

# Mobilidade internacional por motivos de estudo: fluxos e distribuição de estudantes da CPLP no ensino superior e território português

*International mobility for study purposes: flows and distribution of CPLP students in higher education and Portuguese territory*

**Rosário Mauritti<sup>1</sup>, Sónia Pintassilgo<sup>2</sup>, Helena Belchior Rocha<sup>3</sup>, Sandra Palma Saleiro<sup>4</sup>,  
Jéssica Mendes<sup>5</sup>**

## Resumo

O estudo analisa o posicionamento de Portugal nos fluxos de mobilidade internacional por motivos de estudo, num processo que se constrói e consolida, sobretudo, no âmbito dos acordos de cooperação da CPLP. O objetivo é identificar os perfis e características dos estudantes estrangeiros que frequentam o ensino superior em Portugal, sobretudo os provenientes de países da CPLP, detalhar os fluxos e as proveniências, bem como a sua distribuição pelas instituições de ensino superior e pelo território nacional, discutindo os potenciais benefícios da sua integração para as diferentes tipologias de instituições/territórios. O estudo recorre a dados oficiais de natureza censitária produzidos pela DGEEC, relativos a 2012-2021. A análise demonstra a presença crescente de estudantes internacionais nas IES portuguesas, num processo facilitado pela alteração do quadro institucional no âmbito dos acordos de cooperação. No elenco de razões para a adesão das IES a essa tendência, assinalam-se quer as possibilidades de captação de novos recursos financeiros através das prestações de propinas, quer elementos simbólicos de prestígio das IES nos rankings nacionais e internacionais, além do potencial de dinamismo e inovação que resulta da confluência no campus das IES de estudantes com referenciais de experiência e orientações culturais diferenciadas. No artigo evidencia-se também a relevância da procura internacional para o reforço da oferta de ensino superior hoje em funcionamento nas diferentes áreas de educação e ciclos de estudo, incluindo nas regiões com menor capacidade de atração de estudantes nacionais.

**Palavras-chave:** mobilidade internacional por motivos de estudo, Instituições de Ensino Superior, estudantes estrangeiros, CPLP, distribuição territorial

## Abstract

*The study analyses the positioning of Portugal in the international mobility flows for study purposes, in a process built and consolidated mainly in the scope of the CPLP cooperation agreements. The aim is to identify the profile and characteristics of foreign students attending higher education in Portugal, especially those coming from CPLP countries, to detail the flows and origins, as well as their distribution across higher education institutions and the national territory, discussing the potential benefits of their integration for the different types of institutions/territories. The study is based on official census data produced by DGEEC for the years 2012-2021. The analysis shows the adherence of Portuguese Higher Education Institutions (HEI) to the recruitment of international students, a process facilitated by the change in the institutional framework under the cooperation agreements. In the list of reasons for this adhesion, it is pointed out both the possibilities of attracting new financial resources through the payment of tuition fees, as well as symbolic elements of prestige of the HEI in the national and international rankings, besides the potential for dynamism and innovation that results from the confluence on the HEI campus of students with differentiated references of experience and cultural orientations. The article also highlights the relevance of international demand to strengthen the supply of higher education currently in operation in the different areas of education and study cycles, including in regions with less capacity to attract national students.*

**Keywords:** Higher Education Institutions, sustainability of the territories, CPLP rankings, diversification of educational offer

1 Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), CIES-Iscte, Portugal, rosario.mauritti [at] iscte-iul.pt

2 Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), CIES-Iscte, Portugal, sonia.cardoso [at] iscte-iul.pt

3 Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), CIES-Iscte, Portugal, Helena\_Rocha [at] iscte-iul.pt

4 Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), CIES-Iscte, Portugal, sandra.saleiro [at] iscte-iul.pt

5 Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), LCT-Iscte, Portugal, Jessica.Mendes [at] iscte-iul.pt

## Introdução

Num período de intensificação dos fluxos migratórios, em particular, da mobilidade internacional por motivos de estudo, este artigo propõe-se analisar as especificidades do quadro relacional e institucional que enforma a posição atual de Portugal enquanto país de acolhimento de alguns desses fluxos.

O artigo inicia com a contextualização das tendências de internacionalização das instituições de ensino superior (IES) nas diferentes regiões do mundo, alimentadas pela expansão, à escala global, do ensino superior e da intensificação e diversificação dos fluxos de mobilidade internacional dos estudantes nas diferentes geografias. Prossegue com as especificidades da posição de Portugal nestes processos, procurando interpretar desafios e benefícios mútuos potenciados pela arquitetura da internacionalização, num quadro institucional atravessado por grandes assimetrias.

Em termos metodológicos, o estudo tem por base dados oficiais de natureza censitária do Inquérito ao Registo de Alunos e Diplomados do Ensino Superior (RAIDES), produzidos anualmente pela DGES/MCTES. O arco temporal considerado envolve os anos 2012 a 2021, dentro do qual é possível diferenciar três períodos – o da Troika, o da Geringonça e o do COVID-19 –, balizados por dinâmicas económicas, políticas, sociais e sanitárias com impactos expressivos nos diferentes setores da sociedade portuguesa, incluindo as condições de participação do país nos processos de internacionalização da educação superior (Mauritti et al., 2020).

Apresentar-se-ão os perfis e características dos estudantes estrangeiros que frequentam o ensino superior em Portugal, com especial enfoque nos estudantes provenientes da Comunidade de Países de Língua Oficial Portuguesa (CPLP), a sua distribuição no sistema de ensino superior em Portugal e como os fluxos das diferentes geografias de origem se têm vindo a reconfigurar. Analisa-se, ainda, o enquadramento destes estudantes no contexto português, ele próprio desigual, em termos demográficos e territoriais.

## Internacionalização das instituições e mobilidade dos estudantes do ensino superior

No contexto global, a definição de políticas de promoção da educação de nível superior afirma-se, cada vez mais, como prioritária e como premissa para o amplo desenvolvimento de cada país e região (Meyer et al., 2013; Jongbloed & Vossensteyn, 2016; Shofer et al., 2021).

Em termos demográficos, o volume de inscritos no ensino superior é, atualmente, de cerca de 220 milhões de estudantes, a nível mundial (WB, 2021). Para esse volume concorrem alguns países das regiões mais populosas e com estruturas populacionais mais jovens – como a Ásia e a África, que contam com 59,7% e 17,9% da população mundial, respetivamente (PRB, 2022). Uma das tendências que suporta estas dinâmicas relaciona-se com o aumento das taxas de escolarização no ensino básico e secundário, e com o incremento da procura e diversificação do acesso ao ensino superior. Como referem Wit e Altbach (2021, p. 31):

“Massification is a key phenomenon in much of the world emerging economies, including China, India, and in Latin America (with GERs of 35–40 percent, 20–25 percent and 40–50 percent, respectively), are expanding their enrolment rates toward 50 percent or more, as is common in high-income countries.”

As tendências de “hiperexpansão” do ensino superior deverão continuar a intensificar-se nos próximos anos e décadas (Shofer e Meyer, 2005) para o que contribuirá o facto de as regiões com estruturas populacionais mais jovens, como as identificadas atrás, serem, também, as menos escolarizadas e com maior procura de qualificação superior. Nestes contextos o incentivo ligado ao retorno económico, expresso nos ganhos salariais dos diplomados, é francamente mais elevado (Schwartzman, 2015). Por exemplo, o rendimento salarial aumenta, em média, 17% na África Subsariana para os indivíduos com ensino superior; enquanto na América Latina e Caraíbas estima-se que o diferencial de rendimento, ao longo da vida, seja mais do dobro na comparação com os não-diplomados (WB, 2021).

É nesse enquadramento que as IES se vêm posicionando, no sentido de contribuírem para a construção de uma economia global baseada no conhecimento e na promoção da competitividade económica dos respetivos países, promovendo uma “rede aberta” interinstitucional e entre países (Dunning, 2002). Essa rede é suportada por um quadro político transnacional que se operacionaliza através da harmonização curricular das ofertas formativas e da aferição dos resultados obtidos, pela implementação de sistemas de acreditação e garantia de qualidade do ensino superior.

O edificado destas dinâmicas é construído no âmbito de processos de cooperação planeados e monitorizados em parceria com organizações multilaterais especialmente constituídas para o efeito. Entre estas sobressaem as agências especializadas das Nações Unidas para o desenvolvimento e o Comité de Ajuda ao Desenvolvimento, criado pela OCDE, em 1961 (CAD-OCDE) (Ferreira, et al. 2015; Barreto et al. 2020). A partir dos anos 1970, juntam-se ainda o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, com um viés neoliberal, que se contrapõe à orientação prevalecente na ajuda clássica de pendor nekeynesiano (Bloom et al. 2013, p. 9).

A arquitetura da cooperação para o desenvolvimento é caracterizada por uma complexidade crescente, promovida pelo alargamento exponencial dos agentes envolvidos. Destaca-se a importância de (novos) doadores de “países emergentes” (em especial a China) e de acordos bi/multilaterais entre países posicionados dentro das fronteiras do “Sul-global” e o desfasamento entre doadores classificados no “Norte global” (como Portugal) com PIB *per capita* mais baixos do que países ditos em desenvolvimento, posicionados no “Sul global” (nomeadamente, da Ásia e América Latina, como o Catar ou as Bahamas) (Ferreira, et al. 2015, p.17).

