclusivo, oferecendo oportunidades iguais, independentemente da origem. Além disso, E9, que é branca, mencionou que sua aparência física facilitou sua integração, o que, segundo ela, pode ter contribuído para o fato de nunca ter sido tratada como angolana pelos colegas: "Como sou branca, nunca fui tratada como uma angolana pelos colegas, o que facilitou minha integração." (E9) A questão do reconhecimento das competências também está ligada à manutenção da identidade cultural. Para E5, mesmo enfrentando desafios de reconhecimento, é importante manter a identidade cultural sem ceder às pressões externas: "Por vezes, duvidam das nossas competências, e isso afeta o desempenho acadêmico." (E5) Ele destaca que os estudantes africanos devem manter sua identidade cultural: "É importante manter a nossa identidade cultural sem nos anularmos." (E5) Outros estudantes adotaram

estratégias para promover o diálogo intercultural e superar o sentimento de falta de reconhecimento. E6, por exemplo, organizou jantares interculturais como forma de unir diferentes culturas e promover maior compreensão entre os estudantes: "Organizei jantares interculturais para promover a união entre diferentes culturas." (E6) E3 destacou que, mesmo diante de discriminação, a competência pode ser uma ferramenta para superar obstáculos. Para ele, o reconhecimento vem com o tempo, à medida que suas habilidades são demonstradas: "A partir do momento que tu mostras competência, por mais que haja discriminação, vais vencer." (E3) Esse sentimento de superação através da competência é importante, pois revela que, embora o reconhecimento não seja imediato para todos os estudantes, a dedicação e o desempenho acadêmico podem, em última instância, transcender as barreiras impostas pelo preconceito ou pela falta de reconhecimento.

### **3.3. Valorização da Diversidade Cultural**

Os entrevistados destacaram a importância de reconhecer e valorizar a diversidade cultural no contexto acadêmico. Para E1, é essencial que os estudantes africanos sejam vistos além de números e respeitados por sua identidade cultural: "Não vissem apenas os estudantes africanos como números, mas como pessoas ligadas a uma cultura." (E1) Essa valorização das culturas foi um ponto comum, com E12 enfatizando que o reconhecimento da diversidade cultural é crucial para enriquecer o ambiente acadêmico. "Reconhecer a diversidade cultural é fundamental para enriquecer o ambiente acadêmico." (E12) E7 também observou que, nas universidades, há um respeito considerável pela diversidade cultural: "Existe respeito pela diversidade cultural, sobretudo nas universidades." (E7) Esse respeito pela diversidade foi visto como uma forma de promover uma convivência harmônica, como expressado por E4, que destacou a capacidade de conviver pacificamente nas diferenças culturais: "Convivemos e soubemos conviver na diferença, na diversidade, em paz e em harmonia." (E4) Vários entrevistados relataram participar de iniciativas que promovem a inclusão cultural no ambiente acadêmico. E6, por exemplo, organizou jantares interculturais para unir diferentes culturas e promover o diálogo entre estudantes: "Organizei jantares interculturais para promover a união entre diferentes culturas." (E6) De maneira

semelhante, E8 relatou ter participado ativamente de eventos que promoviam a inclusão cultural, o que ajudou a criar um ambiente mais integrador: "Participei de eventos que promoveram a inclusão cultural e acadêmica." (E8) Embora as experiências tenham sido, em sua maioria, positivas, alguns entrevistados notaram desafios relacionados à sua integração e à valorização de suas competências. E2, por exemplo, comentou que, em trabalhos em grupo, as contribuições dos estudantes africanos, em particular os angolanos, muitas vezes não são consideradas com o mesmo peso que as dos estudantes portugueses: "Nós, muitas vezes, fazemos trabalhos em grupo, e tudo o que é dito ao angolano ou ao outro africano não vale a pena." (E2) Esses desafios refletem tensões sobre o reconhecimento das competências e do valor cultural trazido pelos estudantes africanos. Contudo, E5 sublinhou a importância de respeitar a diversidade cultural sem perder a própria identidade: "Devemos respeitar a diversidade cultural, mas sem anular a nossa própria identidade." (E5) E10 também relatou ter enfrentado falta de reconhecimento em uma avaliação técnica, o que afetou seu desempenho inicial. No entanto, ele ressaltou o valor da diversidade cultural como uma "mais-valia" para o ambiente acadêmico: "A diversidade cultural é uma mais-valia que enriquece a convivência acadêmica." (E10) Para muitos entrevistados, a diversidade cultural não só promoveu a inclusão, mas também enriqueceu suas experiências acadêmicas. E9, por exemplo, destacou que, apesar de ser branca e não ter enfrentado problemas de discriminação racial, ela percebeu a diversidade cultural como algo positivo que enriquece o ambiente: "A diversidade cultural é positiva e enriquece o ambiente acadêmico, promovendo a inclusão." (E9) De maneira semelhante, E11 afirmou que a diversidade cultural foi um elemento importante para a riqueza das experiências no ambiente acadêmico: "A diversidade cultural no ambiente acadêmico é importante e enriquece as experiências." (E11)

### **3.4. Que Medidas Gostaria para Promoção da Igualdade de Oportunidades?**

Nesta subsecção, dedicada às medidas para a promoção da igualdade de oportunidades, os entrevistados propuseram uma série de sugestões para melhorar o suporte aos estudantes estrangeiros nas universidades portuguesas, especialmente aqueles vindos de

países africanos e lusófonos. As ideias apresentadas refletem a necessidade de uma abordagem mais inclusiva e de maior suporte institucional para garantir que esses estudantes tenham condições de sucesso acadêmico semelhantes às de seus colegas portugueses. E4 enfatizou a necessidade de mais suporte institucional para ajudar os estudantes imigrantes a se adaptarem e superarem as dificuldades que encontram no sistema universitário português: "Deveria haver mais apoio institucional para ajudar os estudantes estrangeiros." (E4) A falta de orientação clara no início da jornada acadêmica foi mencionada por E3, que sugeriu a criação de uma associação dedicada a oferecer suporte integral aos estudantes estrangeiros: "Devia haver uma associação dos estudantes com visão integral dos estudantes que chegam." (E3) E12 também sugeriu que as universidades promovam mais iniciativas culturais para ajudar os imigrantes a se integrarem no ambiente acadêmico: "Sugiro que as universidades promovam mais iniciativas culturais para integrar estudantes imigrantes." (E12) A questão financeira foi amplamente discutida pelos entrevistados, com muitos defendendo medidas para promover a igualdade nas propinas e mais suporte financeiro para estudantes estrangeiros. E10 e E11 expressaram o desejo de ver mais igualdade nas propinas, observando que os custos mais elevados para estudantes estrangeiros representam uma barreira ao acesso à educação: "Gostaria de ver igualdade nas propinas e mais habitações para estudantes imigrantes." (E10) "Seria importante promover a igualdade nas propinas e oportunidades de habitação para estudantes imigrantes." (E11) E8 e E9 destacaram a importância de mais suporte financeiro e cursos de integração: "Mais suporte financeiro e iniciativas de inclusão para estudantes estrangeiros." (E8) "Mais cursos de integração e apoio financeiro para estudantes imigrantes." (E9) Esses programas de apoio financeiro são fundamentais para garantir que estudantes de diferentes origens possam concluir seus estudos sem enfrentar dificuldades financeiras severas. Outro ponto importante levantado pelos entrevistados foi a questão da habitação. E10 e E11 expressaram preocupações sobre a falta de opções de moradia acessível para estudantes estrangeiros, sugerindo que as universidades poderiam oferecer mais apoio nesse sentido: "Gostaria de ver igualdade nas propinas e mais habitações para estudantes imigrantes." (E10) "Seria importante promover a igualdade nas propinas e oportunidades de habitação para estudantes imigrantes." (E11) Essas observações refletem a necessidade de as universidades não só oferecerem mais vagas de moradia, mas também garantirem que essas opções sejam

financeiramente acessíveis para estudantes estrangeiros, que muitas vezes enfrentam maiores desafios econômicos. Diversos entrevistados mencionaram a importância de programas de inclusão cultural e acadêmica, que podem ajudar os estudantes imigrantes a se sentirem mais acolhidos nas universidades portuguesas. E5 destacou que algumas instituições, como o ISC, já oferecem programas específicos para estudantes dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa) e do Brasil, como cursos de português acadêmico, mas sugeriu que esses programas fossem expandidos: "O ISC tem sempre programas para os estudantes do PALOP e do Brasil, como português acadêmico." (E5) E6, por sua vez, preferiu trabalhar para custear seus estudos, deixando o apoio institucional para aqueles que mais precisam: "Eu preferi trabalhar para sustentar meus estudos, deixando o apoio para quem mais precisa." (E6) Alguns entrevistados reconheceram que as universidades portuguesas já têm feito esforços para melhorar o suporte aos estudantes estrangeiros, embora ainda existam áreas a serem aprimoradas. E7 observou que, apesar de as universidades já não discriminarem abertamente, elas poderiam oferecer mais suporte aos estudantes internacionais: "As universidades já não discriminam, mas poderiam ajudar mais estudantes internacionais." (E7)