Relativamente à ajuda ao desenvolvimento para a educação e o ensino superior, a OCDE apresentou uma análise internacional abrangente, identificando oito desafios centrais para a definição de políticas que promovam o contributo do ensino superior para os objetivos económicos e sociais dos países, que remetem para questões ligadas à vida e funcionamento das IES: a sua governação/direção, o financiamento, a garantia de qualidade e equidade, a contribuição para a Investigação e o Desenvolvimento (I&D) e para a inovação, a carreira académica, as ligações ao mercado de trabalho e a internacionalização (OECD, 2012).

A internacionalização das IES constitui uma das faces mais marcantes das dinâmicas globais de reordenamento, transformação social e educativa dos diversos setores que atuam na produção e transferência de conhecimentos. O seu protagonismo capacitador, materializado por via da internacionalização, tem lugar num enquadramento complexo, pautado por uma combinação plural de políticas e racionais económicos e culturais de atuação de diferentes agentes ou partes interessadas, que dão forma à diversidade de configurações do sistema nas diferentes escalas do seu funcionamento – nacional, regional, global –, e simultaneamente contribuem para conferir sustentabilidade a plataformas de entendimento mútuo e de cooperação internacional e transnacional.

Ainda que a sua extensão nas diferentes regiões e países do mundo siga tempos e intensidades diferentes e seja orientada por políticas e prioridades também específicas aos vários contextos (Bloom et al. 2013; Carnoy et al., 2014; Jongbloed & Vossensteyn, 2016), a internacionalização do ensino superior tem lugar num quadro de franco reconhecimento institucional da relevância das IES no desenvolvimento educativo a nível global (Wit & Altbach, 2021), mas, também, como motor da disseminação do conhecimento e promotor de desenvolvimento socioeconómico (Douglass, 2009; WB, 2021).

Na atualidade, a arquitetura global da internacionalização, reflete um quadro institucional atravessado por grandes assimetrias no qual é possível distinguir diferentes modelos de intercâmbio e cooperação (Morosini, 2011; Witt & Altbach, 2021).

É nesse sentido que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (UN, 2022, pp. 60-61) preveem, até 2030, o reforço dos meios de implementação e de revitalização da Parceria Global para o Desenvolvimento Sustentável (ODS17), com o foco em “Melhorar a cooperação Norte-Sul, Sul-Sul e triangular ao nível regional e internacional o acesso à ciência, tecnologia e inovação, bem como aumentar a partilha de conhecimento em termos mutuamente acordados, inclusive através de uma melhor coordenação entre os mecanismos existentes, particularmente no nível das Nações Unidas, e por meio de um mecanismo de facilitação de tecnologia global.” (INE, 2018, p. 189)

O facto de não serem apresentados resultados para o indicador *Número de acordos de cooperação e programas entre países na área da ciência e/ou tecnologia, por tipo de cooperação*, previsto para aferir o cumprimento dessa meta, por exemplo, no caso português (INE, 2018), e de o mais recente relatório global das Nações Unidas (UN, 2022) não contemplar sequer esse indicador, poderá indiciar a dificuldade no cumprimento da meta ou, pelo menos, na sua mensuração, nomeadamente, a da cooperação Norte-Sul.

Ainda assim, e atendendo a que a concretização dessa meta pode ser aferida através da circulação de indivíduos, na área do ensino, ciência e tecnologia, a informação disponível relativa aos fenómenos migratórios internacionais pode configurar uma primeira abordagem empírica a essa realidade. É nesta linha analítica que nos posicionamos nesta pesquisa.

As migrações acontecem, maioritariamente, durante a idade ativa e tendencialmente jovem, o que se associa às razões da deslocação. Atualmente, uma das principais motivações para as migrações, para além de procura de trabalho, reagrupamento familiar e motivos de saúde, é o prosseguimento de estudos (Góis & Marques, 2018; Oliveira, 2021). Com efeito, a mobilidade internacional de estudantes do ensino superior cresceu, de forma consistente, ao longo dos últimos 20 anos, tendo duplicado entre 2007 e 2020, ano em que atingiu os 6,4 milhões (OECD, 2022b).

A análise por país indica que, em 2019, os destinos preferenciais, com 43% do total de estudantes em mobilidade internacional, eram Estados Unidos da América, Austrália, Reino Unido, Alemanha e Rússia. Já os principais países de origem eram asiáticos e europeus: China, Índia, Vietname, Alemanha e França (Batalova, 2022). Numa perspetiva mais abrangente, é possível dizer que são os países da OCDE que acolhem a larga maioria dos estudantes internacionais, enquanto os países que não integram aquela organização são os que registam o maior crescimento de saídas em mobilidade por motivos de estudo. Nestes países, esse crescimento tem sido de 6,9% ao ano, por comparação com o crescimento anual de 4,9% verificado, em média, nos países da OCDE (OECD, 2022b).

De facto, sendo as migrações e, em particular, as migrações por razões de estudo, protagonizadas, sobretudo, por população jovem-adulta, os países de destino com estruturas populacionais envelhecidas poderão beneficiar, de forma significativa e a diferentes níveis, desses fluxos que envolvem frequentemente a fixação de parte dos migrantes. Simultaneamente, na origem, diversas pesquisas apontam que, mesmo quando não há retorno dos que saem, estes ganhos não são meramente unidirecionais, já que a emigração tem também uma influência positiva e relevante nos países de proveniência dos migrantes (Hunt, 2010; OECD, 2022a; Portes, 2019).

O contexto global encerra, em si mesmo, especificidades e contrastes que caracterizam o sistema de ensino superior no seio de cada país e região, e que revelam claras diferenças entre as diferentes geografias, quer nos níveis de escolarização, quer na capacidade de atração de estudantes.

Para a competitividade global das IES concorre a capacidade de captação de estudantes internacionais, sendo a internacionalização um critério decisivo para o seu posicionamento nos *rankings* de qualidade e prestígio (Beech, 2018; Choudaha, 2018). Mesmo em contextos como o americano, tradicionalmente atrativos pela reputação das suas universidades, começa a sentir-se a necessidade de diversificar estratégias proativas de atração deste segmento, tendo em conta a presença crescente de outros sistemas de ensino superior com esse objetivo, nomeadamente, o europeu e o asiático (Choudaha, 2018).

## Portugal no contexto internacional

A Europa é uma das regiões mais envelhecidas do mundo. Em 2020, registava, para a média de países, um índice de envelhecimento de 137% (por cada 100 jovens até aos 14 anos, existiam 137 indivíduos com 65 e mais anos). Os países do Sul, como Portugal, contribuem de forma significativa para esta tendência (Eurostat, 2022).

A perspetiva de reconversão da tendência demográfica apresentada dificilmente é sustentável apenas com o incremento da natalidade (Bandeira, 2014; INE, 2020). O país deverá reequacionar-se, procurando estratégias sustentadas de captação de fluxos migratórios internacionais (Peixoto et al., 2017). No seguimento das dinâmicas verificadas nas últimas décadas, de retração da imigração

na primeira metade da década de 2010, pelo efeito da crise económica mundial, e, em 2020, em resultado da diminuição da mobilidade decorrente do efeito da pandemia COVID-19, o país contava com 6,4% de estrangeiros, ficando em 18.º lugar no conjunto de 27 países do espaço europeu, relativamente à presença de população estrangeira residente (Oliveira, 2021).

Em resultado de uma tendência crescente, no ano de 2020, mais de metade (53,6%) das entradas de migrantes já aconteceram por motivos de estudo, considerando o conjunto dos vistos de residência atribuídos por postos consulares (Oliveira, 2021). Em 2019/2020, o número de estudantes estrangeiros era de 65.196, representando 16,5% do total de inscritos (cf. figura 1), um valor relativo três vezes mais elevado do que o verificado no início da década e cinco vezes superior ao observado no início do século (em 2000/01, representavam 3,3% do total de estudantes inscritos no ensino superior). Tal crescimento é tributário de diferentes fatores, entre os quais se destacam estratégias, politicamente concertadas, que procuram, precisamente, reforçar a competitividade global das IES portuguesas nos *rankings* mundiais. Em termos legislativos, o estatuto de Estudante Internacional foi estabelecido em 2014 (Decreto-Lei n.º 36/201, de 10 de março), cuja regulamentação foi atualizada em 2018 (Decreto-Lei n.º 62/2018, de 6 de agosto). Este novo quadro permitiu alargar a base de recrutamento dos estudantes internacionais, cobrindo diferentes contextos e realidades de origem (Oliveira, 2021, p.106-107).