### 3.5. Oportunidade de Estudar em Portugal

Na subseção sobre a oportunidade de estudar em Portugal, os entrevistados expressaram reflexões variadas sobre as experiências vividas ao estudar em instituições portuguesas. Apesar dos desafios enfrentados, todos destacaram aspectos positivos, tanto no desenvolvimento pessoal quanto no crescimento acadêmico e profissional, e valorizam essa oportunidade como uma importante etapa em suas trajetórias. A experiência de estudar em Portugal foi frequentemente vista como uma oportunidade para promover o intercâmbio cultural e intelectual. E1 enfatizou o valor dessa troca, considerando a experiência muito enriquecedora: "Muito boa para o intercâmbio cultural e intelectual." (E1) De maneira semelhante, E4 destacou que a experiência não só permitiu seu crescimento acadêmico, mas também contribuiu para o desenvolvimento de estudos relacionados às línguas de Angola: "Foi uma oportunidade para crescer academicamente e desenvolver estudos em línguas de Angola." (E4) Apesar das oportunidades proporcionadas, alguns entrevistados relataram dificuldades na inserção na sociedade portuguesa. E2 mencionou que, embora a inserção social possa ser desafiadora, é necessário esforço pessoal para superar essas dificuldades: "A inserção na sociedade portuguesa não é fácil, mas é preciso que nós tenhamos aquela noção de fazer

as coisas." (E2) Para E3, a experiência de estudar em Portugal foi marcada por uma diferença entre suas expectativas acadêmicas e as demandas do mercado de trabalho. Ele notou que o mercado português está mais focado em áreas de desenvolvimento econômico e tecnológico, o que pode ser um desafio para quem está em áreas menos valorizadas no contexto português, como a linguística: "Hoje, o mercado português não está preocupado com muitos linguistas (...) está preocupado com o desenvolvimento." (E3) Um aspeto mencionado por vários entrevistados foi a acessibilidade de Portugal para estudantes de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP). E6 destacou que Portugal é uma opção mais viável para os cidadãos desses países, devido às relações históricas e culturais: "Vim para Portugal por ser mais fácil para os cidadãos dos PALOP." (E6) Além disso, E5 observou que estudar em Portugal foi a solução para o desafio de conciliar os estudos com os seus compromissos pastorais em Angola, reforçando a importância de um ambiente mais propício ao desenvolvimento acadêmico: "Em Angola, seria difícil estudar por causa dos trabalhos pastorais." (E5) A oportunidade de estudar em Portugal também foi vista como uma forma de melhorar as condições acadêmicas e profissionais dos estudantes. E10 mencionou que a experiência lhe permitiu aprimorar suas condições de pesquisa e de desenvolvimento acadêmico: "A oportunidade de estudar em Portugal me permitiu melhorar as minhas condições de pesquisa e acadêmicas." (E10) E11 e E12 atribuíram suas oportunidades de crescimento acadêmico e social às bolsas que receberam. E11 afirmou que a bolsa lhe permitiu não só crescer academicamente, mas também melhorar sua condição social: "A bolsa ofereceu uma oportunidade de melhoria educacional e social." (E11) Da mesma forma, E12 destacou que a bolsa do Ministério do Interior foi essencial para continuar sua formação e, no futuro, contribuir para o desenvolvimento de Angola: "A bolsa do Ministério do Interior foi uma oportunidade para continuar a minha formação e contribuir para Angola." (E12) Para alguns entrevistados, a oportunidade de estudar em Portugal foi vista como um meio de adquirir conhecimentos que poderiam ser aplicados ao retorno ao país de origem. E7, por exemplo, vê a experiência em Portugal como uma preparação para regressar a Angola e contribuir com os conhecimentos adquiridos: "Acho que é uma boa oportunidade para ganhar experiência e regressar a Angola." (E7) Essa expectativa de retorno e contribuição ao desenvolvimento de Angola reforça a ideia de que as experiências internacionais não apenas beneficiam os estudantes individualmente, mas também têm o potencial de

contribuir para o progresso de seus países de origem, trazendo novas perspectivas e competências.

## **Parte IV – Discussão dos Resultados**

### **1. Desafios Financeiros e Suporte Institucional**

A literatura sobre estudantes migrantes, especialmente os de origem africana, frequentemente destaca os desafios financeiros e a dependência de bolsas de estudo como elementos cruciais para o sucesso acadêmico. Estudos como os de Teixeira et al. (2020) e Alves (2018) apontam que a falta de recursos financeiros constitui uma barreira importante para a continuidade dos estudos, corroborando os relatos de entrevistados como E3 e E12, que dependem de bolsas para garantir sua permanência acadêmica. A crise econômica em Angola, destacada pelos entrevistados, também é abordada por autores como Ferreira (2019), que ressalta o impacto das crises econômicas nas oportunidades de mobilidade estudantil internacional. Ao mesmo tempo, a falta de suporte institucional, mencionada por E11, encontra eco na literatura, que argumenta que as instituições de ensino superior portuguesas ainda têm um longo caminho a percorrer em termos de adaptação e políticas de apoio para estudantes estrangeiros, como discutido por Machado & Ribeiro (2017). Esses autores apontam que, embora haja reconhecimento da importância da inclusão dos estudantes internacionais, as medidas práticas de apoio logístico e financeiro ainda são limitadas.

Semelhanças: A dependência de bolsas de estudo é amplamente discutida na literatura e reflete as experiências relatadas pelos entrevistados, que muitas vezes dependem desse apoio para garantir a continuidade dos seus estudos. A falta de suporte institucional adequado e a dificuldade de adaptação ao sistema educacional português, apontada pelos entrevistados, é um tema recorrente em estudos como os de Machado & Ribeiro (2017). Diferenças: A literatura tende a focar mais nas questões estruturais e menos nas estratégias individuais de superação, que surgem fortemente nos relatos dos entrevistados, como a resiliência demonstrada por E10 e E6, que trabalham para

sustentar seus estudos. Os entrevistados também relatam a importância de redes de apoio social e emocional (como amigos e professores), algo que é menos explorado nas abordagens quantitativas da literatura. Contradições: Embora alguns entrevistados apontem a falta de suporte institucional, outros mencionam a existência de programas específicos para estudantes dos PALOP e do Brasil, sugerindo que, enquanto alguns estudantes encontram formas de apoio, outros podem não ter acesso ou conhecimento sobre essas oportunidades. Isso levanta questões sobre a uniformidade e acessibilidade dos recursos oferecidos pelas universidades.

**Implicações:** A falta de suporte institucional adequado pode resultar em desistências ou atraso na conclusão dos estudos, como relatado por E11. Isso sugere a necessidade de um sistema de apoio mais transparente e acessível para garantir que todos os estudantes estrangeiros tenham condições iguais de finalizar seus percursos acadêmicos. Além disso, as políticas universitárias devem ser revisadas para que o apoio oferecido não apenas exista, mas também alcance efetivamente aqueles que mais precisam dele.

## **2. Expectativas e Adaptação ao Sistema Educacional Português**

De acordo com Gomes & al. (2016), a adaptação dos estudantes africanos ao sistema educacional europeu é influenciada por fatores como o domínio da língua e as diferenças metodológicas no ensino. Esses elementos são refletidos nas experiências de E3, que mencionou as barreiras linguísticas, e de E1, que relatou a carga de trabalhos como um desafio. Por outro lado, os relatos positivos de adaptação, facilitados pelo suporte de professores e colegas, demonstram que as redes de apoio podem ajudar a mitigar os desafios encontrados. Essa ideia é amplamente discutida por Tinto (1997), que afirma que a integração social e acadêmica é vital para o sucesso dos estudantes no ensino superior. Semelhanças: A importância do domínio da língua para a adaptação é confirmada tanto na literatura quanto nos relatos dos entrevistados. A literatura destaca a relevância do suporte dos professores, algo que também é citado por muitos dos entrevistados como fundamental para a sua adaptação e sucesso.

Diferenças: Embora a literatura aponte que estudantes internacionais enfrentam dificuldades metodológicas no ensino, os entrevistados tendem a colocar mais ênfase na capacidade de superar essas barreiras com o suporte social, um aspecto menos explorado nas pesquisas existentes. Contradições: Enquanto alguns entrevistados, como E1 e E3, relatam dificuldades significativas de adaptação em termos linguísticos e metodológicos, outros, como E5 e E9, destacam uma adaptação mais suave e até uma rápida integração ao sistema educacional. Essa disparidade pode estar relacionada a fatores pessoais, como o nível de preparação prévia e o contato anterior com a língua portuguesa, criando uma lacuna na experiência de adaptação que nem sempre é refletida de forma uniforme na literatura.

**Implicações:** A existência de desafios linguísticos e metodológicos sugere que as universidades precisam oferecer um suporte mais estruturado, como cursos intensivos de língua portuguesa e mentorias acadêmicas. Além disso, essa variação nas experiências de adaptação indica que as universidades devem avaliar melhor as necessidades individuais dos estudantes para oferecer um suporte mais personalizado, minimizando a desigualdade nas experiências de adaptação.