A presença crescente de estudantes internacionais, associada à diversidade de nacionalidades, permite a projeção das IES no espaço de internacionalização, favorecendo uma progressiva melhoria do seu prestígio e posicionamento nesses *rankings* (Ranking Web Universities, 2022). Acresce que, num contexto de subfinanciamento estrutural, tal alargamento representa, desde logo, ganhos diretos para as IES, do ponto de vista da receita (Moraes, 2018). Tais ganhos surgem, nomeadamente, através dos valores de propinas pagas pelos estudantes internacionais bastante mais elevadas, especialmente nos cursos de mestrado e de doutoramento (OECD, 2022a).

Mas o alargamento da diversificação do corpo estudantil por via da internacionalização representa, também, ganhos indiretos. Para além do referido impacto no prestígio e posicionamento relativo das IES em *rankings* nacionais e internacionais, do ponto de vista das vivências internas, para os estudantes nacionais, o mesmo promove o contacto com uma diversidade de culturas, que potencia um acréscimo de qualidade para a experiência académica como um todo, ainda que possa ser medido, essencialmente, de forma simbólica e indireta (Dalcin & Freire, 2019). Quer se fixem nos países de destino, quer retornem à origem, os estudantes internacionais transportam um potencial de protagonismo social e económico específico, em torno do qual confluem e são intensificadas as possibilidades de disseminação de conhecimento e de inovação e desenvolvimento.

## **Quadro institucional de captação de estudantes internacionais em Portugal**

Portugal apresenta-se ainda numa posição periférica, a nível internacional, no acolhimento de estudantes provenientes de diferentes geografias, especialmente se comparado com outros Estados europeus (Góis & Marques, 2018). Pelo contrário, no quadro institucional da cooperação no âmbito da CPLP a sua posição é privilegiada. As relações históricas ligadas ao passado colonial e a proximidade cultural, especialmente linguística, conferem-lhe uma situação relativa de favorecimento nesse contexto. Com efeito, nos fluxos de estudantes internacionais entre países da CPLP, Portugal é, hoje, um dos principais países de acolhimento de estudantes provenientes dessa Comunidade (Pires, 2000; Leitão, 2007; Cahen, 2015; Marques, 2016; Almeida Costa, 2020).

Em resposta à meta atrás identificada para o ODS17, ao nível da cooperação científica entre países, a mobilidade estudantil Sul-Norte constitui-se, quer como uma resposta às possíveis lacunas na oferta educativa neste patamar de educação nos países de partida, quer como uma oportunidade de desenvolvimento e alargamento dessa oferta nos países de chegada, como Portugal. Perante este cenário, é provável que parte da oferta de ensino superior (especialmente nos cursos de pós-graduação, seja de mestrado, como de doutoramento), hoje em funcionamento nas diferentes regiões do país, não fosse sustentável sem a procura de candidatos de outros países. De facto, por exemplo, de acordo com os dados do RAIDES relativos a 2021-2022, nesses ciclos de estudo, em termos médios nacionais, 33% dos inscritos são estrangeiros em mobilidade de grau e em mais de

uma centena de cursos com dimensão para a constituição de pelo menos uma turma regular os estrangeiros têm uma representação acima dos 50% do total de inscritos.

No caso dos cursos de licenciatura e de mestrado integrado, essa mobilidade está regulada, a nível legislativo, pela Portaria n.º 854-B/99, capítulo III, de 4 de outubro, ainda anterior à definição do estatuto de estudante internacional (de 2014), que estabelece a existência de um contingente especial para o ingresso de estudantes que tenham concluído ou frequentado dois anos do ensino secundário num PALOP.

Ainda assim, é uma mobilidade que tende, repetidamente, a ser desafiada pela existência de referenciais concretos distintos e, por vezes, muito desiguais. A começar pela língua materna dos estudantes em mobilidade, frequentemente envolvendo diferentes línguas, dialetos e expressões de português falado e escrito, desfasados dos códigos linguísticos europeus, o que impacta no sucesso da experiência académica (Gonçalves, 2010; Aracy et al., 2016; Alves e Iorio, 2021). A evidência empírica sugere, aliás, que a mitigação dos efeitos desses impactos na possibilidade de concretização com sucesso do projeto educativo dos estudantes em mobilidade, implica a definição de medidas específicas, promovidas pelas próprias IES, investidas na capacitação de diferentes competências, incluindo a familiarização com as regras gramaticais e discursivas da variante europeia de língua portuguesa (Seabra et al., 2016).

Importa atender a que os contextos específicos de partida e de chegada determinam que os perfis académicos e sociais que caracterizam os diversos fluxos de estudantes que ingressam no sistema de ensino superior em Portugal não sejam, necessariamente, nem coincidentes entre si, nem com os dos estudantes nacionais. Nesse sentido, será importante sistematizar os seus traços principais em termos de geografias de origem, características sociodemográficas e contextos académicos e territoriais de acolhimento em Portugal, tendo em conta quer as condições institucionais legalmente estabelecidas, quer a resposta das IES. Esse conhecimento permitirá informar o desenho de novas políticas de acolhimento, a um nível nacional e institucional mais abrangente, mas, também, no plano do desenho de respostas locais concretas, em cada IES.

## Objetivos e Método

Os objetivos deste artigo passam por identificar perfis e características dos estudantes estrangeiros que frequentam o ensino superior em Portugal e compreender fatores que contribuem para o interesse das Instituições de Ensino Superior (IES) portuguesas na captação desses estudantes. Para tal, é analisada a evolução dos estudantes estrangeiros em Portugal e a sua distribuição por nacionalidade e sexo, em três períodos consecutivos. Os períodos em análise associam-se a fases distintas que caracterizaram o país, a nível societal e, em particular, nas dimensões política, económica, social e sanitária, com impactos fortes nas dinâmicas migratórias e dos diferentes setores da sociedade, incluindo o sistema educativo (Mauritti et al., 2020).

A designação dos períodos foi definida de acordo com os principais eventos que os caracterizaram: o “período da Troika” (2012-2015), no seguimento da crise económica mundial, foi marcado pelo recurso à ajuda financeira internacional e consequente intervenção externa no país, por parte da Comissão Europeia, Banco Central Europeu e FMI, motivando uma forte contenção orçamental (Rodrigues & Adão e Silva, 2015). O segundo, “período da Geringonça” (2016-2019), foi marcado por um novo ciclo político do país, a partir da formação de um governo de coligação à esquerda, após as eleições legislativas de 2015 (Agostinho, 2018). O “período COVID” (2020-2021) corresponde aos dois anos de pandemia por COVID-19 que assolou o mundo e o país, em particular nos anos referidos, com impactos fortes em todas as dimensões da sociedade (Carmo et al., 2020; Iorio et al., 2020).

A análise identifica como principais variáveis de caracterização e diferenciação dos estudantes, para além do sexo e da nacionalidade, os regimes do sistema de ensino superior português: natureza institucional do estabelecimento de ensino (público/privado), tipo de ensino (universitário/politécnico), ciclo de ensino (curso técnico-profissional e preparatório, licenciatura, mestrado integrado, mestrado, doutoramento), principal área de educação (ciências sociais, ciências empresariais e direito, engenharia, saúde e proteção social) (Pedreira, 2015).

Consideram-se, também, as características dos territórios que beneficiam do acolhimento desses

estudantes, de acordo com a tipologia definida num estudo recente sobre *Territórios e Bem-estar* (Mauritti et al., 2022), segundo o qual as condições de vida do meio condicionam a ideia de bem-estar dos indivíduos. Nesse estudo, foram identificadas como categorias territoriais: “territórios industriais em transição” (que englobam 17% da população do país, presença do terceiro setor e economia digital, que convive com trabalho pouco qualificado e baixos salários), “territórios intermédios” (20% da população, estrutura populacional envelhecida, trabalhadores pouco qualificados e com baixa escolarização, concentrando-se na indústria e agricultura), “territórios urbanos em rede” (40% da população e potencial de aumento do volume demográfico, intensa dinâmica económica e social, trabalho precário, dificuldades de conciliação entre vida profissional e familiar), “territórios inovadores” (13% da população, cidades densamente povoadas e atrativas para empresas orientadas para a inovação científica e tecnológica e para o recrutamento de pessoal muito qualificado e especializado, mas com desequilíbrios na distribuição de rendimentos), “territórios de baixa densidade” (8% da população, caracterizados pelo envelhecimento demográfico e tendência para o crescimento populacional negativo, pouca criação de emprego e fraca capacidade económica)<sup>1</sup> (Mauritti et al., 2022).

Para a consideração das características dos territórios definidos no estudo elencado, fez-se a correspondência das unidades geográficas definidas a partir do estudo referido (Mauritti et al., 2022) e as da fonte selecionada para este estudo (Inquérito RAIDES). Nesse contexto, a variável espacial na análise diz respeito à localização da IES e não ao domicílio de origem do estudante em Portugal.

O quadro legal e institucional que regula os acordos de mobilidade entre Portugal e os restantes países será igualmente relevante para a leitura dos resultados.