### **3. Discriminação e Reconhecimento no Ambiente Acadêmico**

A questão da discriminação, que aparece de forma diversa nos relatos dos entrevistados, também é abordada na literatura sobre estudantes africanos no contexto europeu. Chauvin et al. (2015) discutem a discriminação estrutural e sutil que estudantes africanos podem enfrentar, especialmente nas avaliações acadêmicas, algo que é relatado por E5 e E9, que percebem que suas notas podem estar relacionadas à sua origem. Santos (2018) sugere que a discriminação pode ser uma barreira invisível que afeta não apenas o desempenho acadêmico, mas também o bem-estar emocional dos estudantes, o que ressoa com os relatos dos entrevistados sobre a falta de reconhecimento de suas competências. Por outro lado, o reconhecimento das competências e a valorização da diversidade cultural, discutidos por E6 e E8, refletem um aspecto positivo, onde a diversidade é vista como uma oportunidade para

enriquecer o ambiente acadêmico. A literatura, como no estudo de Berry (2005), aponta que a integração e o reconhecimento cultural podem ter um impacto positivo na adaptação e no sucesso dos estudantes. Semelhanças: As experiências de discriminação nas avaliações, relatadas por E5 e E9, refletem os achados da literatura, que discute como a discriminação sutil pode influenciar o desempenho acadêmico. A literatura também reconhece que, quando há valorização da diversidade, como mencionado por E8, os estudantes podem se beneficiar da convivência intercultural. Diferenças: A literatura tende a focar mais nos aspetos negativos da discriminação, enquanto alguns dos entrevistados mencionaram estratégias de superação e adaptação para lidar com essas situações. Contradições: Alguns entrevistados, como E4 e E7, relataram não ter enfrentado discriminação e descreveram o ambiente acadêmico como inclusivo e respeitoso em relação à diversidade. Isso contrasta com os relatos de discriminação de outros entrevistados, como E5 e E9, sugerindo que as experiências de preconceito não são uniformes e podem variar dependendo de fatores como a área de estudo, a aparência física e o contexto social em que o estudante está inserido.

**Implicações:** As instituições de ensino superior precisam considerar que a discriminação, ainda que sutil, pode ter impactos profundos no desempenho e na saúde mental dos estudantes internacionais. Políticas mais eficazes de combate à discriminação devem ser implementadas, incluindo treinamentos de sensibilização para professores e funcionários, além de criar espaços seguros onde os estudantes possam denunciar discriminação sem medo de represálias.

#### **4. Medidas para a Promoção da Igualdade de Oportunidades**

Os entrevistados sugerem várias medidas para promover a igualdade de oportunidades, como a criação de associações estudantis e programas de inclusão cultural. Esses pontos estão de acordo com os argumentos de Bastos (2019), que defende a necessidade de políticas mais inclusivas para estudantes internacionais nas universidades portuguesas. Além disso, a proposta de igualdade nas propinas para

estudantes estrangeiros, levantada por E10 e E11, reflete uma demanda por equidade financeira que é amplamente discutida na literatura sobre mobilidade estudantil. Semelhanças: A literatura sugere que as universidades precisam implementar políticas de inclusão e suporte financeiro, algo que os entrevistados também mencionam como essencial para a promoção da igualdade de oportunidades. Diferenças: Os entrevistados trouxeram sugestões mais concretas, como a criação de associações e a promoção de eventos culturais, enquanto a literatura tende a discutir essas questões de maneira mais genérica, focando em políticas institucionais. Contradições: Embora muitos entrevistados defendam políticas de igualdade, como a equidade nas propinas, há uma percepção mista sobre a aplicabilidade dessas medidas. Por exemplo, enquanto alguns estudantes relatam a importância do apoio financeiro, como E11, outros, como E6, preferiram buscar soluções autônomas, como trabalhar para financiar seus estudos. Essa ambivalência pode revelar diferentes níveis de dependência e expectativa em relação ao suporte institucional.

**Implicações:** A promoção de igualdade de oportunidades nas universidades portuguesas exige uma abordagem mais abrangente, que inclua não apenas o suporte financeiro, mas também a criação de redes de apoio e o desenvolvimento de iniciativas de inclusão cultural. As universidades devem estar atentas à diversidade de necessidades e expectativas dos estudantes estrangeiros para garantir que todas as vozes sejam ouvidas e atendidas de forma adequada.

## **Parte V – Considerações Finais**

A análise dos resultados e a comparação com a literatura existente permitem tirar importantes conclusões sobre as experiências de estudantes angolanos no ensino superior português, destacando aspetos fundamentais como desafios financeiros, adaptação, discriminação, reconhecimento e a promoção da igualdade de oportunidades.

1. Desafios Financeiros e Suporte Institucional Uma das conclusões centrais é a importância dos apoios financeiros, como bolsas de estudo, para garantir a

permanência dos estudantes angolanos nas universidades portuguesas. A dependência dessas bolsas reflete uma realidade comum entre os estudantes internacionais, especialmente aqueles vindos de países em desenvolvimento, como Angola. As dificuldades financeiras associadas à crise econômica angolana foram um obstáculo destacado por muitos entrevistados, o que reforça a necessidade de políticas de apoio mais abrangentes e acessíveis. A falta de suporte institucional adequado, mencionada por alguns entrevistados, evidencia uma lacuna que pode contribuir para a desistência ou o atraso na conclusão dos estudos. Assim, é fundamental que as universidades desenvolvam estratégias mais eficazes e transparentes para apoiar estudantes estrangeiros, garantindo que o suporte oferecido alcance os que mais necessitam.

2. Expectativas e Adaptação ao Sistema Educacional Português A adaptação ao sistema educacional português mostrou-se uma experiência variada entre os entrevistados. Para alguns, a barreira linguística e as diferenças metodológicas constituíram desafios significativos, enquanto outros relataram uma adaptação mais suave. Isso sugere que as instituições de ensino devem adotar abordagens mais individualizadas, oferecendo programas de apoio linguístico e metodológico para facilitar a integração acadêmica. A literatura também destaca o papel crucial das redes de apoio social, que, como evidenciado pelos entrevistados, ajudam a mitigar as dificuldades de adaptação. Portanto, um apoio personalizado e contínuo, como mentorias acadêmicas e cursos intensivos de português, é essencial para minimizar as desigualdades nas experiências de adaptação.

3. Discriminação e Reconhecimento no Ambiente Acadêmico As experiências de discriminação entre os entrevistados revelam uma realidade ambígua e diversa. Enquanto alguns estudantes relataram casos claros de discriminação, especialmente em avaliações, outros se sentiram plenamente integrados no ambiente acadêmico, apontando para uma falta de uniformidade nas vivências. Isso sugere que as universidades portuguesas ainda enfrentam desafios para garantir que todos os estudantes, independentemente da origem, tenham uma experiência justa e inclusiva. A discriminação, mesmo que sutil, pode afetar profundamente o desempenho acadêmico e o bem-estar emocional dos estudantes. Assim, é crucial que as universidades implementem políticas mais eficazes de combate à discriminação e

promovam treinamentos de sensibilização entre professores e funcionários, além de proporcionar espaços seguros para que os estudantes possam relatar discriminações sem medo de represálias.

4. Reconhecimento e Valorização da Diversidade Cultural Apesar das dificuldades, muitos entrevistados destacaram a valorização da diversidade cultural como um aspecto positivo de suas experiências em Portugal. A integração cultural e o reconhecimento das competências dos estudantes estrangeiros emergem como elementos cruciais para a sua adaptação e sucesso. Iniciativas que promovem a diversidade cultural, como eventos e atividades interculturais, foram percebidas como facilitadoras de uma convivência mais harmoniosa e inclusiva. Essas iniciativas contribuem para a construção de um ambiente acadêmico mais rico e inclusivo, onde a troca de experiências entre diferentes culturas é vista como uma mais-valia. No entanto, ainda há desafios relacionados ao reconhecimento das competências dos estudantes estrangeiros, o que reforça a necessidade de uma maior sensibilização das universidades sobre a importância de reconhecer e valorizar as contribuições acadêmicas e culturais dos estudantes internacionais.

5. Promoção da Igualdade de Oportunidades As medidas sugeridas pelos entrevistados para a promoção da igualdade de oportunidades revelam uma necessidade urgente de repensar as políticas de inclusão nas universidades portuguesas. A criação de associações estudantis, a igualdade nas propinas, o aumento do suporte financeiro e a promoção de programas de inclusão cultural foram algumas das propostas apresentadas. Essas sugestões refletem um desejo de um ambiente mais justo e acessível para todos os estudantes, independentemente de sua origem. A adoção de políticas mais inclusivas e a criação de redes de apoio são essenciais para garantir que os estudantes estrangeiros tenham as mesmas oportunidades de sucesso que os estudantes locais. As universidades devem estar atentas às diversas necessidades dos estudantes internacionais, implementando medidas que garantam a equidade no acesso à educação, à moradia e ao suporte financeiro. Implicações Finais Este estudo sugere que, embora as universidades portuguesas tenham feito progressos significativos na inclusão de estudantes internacionais, ainda há muito a ser feito para garantir que esses estudantes tenham uma experiência justa, equitativa e bem-sucedida. Os desafios financeiros, a discriminação e

as dificuldades de adaptação continuam a ser barreiras significativas para muitos estudantes angolanos. No entanto, as iniciativas de valorização da diversidade cultural e as redes de apoio social são pontos positivos que devem ser ampliados.

Para promover um ambiente mais inclusivo e igualitário, as universidades devem:

- Implementar políticas de combate à discriminação e promover treinamentos regulares para professores e funcionários.
- Oferecer apoio financeiro mais acessível e equitativo, como bolsas e isenções de propinas para estudantes de países em desenvolvimento.
- Criar programas personalizados de apoio linguístico e acadêmico para facilitar a adaptação dos estudantes internacionais.
- Fomentar a integração cultural por meio de eventos e iniciativas que promovam o diálogo e a compreensão entre diferentes culturas. A construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva e equitativa exige o comprometimento de todos os atores envolvidos, desde as administrações das universidades até os próprios estudantes, para garantir que a experiência educacional seja enriquecedora e acessível a todos.