O estudo tem uma natureza quantitativa, recorrendo a informação estatística oficial de base censitária sobre o número de estudantes do ensino superior, nomeadamente do RAIDES, inquérito da responsabilidade da Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), aplicado anualmente (sendo os dados recolhidos em diferentes momentos, a começar no ano letivo a que os dados reportam), a nível nacional, a todos os estabelecimentos de ensino superior, tendo como unidades estatísticas estudantes inscritos e diplomados. Realizou-se uma análise descritiva uni e bivariada, mas também uma análise multivariada, nomeadamente, a Análise de Correspondência Múltipla (ACM), com recurso ao software SPSS, versão 27.

Segundo a UNESCO, um “estudante internacional” no ensino superior é aquele que, para estudar nesse nível de ensino, atravessa fronteiras físicas entre um país de origem e outro de destino, com vista à obtenção de um grau, diferenciando-se quer do estudante em mobilidade de crédito (realizada numa cooperação internacional que facilita a possibilidade de intercâmbio de estudantes) quer de estudante estrangeiro (nascido num país diferente daquele em que obtém o grau, mas que pode não ter cruzado fronteiras com esse objetivo, podendo residir no país antes do ingresso no ensino superior). Estas distinções são as adotadas pela UNESCO, mas também pela OCDE e pelo Eurostat, orientando a produção de informação estatística internacional.

Em Portugal, a DGEEC não utiliza o termo estudante internacional, “muito provavelmente para não haver confusões com aquilo que está estipulado pelo estatuto do estudante internacional, que considera estudantes internacionais aqueles que ingressam no ensino superior ao abrigo de um concurso especial, e com regras diferenciadas face aos estudantes nacionais e aos estudantes da União Europeia” (Sá et al., 2021, pp.23-24). Os dados produzidos pela DGEEC consideram, antes, a figura de “estudante inscrito em mobilidade internacional”, que poderão estar matriculados numa IES, em Portugal, em situação de mobilidade de crédito ou de grau.

No caso dos estudantes inscritos com vista à obtenção de grau, a DGEEC distingue entre os que concluíram o ensino secundário noutro país e os que nasceram num país diferente de Portugal ou têm outra nacionalidade. Neste último caso, remete-se para o conceito de estudante estrangeiro, disponibilizando-se informação mais desagregada (Sá et al., 2021, pp. 23-24). Tal como no estudo de Sá et al. (2021), e pela riqueza de dados e potencial de análise que daí decorre, será esta a informação de referência para o presente trabalho.

<sup>1</sup> Para uma informação mais detalhada sobre a composição e características dos territórios associados à tipologia, sugere-se a consulta do estudo em referência (Mauritti, 2022).

## Resultados e Discussão

### Estudantes internacionais no ensino superior em Portugal

Para compreender as dinâmicas subjacentes aos fluxos de estudantes internacionais em Portugal, a análise realizada considera tendências ligadas à presença e distribuição destes estudantes no sistema de ensino superior nacional num período de cerca de uma década, que corresponde aos três ciclos político-económicos e sociais distintos, já identificados atrás: o período da Troika (2012-15), o da Geringonça (2016-19) e o COVID (2020-21).

O número de estudantes não nacionais nas IES era de aproximadamente 29.000, em Portugal, no ano 2012 (Figura 1). Esse efetivo cresceu, de forma quase contínua, ao longo dos dois períodos iniciais da análise (Troika e Geringonça). Assim, em termos absolutos, registou-se uma duplicação do número desse conjunto, que representava já cerca de 16% do total de estudantes do país, em 2020. O crescimento foi interrompido a partir desse ano, verificando-se, em 2021, a sua diminuição absoluta e relativa, associada às fortes restrições à mobilidade que pautaram o período da pandemia por COVID-19.

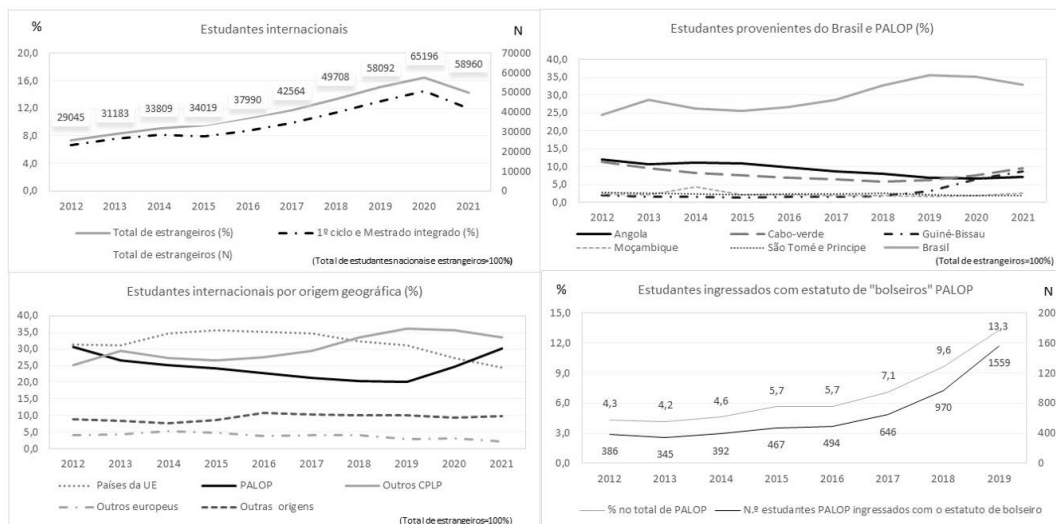
A maioria dos estudantes internacionais, ao longo de todo o período, frequenta o 1.º ciclo e mestrado integrado. Contudo, desde 2013, o peso dos restantes ciclos de ensino vem ganhando expressão, o que é visível pelo hiato crescente entre a curva do 1.º ciclo e mestrado integrado e a que representa o total de estudantes estrangeiros. Parece assim existir, a partir desse ano, uma maior capacidade do sistema para a atração de estudantes não-nacionais nos ciclos de pós-graduação, numa tendência que se intensifica no período mais recente.

Considerando a origem desses estudantes, verifica-se que os provenientes de países europeus assumem, no todo, um peso expressivo e estabilizado, sobretudo no período da Troika em que são mais de 1/3 do conjunto de estudantes internacionais. Mas, com a transição política para o período da Geringonça, este segmento começa a perder dimensão face a outros fluxos, entre os quais se destacam, sobretudo, os dos estudantes provenientes do Brasil, em coerência com o que se observa nos fluxos imigratórios, como um todo, para Portugal – atualmente, o número de brasileiros em Portugal situa-se em perto dos 200.000, sendo esta a comunidade estrangeira mais representada no país, com cerca de três vezes mais indivíduos do que a soma dos da segunda e terceira nacionalidades mais representadas (angolanos e cabo-verdianos) (INE, 2022).

Apesar da forte expressão dos estudantes brasileiros, após 2019, já no terceiro período em análise, são, sobretudo, os estudantes provenientes dos PALOP que alimentam e sustentam a linha de tendência de evolução dos estudantes estrangeiros no ensino superior em Portugal, impedindo uma quebra maior. Verifica-se uma diminuição do peso dos estudantes não-nacionais, nomeadamente, os provenientes de países da UE ou de outros países europeus, mas também do Brasil, diminuição que se intensifica nesse período, mas que é parcialmente compensada pelo aumento da presença de estudantes oriundos dos PALOP.



Figura 1. Estudantes internacionais em Portugal, total e inscritos em cursos de 1.º ciclo e de mestrado integrado, por país de origem e por estatuto de bolseiro PALOP, 2012 a 2021 (n.º e %)



Nota: 2012=Ano letivo 2011-2012 e sucessivamente.  
 Fonte: DGEEC, Estudantes inscritos no ensino superior em Portugal (cálculos próprios).

Atendendo à evolução dos valores assumidos de acordo com a nacionalidade, é claro que a mobilidade de estudantes internacionais em Portugal, apesar de se enquadrar numa tendência abrangente, assume particularidades nacionais, de acordo com o país de proveniência, com tendências desiguais face às de outros países abrangidos por protocolos de cooperação semelhantes, o que justifica uma análise detalhada do contributo de cada país para o crescimento e reconfiguração dos fluxos.

**Traços de diferenciação nos fluxos e nas orientações para a educação superior em função das geografias de origem dos estudantes**

Ao longo de todo o período em análise, os estudantes brasileiros têm uma presença assinalável no conjunto dos estudantes estrangeiros, bastante mais expressiva do que a de qualquer outra origem, numa diferença que se acentua até ao final do período da Geringonça. A distribuição altera-se, contudo, de forma muito expressiva, a partir de 2019, coincidindo com a transição política no Brasil para a presidência de Jair Bolsonaro. Nesse ano, inicia-se um ciclo pautado pela diminuição da presença de brasileiros no sistema de ensino superior em Portugal, enquanto os estudantes provenientes dos PALOP reforçam a sua presença.

Não obstante, o contributo dos diferentes países africanos em referência para o crescimento desses efetivos é desigual. Com efeito, são, essencialmente, os estudantes guineenses e cabo-verdianos aqueles cuja representação cresceu no período COVID, enquanto os dos restantes PALOP acompanharam a tendência de quebra protagonizada pelos estudantes brasileiros, ou assumiram evoluções mais discretas.