## Referências Bibliográficas

- Abrantes, P. (2013). *A escola e as desigualdades sociais*. Coimbra: Almedina.
- Alves, N., & Lourenço, M. I. (2014). Desigualdades sociais e educativas em Portugal: Reflexões e desafios para a política educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 27(1), 37-55.
- Alves, D. C. (2020). Estudantes dos PALOP no ensino superior português: Conquistas e desafios académicos. *Laplace em Revista*, 6(47), 1-10.
- Almeida, J. (2016). *A importância da língua materna na aprendizagem do aluno imigrante* [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa].
- Baeninger, R. (2012). Angolanos em Portugal: Trajetórias migratórias e inserção no mercado de trabalho. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, 24(2), 1-20.
- Babbie, E. (2016). *The practice of social research* (14ª ed.). Cengage Learning.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman and Company.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (4ª ed.). Edições 70.
- Barros, A. (2018). Estudantes angolanos no ensino superior em Portugal: Integração académica e social. *Revista Internacional de Educação*, 1(1), 27-41.
- Becker, H. (1963). *Outsiders: Studies in the sociology of deviance*. Free Press.
- Bonilla-Silva, E. (2010). *Racism without racists: Color-blind racism and the persistence of racial inequality in the United States* (4ª ed.). Rowman & Littlefield Publishers.
- Bogdan, R., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Vega.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241-258). Greenwood.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural reproduction and social reproduction. In J. Karabel & A. H. Halsey (Eds.), Power and ideology in education (pp. 487-511). Oxford University Press.
- Carvalho, A. (2010). Alcançando o sucesso escolar: Fatores que auxiliam nesta conquista. Vertentes. Disponível em: [https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_35/arlena\\_carvalho.pdf](https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/arlena_carvalho.pdf)
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139-167.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (5ª ed.). Sage Publications.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Springer.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). The Sage handbook of qualitative research (4ª ed.). Sage Publications.
- Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC). (2021). Relatórios anuais 2020/2021.
- Diniz, A., & Teixeira, C. (2018). Educação intercultural e políticas de inclusão escolar em Portugal: Desafios e oportunidades. Cadernos de Pesquisa, 48(167), 972-987.
- Dubet, F. (1994). A experiência sociológica. Instituto Piaget.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? Cortez.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 109-132.
- Ferreira, C. (2018). Ambiente de aprendizagem e o desempenho acadêmico dos estudantes. *Revista Brasileira de Educação*, 23(45), 1-20.
- Flick, U. (2014). *An introduction to qualitative research* (5ª ed.). Sage Publications.
- Fortin, M. F. (2003). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Lusociência.
- Galvão, C. M., Sawada, N. O., & Trevizan, M. A. (2017). Revisão sistemática: Recurso que proporciona a incorporação das evidências na prática da enfermagem. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 70(2), 438-444.
- Gondim, S. M. G., & Bendassolli, P. F. (2014). Uma crítica ao uso do conceito de saturação em pesquisas qualitativas. *Ciências Sociais em Perspectiva*, 13(1), 124-143.
- Henriques, I. C. (2009). *De Angola a Portugal: A experiência migratória dos angolanos*. Afrontamento.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Honnet, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. Cambridge: MIT Press.
- Hurtado, S., & Sinha, M. (2008). Beyond intentions: The role of student-faculty interaction in developing cultural competence. *The Review of Higher Education*, 32(4), 425-450.
- INE. (2019). *Relatório anual de estatísticas*.
- Lahire, B. (2012). *As razões do improvável*. Editora Unesp.

- Lopes, R. (2015). O papel do professor na promoção do sucesso acadêmico dos estudantes angolanos. *Revista de Investigação Educacional*, 9(1), 43-59.
- Lopes, R. (2015). O papel do professor na promoção do sucesso acadêmico dos estudantes angolanos. *Revista de Investigação Educacional*, 9(1), 43-59.
- Mendes, A. (2019). Success and failure factors of African students in Portuguese higher education. *African and Black Diaspora: An International Journal*, 12(1), 76-92.
- Mampuya, S. (2019). Acesso e permanência de estudantes angolanos no ensino superior: Desafios e perspectivas. *Revista de Estudos Angolanos*, 3(2), 67-82.
- Mateus, S. (2010). Escolas que fazem melhor: O sucesso escolar dos alunos descendentes de emigrantes na escola básica. ISCTE-Lisboa.
- Mateus, S. (2014). Jovens de origem imigrante: Expectativas e aspirações escolares. Imprensa de Ciências Sociais.
- Machado, F. L. (2005). Definições e tipologias das desigualdades sociais, destacando a relação intrínseca entre as disparidades escolares e sociais. ISCTE-Lisboa.
- Machado, F. L. (2003). Segregação escolar e minorias étnicas em Portugal: O caso dos ciganos e africanos. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 43, 57-78.
- Ministério da Educação. (2020). A diversidade nas escolas portuguesas [Relatório].
- Nascimento, M. (2019). Discriminação de gênero e acesso à educação em Angola. *Cadernos de Estudos de Gênero*, 15(2), 45-60.
- Ngombe, J. (2018). African students in the United States: Factors influencing their success and challenges. *Journal of International Students*, 8(1), 563-582.
- Nkambo, M. (2020). Educational experiences of African international students in the United States. *Journal of International Students*, 10(1), 139-157.