Angola, que apresentava a segunda maior comunidade estudantil em 2012, tem vindo a perder posição face aos restantes países, refletindo as dificuldades acrescidas que o país tem vindo a enfrentar, especialmente, desde a crise petrolífera de 2015 (Liberato, 2015). Por outro lado, a comunidade cujo número de efetivos desceu bastante, ao longo do período, mas depois recuperou a sua posição, é a de Cabo Verde. A segunda origem com maior protagonismo corresponde à da Guiné-Bissau, país de pequena dimensão, que assumia uma expressão residual até 2018, ano a partir do qual tem vindo a ter cada vez maior força, sendo hoje a terceira maior comunidade em Portugal. Começou por ser a última, no início do período em análise – abaixo de São Tomé e Príncipe, que mantém, no período, uma presença muito residual, tal como Moçambique – para recuperar e adquirir uma forte presença no final do período, com um rápido crescimento nos dois últimos anos em análise.

Os dados apresentados na figura 1 assinalam, ainda, nos estudantes provenientes dos PALOP, o subsegmento, também relevante, do contingente que ingressa no sistema com estatuto de bolseiro. No período em referência, o seu peso no total de estudantes africanos cresceu cinco vezes, uma subida mais intensa do que a observada para o conjunto dos fluxos em análise. Importa notar que o “estatuto bolseiro” assume configurações diferentes, de acordo com o país de origem, apesar de uma diretiva comum que determina a sua atribuição<sup>2</sup>.

A principal clivagem nas condições destes estudantes decorre do enquadramento institucional e dos benefícios materiais diferenciados de apoio aos custos de manutenção que sustentam o próprio “estatuto de bolseiro”. Na prática, um número crescente e muito significativo destes estudantes, que ingressam em Portugal com um visto no âmbito de um convénio específico para estudantes bolseiros – que não os habilita a exercer qualquer atividade económica formal, pelo menos num período inicial, até à renovação da autorização de residência –, não têm efetivamente qualquer apoio direto institucional para gastos de manutenção, nem do país de origem, nem de destino<sup>3</sup>.

O quadro 1 apresenta a distribuição destes estudantes segundo o tipo e subsistema de ensino, comparando com a distribuição total de estudantes em Portugal, tendo por base os períodos inicial e final da análise. Podemos verificar que, tal como o conjunto dos estudantes, também os não-nacionais provenientes dos PALOP e do Brasil marcam maior presença nos estabelecimentos públicos, numa tendência que é reforçada no período recente. Ainda assim, a distribuição é desigual entre sexos. Verifica-se que as mulheres estão inscritas com maior frequência em estabelecimentos de ensino privado, em particular as provenientes de Angola, com uma representação nestes estabelecimentos que é mesmo mais elevada do que a registada no setor público. De resto, no ensino público as nacionalidades prevalentes, na distribuição feminina como na masculina, são a guineense e a moçambicana, das quais cerca de 90% estão inscritas em IES públicas, no período mais recente.

Estes dados permitem ainda observar a forte prevalência do ensino universitário face ao politécnico enquanto contexto institucional de acolhimento, quer da totalidade de estudantes, quer especificamente dos não-nacionais, o que estará associado à própria oferta diferenciada, por grau e por curso, dos dois subsistemas de ensino. Apesar disto, na comparação dos períodos em referência é possível observar uma tendência geral de reforço relativo do politécnico.

Quadro 1. Estudantes internacionais/estrangeiros no ensino superior em Portugal, por país de origem, segundo o sexo, natureza institucional do estabelecimento e tipo de ensino e comparação com a distribuição total de estudantes em Portugal (%)

Países	Troika (2012-2015)					COVID (2020-2021)				
	Público		Privado		Total (p/ sexo)	Público		Privado		Total (p/ sexo)
	H	M	H	M		H	M	H	M	
Angola	59,4	44,9	40,6	55,1	100,0	64,0	48,5	36,0	51,5	100,0
Cabo-verde	80,8	76,8	19,2	23,2	100,0	85,2	83,6	14,8	16,4	100,0
Guiné-Bissau	76,1	72,8	23,9	27,2	100,0	90,0	89,1	10,0	10,9	100,0
Moçambique	86,2	79,5	13,8	20,5	100,0	92,4	91,7	7,6	8,3	100,0
São Tomé e Príncipe	85,2	77,5	14,8	22,5	100,0	87,1	84,7	12,9	15,3	100,0
Brasil	89,1	83,7	10,9	16,3	100,0	85,5	81,2	14,5	18,8	100,0
Total PALOP e Brasil	79,3	75,1	20,7	24,9	100,0	83,8	79,6	16,2	20,4	100,0
Todos os estudantes PT	83,6	80,8	16,4	19,2	100,0	83,0	80,1	17,0	19,9	100,0
Países	Troika (2012-2015)					COVID (2020-2021)				
	Universitário		Politécnico		Total (p/ sexo)	Universitário		Politécnico		Total (p/ sexo)
	H	M	H	M		H	M	H	M	
Angola	79,5	76,7	20,5	23,3	100,0	75,2	72,8	24,8	27,2	100,0
Cabo-verde	63,6	61,4	36,4	38,6	100,0	36,8	36,1	63,2	63,9	100,0
Guiné-Bissau	75,5	65,0	24,5	35,0	100,0	34,8	33,4	65,2	66,6	100,0
Moçambique	80,2	76,6	19,8	23,4	100,0	81,9	80,7	18,1	19,3	100,0
São Tomé e Príncipe	55,0	59,9	45,0	40,1	100,0	36,3	30,9	63,7	69,1	100,0
Brasil	89,1	86,7	10,9	13,3	100,0	79,1	80,9	20,9	19,1	100,0
Total PALOP e Brasil	79,9	78,7	20,1	21,3	100,0	64,6	67,8	35,4	32,2	100,0
Todos os estudantes PT	66,0	64,5	34,0	35,5	100,0	62,8	64,3	37,2	35,7	100,0

Fonte: DGEEC, Estudantes inscritos no ensino superior em Portugal (cálculos próprios).

2 <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/d-estudantes-nacionais-dos-paises-africanos-de-expressao-portuguesa-bolseiros-do-governo> (janeiro, 2023)

3 Anualmente, apenas três ou quatro dos novos estudantes são beneficiários de bolsas financiadas pelo Instituto Camões, a que acrescem uma ou duas bolsas “novos talentos” da Fundação Gulbenkian. [https://cdn.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2022/12/FCC\\_BolsasGulbenkian\\_NovosTalentos\\_De22\\_01.pdf](https://cdn.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/2022/12/FCC_BolsasGulbenkian_NovosTalentos_De22_01.pdf)

O quadro 2 apresenta a distribuição destes estudantes por ciclos de estudos. Verifica-se que nos dois períodos em referência há uma incidência de inscrições em cursos de licenciatura (com exceção dos estudantes brasileiros de ambos os sexos). No período da COVID-19 (2020-2021), esta distribuição mantém-se, embora se verifique um reforço geral da presença nos níveis de ensino mais qualificados. Esta tendência é, contudo, concomitante com o reforço das assimetrias nos protagonismos de estudo por sexo. Em todas as nacionalidades, o avanço para um grau mais qualificado implica uma maior desigualdade e desequilíbrio entre sexos, com o reforço da presença masculina em detrimento da feminina.

Observam-se, também, variações significativas em função das geografias de origem. Brasil, Moçambique e Angola destacam-se pela presença, muito significativa, dos que ingressam nos níveis de pós-graduação. No caso do Brasil, embora entre o primeiro e o último período se observe uma diminuição no peso relativo de inscritos em doutoramento, há um reforço nas inscrições em mestrados. Quanto aos estudantes moçambicanos, protagonizam o reforço da frequência de programas doutorais (especialmente no sexo masculino, onde passam de 23% para 30%). Entre os angolanos é, essencialmente, na população masculina que encontramos maior protagonismo na frequência de programas de estudos avançados e de doutoramento (10% de 2012 a 2015, para 18% em 2020 e 2021).

Quadro 2. Estudantes internacionais/estrangeiros inscritos no ensino superior em Portugal, por país de origem, segundo o ciclo de estudos e sexo, e comparação com a distribuição total de estudantes em Portugal (% por sexo e país)

		COVID (2020-2021)										
Países	Sexo	Doutoramento		Mestrado		Mestrado integrado		Licenciatura		Ctesp		Total (por sexo)
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Angola		17,8	5,7	21,7	20,2	8,8	6,3	49,6	65,1	2,1	2,7	100,0
Cabo-verde		3,6	1,9	12,9	16,0	9,9	7,9	59,0	59,5	14,6	14,6	100,0
Guiné-Bissau		1,1	0,3	14,6	8,5	1,5	1,9	59,4	67,6	23,4	21,6	100,0
Moçambique		30,4	12,6	15,2	12,3	16,1	26,7	36,7	47,4	1,5	0,9	100,0
São Tomé e Príncipe		3,9	1,4	18,4	16,9	5,2	3,2	64,2	68,7	8,3	9,7	100,0
Brasil		22,5	18,0	31,3	35,6	8,9	8,1	35,2	37,1	2,1	1,2	100,0
Total PALOP e Brasil		15,7	12,2	23,8	27,5	8,0	7,8	45,1	47,1	7,4	5,4	100,0
Todos os estudantes PT		5,8	5,4	15,0	17,6	16,5	14,5	56,7	59,4	5,9	3,1	100,0
		Troika (2012-2015)										
Países	Sexo	Doutoramento		Mestrado		Mestrado integrado		Licenciatura		Ctesp		Total (por sexo)
		H	M	H	M	H	M	H	M	H	M	
Angola		10,0	5,7	29,2	22,5	6,3	5,5	52,8	64,9	1,7	1,4	100,0
Cabo-verde		5,0	2,5	13,9	14,8	17,5	8,6	58,5	70,4	5,1	3,6	100,0
Guiné-Bissau		5,0	0,8	16,3	9,2	10,3	4,4	65,9	82,7	2,4	2,9	100,0
Moçambique		22,5	12,3	25,1	20,3	9,7	9,9	38,8	54,6	3,9	2,8	100,0
São Tomé e Príncipe		3,2	1,1	11,8	9,9	11,8	8,0	63,3	74,3	9,8	6,7	100,0
Brasil		26,8	21,2	23,8	25,6	6,7	6,2	41,6	46,2	1,1	0,8	100,0
Total PALOP e Brasil		16,8	13,7	22,8	22,0	9,0	6,7	48,9	55,9	2,5	1,7	100,0
Todos os estudantes PT		5,2	5,3	13,1	16,1	18,4	14,6	60,3	62,6	3,0	1,5	100,0

Fonte: DGEEC, Estudantes inscritos no ensino superior em Portugal (cálculos próprios).

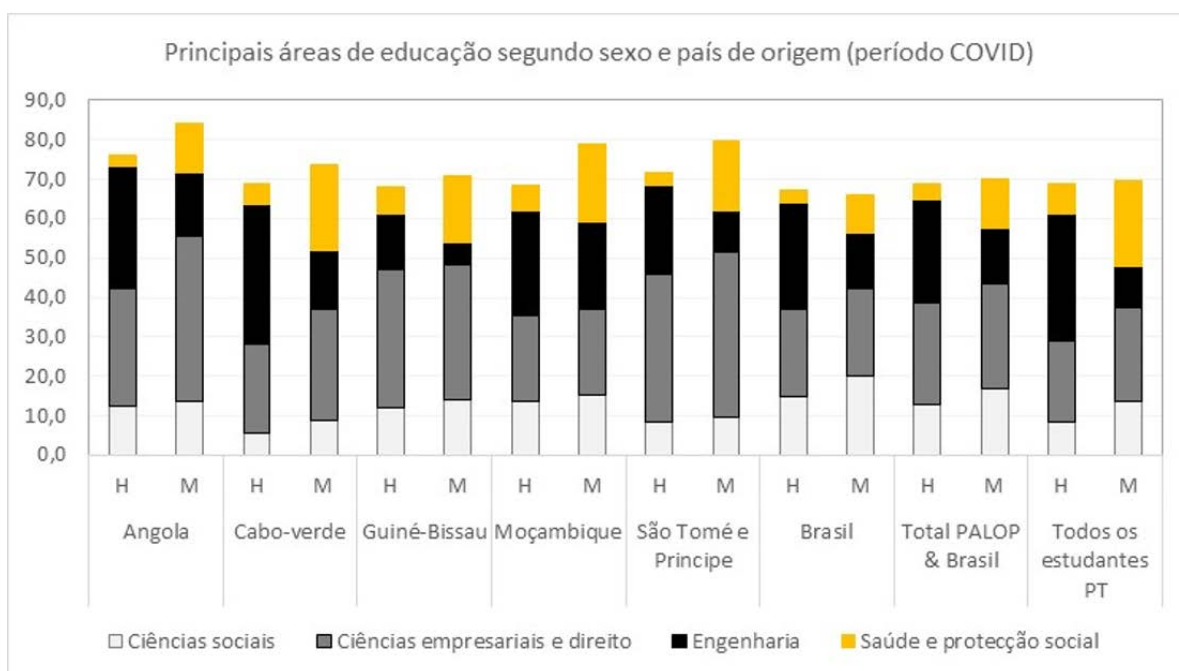
Comparando com a totalidade de estudantes inscritos nestes níveis de ensino em Portugal, no período COVID encontramos 6% em cursos de doutoramento e 15% em mestrado na distribuição masculina e 5% e 15%, respetivamente, na feminina, sem grandes alterações face ao período da Troika. Os diferenciais de frequência dos patamares mais elevados de educação superior, mostram a relevância dos estudantes estrangeiros no sistema de ensino superior em Portugal, para o reforço sustentável da procura e frequência dessa oferta formativa.

Os estudantes provenientes de São Tomé, de Cabo Verde e da Guiné-Bissau estão, essencialmente, inscritos em cursos de licenciatura e a partir de 2020, em cursos técnico-profissionais e preparatórios (ctesp) – que registam um grande reforço, especialmente, de estudantes, de ambos os sexos,

guineenses e cabo-verdianos, ultrapassando os são-tomenses, prevalentes no período anterior.

A figura 2 destaca as áreas de educação com maior registo de inscrições, segundo o sexo, no período de 2020 e 2021. A comparação entre as distribuições referentes à totalidade de estudantes estrangeiros provenientes da CPLP e o total de inscritos no ensino superior em Portugal, permite observar algumas assimetrias significativas nas preferências de mulheres e homens. Na distribuição masculina do total de estudantes, regista-se uma incidência de inscrições na engenharia (perto de 1/3 dos homens), sendo a segunda área mais frequentada as ciências empresariais e direito (cerca de 21%); estas são igualmente as duas áreas com maior presença de estudantes rapazes oriundos dos PALOP e do Brasil, contudo nestes o peso de ambas é semelhante (ronda os 26%). Relativamente à distribuição feminina na totalidade de estudantes, ciências empresariais e direito (24%) e saúde e proteção social (22%) são as áreas com maior acolhimento; já na distribuição das estudantes não-nacionais oriundas de países da CPLP, ciências empresariais e direito têm um reforço enquanto área de primeira escolha (27%), sendo seguidas pelas ciências sociais (20%).

Figura 2. Estudantes internacionais/estrangeiros (%), por nacionalidade e sexo e por área de educação, 2020-2021



Fonte: DGEEC, Estudantes inscritos no ensino superior em Portugal (cálculos próprios).

Na distribuição masculina, Cabo Verde e Angola destacam-se na incidência de estudantes que frequentam programas de estudo da área de engenharia; São Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau e, novamente, Angola realçam, ainda nos homens, a frequência da área de ciências empresariais e direito. Estas são, também, as duas áreas prevalentes nas distribuições dos estudantes oriundos de Moçambique e do Brasil, contudo, nestes segmentos, as ciências sociais assumem, igualmente, alguma expressão.

Quanto à distribuição feminina, revela uma maior heterogeneidade segundo as origens geográficas. Entre as estudantes oriundas de Angola e de São Tomé e Príncipe, claramente, a área de ciências empresariais e direito (com mais de 2/5 de estudantes inscritas) corresponde à primeira preferência. Este ordenamento na distribuição das áreas de primeira e segunda escolha é também observado entre as estudantes de Cabo Verde e da Guiné-Bissau, embora a concentração de inscrições nestas áreas seja menos acentuada. A distribuição das estudantes moçambicanas, caracteriza-se por apresentar uma representação equitativa do peso das que frequentam engenharia e ciências sociais e direito (cada uma com perto de 1/4 das estudantes). Finalmente, na distribuição das estudantes brasileiras as áreas com maior acolhimento são as ciências empresariais e direito e as ciências sociais (ambas com cerca de 1/5 de inscrições).

## Contextos territoriais de acolhimento dos estudantes CPLP em Portugal

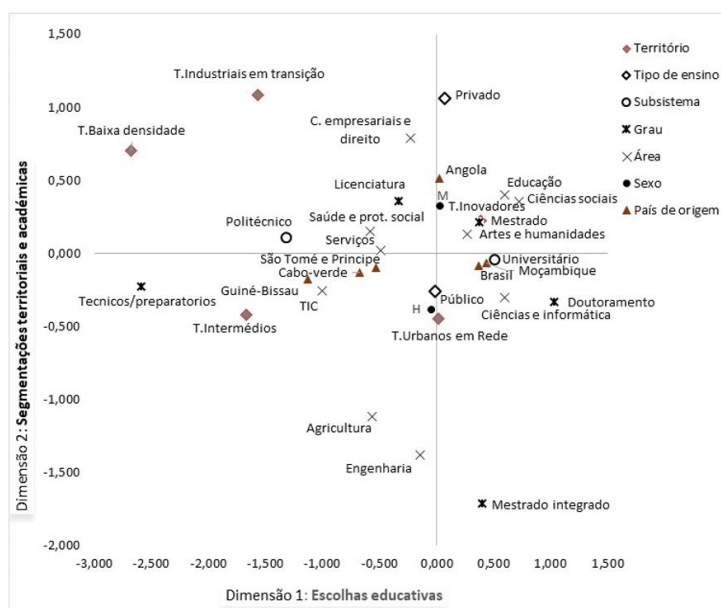
Para a concretização do objetivo de relacionar perfis de estudantes com os diferentes territórios foi realizada uma análise de correspondências múltiplas, envolvendo as variáveis de caracterização do perfil dos estudantes (nacionalidade e sexo) e de contexto académico (tipo de ensino, subsistema, grau e área), acrescida da dimensão relativa à distribuição pelos territórios. Com esta análise procurámos aprofundar, numa perspetiva multidimensional, a caracterização dos contextos de acolhimento dos diferentes fluxos de estudantes provenientes de países da CPLP, em Portugal.