- OECD. (2020). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do.
- Observatório das Migrações. (2021). Relatório estatístico anual – Imigração em números.
- Observatório das Migrações. (2020). Relatório estatístico anual de 2020 sobre migrações.
- Oyserman, D., Fryberg, S. A., & Yoder, N. (2007). Identity-based motivation and health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93(6), 1011-1027.
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system: Some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*.
- Pereira, R., & Moura, T. (2013). Educação, migrações e diversidade cultural: Um estudo de caso com jovens angolanos em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 26(2), 173-194.
- Pajares, F. (2002). Gender and perceived self-efficacy in self-regulated learning. *Theory into Practice*, 41(2), 116-125.
- Pereira, A. (2017). Desafios da língua portuguesa para estudantes angolanos no ensino superior português. *Revista Internacional de Educação Superior*, 3(2), 57-72.
- Piotto, D. (2008). A escola e o sucesso escolar: Algumas reflexões à luz de Pierre Bourdieu. *Cadernos de Pesquisa*, 38, 573-591.
- Pascoe, E. A., & Smart Richman, L. (2009). Perceived discrimination and health: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 135(4), 531-554.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Touchstone Books/Simon & Schuster. <https://doi.org/10.1145/358916.361990>
- Relatório de monitoria das políticas de educação e ensino em Angola. (2019).
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). (2020). Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2020. [www.sef.pt](http://www.sef.pt)

- Resende, J., & Carvalho, G. P. (2022). O reconhecimento da diversidade cultural em políticas educacionais em Portugal e no Brasil. RECEI, 8(1). Disponível em <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/2847/2646>
- Roldão, C., Abrantes, P., Mauritti, R., & Teixeira, A. (2011). Os jovens de classes desfavorecidas e a escola: O que mudou com o programa TEIP? Colóquio Olhares sobre os Jovens em Portugal: Saberes, Políticas, Ações. ICS-UL.
- Roldão, C. (2016). Trajetórias escolares e desigualdades: Os afrodescendentes na escola portuguesa. Revista Crítica de Ciências Sociais, 110, 113-136.
- Santos, M. (2018). O choque cultural de estudantes angolanos no ensino superior em Portugal. Revista de Estudos Anglo-Portugueses, 27, 137-151.
- Seabra, T. (2008). Desempenho escolar, desigualdades sociais e etnicidade: Os descendentes de imigrantes indianos e cabo-verdianos no ensino básico em Portugal [Tese de doutoramento, ISCTE].
- Seabra, T. (2010). Escolas que fazem melhor. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Seabra, T. (2010). A escola e as diferenças: Desigualdades sociais e étnicas no sistema educativo. Imprensa de Ciências Sociais.
- Seabra, T., Roldão, C., Mateus, S., Albuquerque, A., & Machado, F. L. (2016). Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior. Observatório das Migrações.
- Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF). (2020). Relatório de imigração, fronteiras e asilo 2020. Lisboa: SEF.
- Silva, M. (2019). Discriminação racial e o desempenho académico dos estudantes angolanos. Revista de Estudos Africanos, 13(2), 67-85.
- Silva, M. J. (2010). Educação intercultural: Escola e comunidades ciganas em Portugal. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Silverman, D. (2015). *Interpreting qualitative data* (5<sup>a</sup> ed.). Sage Publications.
- Smith, J. (2021). The impact of gender on academic success: A sociological perspective. *Journal of Sociology and Education*, 24(2), 45-62.
- Sousa, J. (2017). *Dicionário de sociologia* (2<sup>a</sup> ed.). Editora Contexto.
- Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition*. University of Chicago Press.
- Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (2008). The academic motivation scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, 60(4), 676-696.
- Willis, P. (1977). *Learning to labour: How working class kids get working class jobs*. Saxon House.
- Yin, R. K. (2004). *Case study research: Design and methods* (3<sup>a</sup> ed.). Sage Publications.
- Altman, A. (2020). *Discrimination*. In Zalta, E. *Stanford encyclopedia of philosophy*. Stanford (CA): Center for the Study of Language and Information.  
<https://plato.stanford.edu/entries/discrimination/>