A primeira dimensão posiciona as diferentes comunidades em referência num sistema de ensino superior segmentado, sobretudo, em função do tipo de ensino universitário (no quadrante inferior à direita) e politécnico (no quadrante superior à esquerda da figura 3), a que se associam, no primeiro caso, ciclos de estudo pós-graduados e áreas disciplinares das ciências de educação, artes e humanidades, ciências sociais e ciências informáticas; enquanto no segundo caso encontramos a oferta formativa de licenciatura e de cursos técnico-profissionais e preparatórios e as áreas de educação das ciências empresariais e do direito, bem como as da saúde e proteção social, da agricultura e da engenharia.

Na segunda dimensão, as principais clivagens na distribuição por contextos académicos surgem associadas à dualidade Público (em baixo) versus Privado (em cima), a que se sobrepõe novamente – embora com menor diferenciação – a segmentação Universitário e Politécnico. Na proximidade do setor privado estão posicionadas as áreas disciplinares de maior massificação, como as ciências empresariais e o direito, a educação, as ciências sociais, as artes e humanidades e também as áreas da saúde e proteção social; opõem-se a estas as áreas de maior densidade tecnológica e/ou laboratorial, como a engenharia, a agricultura e veterinária e as ciências e informática.

No quadrante superior à direita, os estudantes angolanos (especialmente as mulheres) estão na proximidade do ensino privado e das áreas de educação, ciências sociais e artes e humanidades, bem como dos ciclos de estudo de mestrado. Do ponto de vista dos territórios, correspondem também à comunidade mais próxima dos “territórios inovadores” (Mauritti, 2022), compostos, sobretudo, por cidades da orla metropolitana de Lisboa e do Porto e também Coimbra, densamente povoadas, e com forte protagonismo económico, alimentado por atividades de maior capacidade tecnológica e de inovação científica e, portanto, onde se localizam as maiores unidades de produção e disseminação de conhecimento de alto nível.

Figura 3. Contextos académicos e territoriais de acolhimento de estudantes oriundos da CPLP que frequentam o sistema de ensino superior em Portugal, 2012-2021



Fonte: DGEEC, Estudantes inscritos no ensino superior em Portugal (cálculos próprios).

Ainda à direita, no quadrante inferior surgem também posicionadas as comunidades brasileira e moçambicana, muito próximas do ensino universitário, do sistema público, da oferta doutoral, e das áreas de ciências e informática. Os territórios mais associados a estes conjuntos correspondem à configuração de “territórios urbanos em rede”, incluindo boa parte dos concelhos da periferia de Lisboa e do Porto, formados por cidades de grande e média dimensão, densamente povoadas, atravessadas no seu quotidiano por mobilidades intensas intermunicipais por motivos de estudo ou de trabalho. Territórios, precisamente, caracterizados pelo maior potencial relativo de crescimento demográfico, especialmente através da captação de populações migrantes, nacionais e estrangeiras, mas com desafios específicos ligados à relativa ausência de capacidade produtiva diferenciadora, e à prevalência de trabalho precário e de baixos salários.

À esquerda na figura, numa posição que interseja as duas dimensões estruturadoras dos contextos de acolhimento dos estudantes provenientes da CPLP, encontramos os são-tomenses, os cabo-verdianos e os guineenses. Situam-se próximos do ensino superior público politécnico, da oferta formativa de cursos técnico-profissionais e preparatórios e de cursos de licenciatura, bem como de áreas de educação específicas, algumas das quais com expressão menos saliente na procura de primeira escolha, como é o caso das áreas educativas dos serviços ou da agricultura.

Na distribuição geográfica dos estudantes destas três comunidades, observa-se uma maior tendência para o seu acolhimento nas configurações de territórios intermédios, caracterizados pela disposição mais dispersa por Portugal Continental (Mauritti, 2022), ainda que, de forma transversal, incidente nos aglomerados de baixa densidade, marcados por tendências de despovoamento e envelhecimento populacional. Nos territórios intermédios, a presença de centros de inovação ligados à oferta formativa de ensino superior confere-lhes um potencial de renovação sociodemográfica e económica, para a qual estes estudantes acrescentam dinamismo e consistência. Nos territórios de baixa densidade, onde os processos de empobrecimento estrutural assinalados são ainda mais intensos, a possibilidade de ingresso nos fluxos de imigração estudantil pode, de facto, constituir um potencial de oportunidades muito relevante como impulso para alguma sustentabilidade social e económica desses contextos, muito marcados pela saída dos (poucos) jovens por razões de estudo ou procura de outras oportunidades (Idem, p.64).

## Conclusão

O estudo mostra o reforço do posicionamento de Portugal nos fluxos de mobilidade internacional por motivos de estudo, sobretudo por via da alteração do quadro institucional no âmbito dos acordos de cooperação com a CPLP (Oliveira, 2021; DGES, 2022). Num contexto nacional desafiado por uma estrutura populacional crescentemente envelhecida e muito concentrada nos centros urbanos litorais, estes dados permitem realçar uma componente estratégica instrumental subjacente à rede nacional do ensino superior, reforçando o papel das IES como polos coordenadores de dinâmicas de inovação e de recapacitação dos territórios (Mauritti et al. 2022). O olhar para estes processos tendo como foco os protagonismos específicos, subjacentes aos fluxos de acolhimento de estudantes internacionais no sistema de ensino superior em Portugal, permite atribuir-lhes novos significados e relevância no potencial de desenvolvimento e coesão territorial (Pires, 2000; Leitão, 2007; Cahen, 2015; Marques, 2016; Almeida Costa, 2020).

A composição sociodemográfica evidencia protagonismos de género construídos segundo um modelo em que os homens, mais do que as mulheres, são sujeitos de desenvolvimento pela qualificação. Este é um traço de contraste com a atual configuração de género dos estudantes do ensino superior no quadro europeu (Eurostudent, 2021).

Os impactos da presença de estudantes internacionais são múltiplos e complexos. Os proveitos que as IES obtêm através desta diversificação incluem ganhos económicos diretos (por via das propinas), mas também simbólicos de reforço do prestígio e projeção num mercado internacional de ensino superior crescentemente competitivo (Hunt, 2010; Moraes, 2018; Dalcin & Freire, 2019; Portes, 2019; OECD, 2022a). Perante uma estrutura populacional com défice estrutural de crianças e jovens e uma população adulta ainda pautada por perfis qualificacionais baixos e muito baixos – no plano nacional ainda incidente no ensino básico – (INE, 2022), a análise realizada aponta para que parte da oferta de ensino superior, hoje em funcionamento em diferentes ciclos de estudo e regiões do país, poderia



não ser sustentável sem a procura de candidatos provenientes de outros países. De acordo com os resultados apresentados, a estruturação da distribuição desses fluxos é conduzida segundo duas lógicas que se sobrepõem: uma que enfatiza protagonismos diversos de escolhas e possibilidades educativas destes estudantes, outra que se constitui através de processos cruzados de segregação territorial e académica. Seja por escolha ou por constrangimentos, com maior frequência do que os nacionais, os estudantes internacionais em referência ingressam em IES localizadas em contextos territoriais intermédios e de baixa densidade, e frequentam áreas disciplinares com menos procura, imprimindo um potencial de renovação económica e social desses territórios que não é consolidada apenas com os fluxos internos.

## Bibliografia

- Agostinho, D. (2018). *Da Troika à Geringonça. Coragem de pensar*. Lisboa: Ideia-Fixa.
- Almeida Costa, T. (2020). *A Institucionalização da Política Pública Portuguesa de Cooperação, 1974-1999*. [Tese de Doutoramento em Políticas Públicas, na especialidade Cooperação, Iscte-Instituto Universitário de Lisboa].
- Alves, E. & Iorio J.C. (2021). Da mobilidade estudantil à mobilidade social: os estudantes angolanos, brasileiros e cabo-verdianos em Portugal. *FINISTERRA*, LVI (118), 221–239.
- Aracy, A.M., Silvestre F.G. & Cá, V.J.B. (2016). Letramento(s)/alfabetização em contextos multilíngues de Angola e Guiné-Bissau. *Educação em Revista*, 32(4), 391–412.
- Bandeira, M. (coord.) (2014). *Dinâmicas Demográficas e Envelhecimento da População Portuguesa*, Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Barreto, A., Carvalho, C. & Santos F. (2020). Educação e Cooperação: Desafios de uma agenda global. *Cadernos de Estudos Africanos*, 39, 7–15. <https://doi.org/10.4000/cea.4691>
- Batalova, J. (2022). *Top Statistics on Global Migration and Migrants*, Migration Information Source, Migration Policy Institute.
- Beech, S.E. (2018). Adapting to change in the higher education system: International student mobility as a migration industry. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44(4), 610–625.
- Bloom, D., Canning, D. Chan, K. & Luca D.L. (2013). Higher Education and Economic Growth in Africa. *International Journal of African Higher Education*, 1(1). <https://doi.org/10.6017/ijahe.v1i1.5643>
- Cahen, M. (2015). A CPLP, uma organização para quê?, *Portuguese Studies Review*, 23(1), 67–96.
- Carmo, R.M., Tavares, I. & Cândido, A.F. (orgs.) (2020). *Um Olhar Sociológico sobre a Crise Covid-19 em Livro*, Lisboa: Observatório das Desigualdades.
- Carnoy, M., Froumin, I. Prashant, K.L. & Jandhyala, T. (2014). The concept of public goods, the state, and higher education finance: a view from the BRICs. *Higher Education*, 68, 359–378. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9717-1>
- Choudaha, R. (2018). A Third Wave of International Student Mobility: Global Competitiveness and American Higher Education, *Research & Occasional Paper Series: CSHE.8.18*, Berkeley: University of California.
- Dalcin, V.L. & Freire, I. (2019). Perceções de estudantes universitários portugueses acerca da mobilidade estudantil. Que contributo para o desenvolvimento da interculturalidade? In S. Gonçalves, & J.J. Costa (Orgs.). *Diversidade no Ensino Superior. Coleção Estratégias de Ensino e Sucesso Académico* (vol. 7, pp. 51-80).
- DGES (2022). *Internacionalização. Mobilidade para Portugal*. <https://www.dges.gov.pt/pt/pagina/mobilidade-para-portugal?plid=375> (dez.2022)
- Douglass, J.A. (2009). Higher education's new global order: How and why governments are creating

- structured opportunity markets. *CSHE: Research and Occasional Papers Series*, 10.09. <https://escholarship.org/uc/item/8690x140>
- Dunning, J.H. (ed.) (2002), *Regions, Globalization, and the Knowledge Economy: The Issues Stated*. In J.H. Dunning (ed.), *Regions, Globalization, and the Knowledge-Based Economy*, <https://doi.org/10.1093/0199250014.003.0002> (oct. 2022).
- Eurostat (2022). *Database, Population and Social Conditions*, European Commission, Brussels. <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database> (jan.2023)
- Eurostudent (2021). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. [https://www.eurostudent.eu/download\\_files/documents/EUROSTUDENT\\_VII\\_Synopsis\\_of\\_Indicators.pdf](https://www.eurostudent.eu/download_files/documents/EUROSTUDENT_VII_Synopsis_of_Indicators.pdf) (jan.2022)
- Ferreira, P., Faria, F., & Cardoso, F. (2015). *O Papel de Portugal na Arquitetura Global do Desenvolvimento. Opções para o futuro da cooperação portuguesa*. Camões, I.P. e IMVF.
- Góis, P. & Marques, J.C. (2018). Retrato de um Portugal migrante: a evolução da emigração, da imigração e do seu estudo nos últimos 40 anos. *E-Cadernos CES*, 29. <https://doi.org/10.4000/eces.3307>
- Gonçalves, S. (2010). *Acolher e ensinar estudantes internacionais*. Coleção Temática Manuais Pedagógicos de Educação Superior, (1), Escola Superior de Educação de Coimbra.
- Hunt, J. (2010). 'Skilled Immigrants' Contribution to Innovation and Entrepreneurship in the US, Open for Business: Migrant Entrepreneurship in OECD Countries. OECD Publishing <https://doi.org/10.1787/9789264095830-en> (dez.2022).
- INE (2018). *The Sustainable Development Goals. Indicators for Portugal. Agenda 2030* (jan.2023).
- INE (2020). *Projeções de População Residente em Portugal 2018-2080*.
- INE (2022). *Censos – Resultados definitivos – 2021*, [https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21\\_produtos&xpid=CENSOS21&xlang=pt](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_produtos&xpid=CENSOS21&xlang=pt) (jan. 2023).
- Iorio, J.C., Silva, A.V. & Fonseca, M.L. (2020). O impacto da Covid-19 nos e nas estudantes internacionais no ensino superior em Portugal. *Finisterra*, LV(115), 153161.
- Jongbloed, B. & Vossensteyn, H. (Eds) (2016). *Access and Expansion Post-Massification. Opportunities and Barriers to Further Growth in Higher Education Participation*, Routledge.
- Leitão, J. (2007). *Estudo sobre cidadania e circulação no espaço da CPLP*. Lisboa: Grupo de trabalho alargado sobre cidadania e circulação de pessoas no Espaço CPLP.
- Liberato, E. (2015). O antes, o agora e o depois: Angola 40 anos depois. *Mulemba: Revista Angolana de Ciências Sociais*, 5(10), 31-51.
- Marques, J.F. (2016). Transição para Portugal: O caso dos estudantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Ensino Superior. In J.F. Marques, M.H. Martins, C. Doutor & T. Gonçalves (Orgs). *Univers(al)idade. Estudantes «não tradicionais» no ensino superior: Transições, Obstáculos e Conquistas* [pp. 22-34]. CIEO: Universidade do Algarve.
- Mauritti, R., Botelho, M.C., Nunes, N. & Craveiro, D. (2020). Educação em tempos de austeridade. In A.J.B. Oliveira, E. Ribeiro & R. Mauritti (orgs.) *Práticas Inovadoras em Gestão Universitária: Interfaces entre Brasil e Portugal* (pp. 123-152), Oficina de Livros.
- Mauritti, R. (2022). (org.) *Territórios de bem-estar. Assimetrias nos municípios portugueses*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Meyer, H-D, John, E., Chankseliani, M. & Uribe, Lina (Eds.) (2013). *Fairness in Access to Higher Education in a Global Perspective: Reconciling Excellence, Efficiency, and Justice*, Sense Publishers.
- Moraes, M.L. (2018). A Significação Econômica da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (Relatório de conclusão do pós-doutoramento). Universidade Fernando Pessoa, 13p.
- Morosini, M. (2011). *Internacionalização na produção de conhecimento em IES brasileiras: cooperação*



- internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. *Educação em Revista*, 27(01), 93-112.
- OECD (2012). Research Universities: Networking the Knowledge Economy. Final Report: A Working-Paper on Policy Implications.
- OECD (2022a) Retention and economic impact of international students in the OECD. OECD International Migration Outlook 2022, 179-206.
- OECD (2022b), Education at a Glance: OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- Oliveira, C.R. (Org.) (2021). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2021*. ACM/Observatório das Migrações.
- Pedreira, I. (2015). *Os estudantes da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) no ensino superior em Portugal*. Lisboa: Equipa de Estudos de Educação e Ciência (EEEC)/Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC).
- Peixoto, J., Craveiro, D., Malheiros, J. & Oliveira, I. (coord.) (2017). *Introdução ao estudo – Migrações e sustentabilidade demográfica: perspetivas de evolução da sociedade e economia portuguesas*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Pires, H.S. (2000). Estudantes dos PALOP no Ensino Superior português. *Psicologia*, 14(2), 149-157. <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v14i2.507>
- Portes, J. (2019). The economics of migration. *Contexts*, 18(2), 12-17. <https://doi.org/10.1177/1536504219854712>
- PRB (2022). World Population Data Sheet. USA: Population Reference Bureau.
- Rodrigues, M.L. & Adão e Silva, P. (2015). *Governar com a troika. Políticas públicas em tempo de austeridade*, Lisboa: Almedina.
- Sá, C., Sin C., Pereira, F., Aguiar J. & Tavares, O. (2021). *Estudantes nacionais e internacionais no acesso ao ensino superior: Quem são, que escolhas fazem e como acedem ao mercado de trabalho*. EDULOG, Fundação Belmiro de Azevedo.
- Seabra, T., Roldão, C., Mateus, S., Albuquerque A. (2016). Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior, *Observatório das Migrações, Coleção Estudos* (57).
- Schwartzman, S. (2015). Demanda e políticas públicas para o ensino superior nos BRICS. *Caderno CRH*, 28 (74), 267-289.
- UN (2022). The Sustainable Development Goals Report, NY, available at <https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022.pdf> (dez.2022).
- WB (2021). Higher Education. Understanding Poverty, World Bank, <https://www.worldbank.org/en/topic/tertiaryeducation#1> (oct.2022).
- Wit, H. & Altbach P.G. (2021) Internationalization in higher education: global trends and recommendations for its future, *Policy Reviews in Higher Education*, 5 (1), 28-46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>