

Os Impactos da Covid-19 nos Estudantes Internacionais no Brasil e Portugal

**Juliana Chatti Iorio'
Adelia Verônica Silva'
Luciana Romano Morilas''
Cynthia Soares Carneiro''**

'Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da
Universidade de Lisboa, Lisboa – Portugal

''Universidade de São Paulo (USP), Ribeirão Preto/SP – Brasil

RESUMO – Os Impactos da Covid-19 nos Estudantes Internacionais no Brasil e Portugal. Vários estudos têm enfatizado a importância de se pesquisar as consequências da pandemia na internacionalização do ensino superior, mas poucos abordaram as vulnerabilidades e estratégias dos estudantes envolvidos nesse tipo de mobilidade. Este artigo examina, de forma comparativa, os impactos da pandemia de covid-19 nos estudantes internacionais que estavam no Brasil e em Portugal, utilizando uma metodologia mista (questionários e entrevistas). Os resultados demonstram que a pandemia não só provocou estresse e ansiedade generalizados, mas também gerou formas adicionais de precariedade para os estudantes do ensino superior, especialmente os originários do sul global. A partir da identificação dessas vulnerabilidades e das respostas encontradas por esses estudantes, esperamos que as instituições de ensino superior, bem como os governos dos países de origem e destino, também consigam encontrar respostas que contribuam para uma maior equidade entre os diferentes grupos de estudantes internacionais, e entre estes e os seus pares nacionais.

Palavras-chave: **Covid-19. Estudantes Internacionais. Mobilidade Estudantil. Vulnerabilidades.**

ABSTRACT – The Impact of Covid-19 on International Students in Brazil and Portugal. Several studies have highlighted the importance of exploring the impact of the pandemic on the internationalisation of higher education. However, few have addressed the vulnerabilities and strategies of students involved in this type of mobility. This article examines the impact of the Covid-19 pandemic on international students who have been in Brazil and Portugal, using a mixed methodology (questionnaires and interviews). The results show that the pandemic caused widespread stress and anxiety and generated additional precariousness for higher education students, especially those from the Global South. Based on the identification of these vulnerabilities and the responses of these students, we hope those higher education institutions, as well as the governments of the countries of origin and destination will also be able to find responses that contribute to a better equity between the different groups of international students, and between them and their national peers.
Keywords: **Covid-19. International Students. Student Mobility. Vulnerabilities.**

Introdução

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2013) caracteriza o estudante internacional (EI) como aquele que se desloca para outro país com o propósito de realizar estudos. Essa definição pressupõe a existência de mobilidade transnacional, ou seja, o movimento de pessoas para além das fronteiras nacionais. No entanto, a crise pandêmica causada pelo coronavírus (covid-19), a partir do final de 2019, teve um impacto significativo nos deslocamentos territoriais, uma vez que muitos países impuseram restrições excepcionais à entrada e saída de indivíduos. As medidas de fechamento de fronteiras adotadas por diversos países, incluindo restrições ao tráfego aéreo e terrestre, afetaram diretamente a mobilidade transnacional dos estudantes internacionais. No caso específico de Portugal, houve restrições que abrangeram até mesmo o tráfego aéreo, enquanto no Brasil as restrições foram aplicadas principalmente ao tráfego terrestre.

Este artigo apresenta os resultados comparativos de duas pesquisas visando compreender quais foram os impactos das medidas iniciais de controle da covid-19 nos EIs que estavam no Brasil e em Portugal, e como essas medidas influenciaram as condições de permanência desses estudantes nos dois países. Com base nessas pesquisas, esse artigo pretende responder:

1. quem eram os EIs que estavam matriculados em uma Instituição de Ensino Superior (IES) brasileira ou portuguesa durante a pandemia;
2. quais dificuldades encontraram e quais as estratégias adotadas para superá-las durante esse período; e
3. se, apesar das dificuldades impostas pela pandemia, tentaram continuar as suas atividades acadêmicas no país de destino, e o que foi necessário fazer para que tal se concretizasse.

Para tal, baseou-se nos resultados obtidos com questionários e entrevistas realizadas com EIs matriculados em uma IES nesses países, logo que a pandemia começou. Os temas abordados relacionaram-se com as vulnerabilidades desses estudantes e as estratégias adotadas por eles durante esse período.

Os EIs são frequentemente retratados na literatura como tendo um senso de mobilidade global ilimitada e aspirações de carreira sem fronteiras (Gomes, 2022). No entanto, a pandemia de covid-19 introduziu mudanças drásticas e sem precedentes para esses estudantes e apresentou-lhes desafios e restrições únicas às suas mobilidades (Van der Velde et al., 2021; Moscaritolo et al., 2022). Especialmente os oriundos de países em desenvolvimento na Ásia, África ou América Latina enfrentaram um estado mais severo de ansiedade, angústia social e psicológica (Firang, 2020; Aristovnik et al., 2020), para além de desafios adicionais devido a uma menor habilidade digital e disponibilidade de equipamentos, agudizada por problemas financeiros mais intensos (Aristovnik et al., 2020; Malet Calvo et al., 2022).

Os resultados do nosso estudo confirmam que as interrupções na mobilidade provocadas pela pandemia aumentaram a precariedade e as preocupações dos EIs em relação ao futuro, especialmente aqueles originários do sul global. As experiências desses EIs demonstraram a natureza crítica das estratégias que adotaram para a reconstrução de suas vidas e a manutenção das suas atividades transnacionais, dentro das limitações que começaram a ser impostas. Essa análise permitiu uma compreensão mais abrangente das experiências dos EIs durante períodos de crise, para além de perceber que as IES não estavam preparadas para lidar com os novos desafios na educação, que surgiram a partir da pandemia.

O panorama da mobilidade estudantil internacional no Brasil e em Portugal

Em Portugal, até a pandemia provocada pela covid-19, os dados da Direção Geral de Estatística da Educação e da Ciência (DGEEC, 2024) apontavam para um aumento constante de EIs no ensino superior. Se no ano letivo de 2000/2001 havia cerca de 13 mil estudantes de nacionalidade estrangeira no país, em 2010/2011 esse número chegou aos quase 22 mil, e em 2019/2020 aos mais de 60 mil. Com a covid-19, esse número sofreu uma pequena queda em 2020/2021, caindo para pouco mais de 55 mil EIs. Contudo, nesse ano, verificou-se um aumento no número de inscritos em mobilidade de grau¹ – de 36 mil em 2018/2019 para 47 mil em 2020/2021 –, mas um declínio acentuado dos inscritos em mobilidade de crédito² – em 2018/2019 eram cerca de 17 mil e passaram para 8 mil em 2020/2021. Esse declínio pode estar relacionado com o fato de quase 1/4 dos intercâmbios realizados por meio do programa Erasmus³ terem sido cancelados no início da pandemia (Gabriels; Benke-Aberg, 2020). No entanto, a partir do ano letivo de 2021/2022, esses números voltaram a aumentar. Nesse ano, a mobilidade de crédito ultrapassou os 16 mil inscritos, e em 2022/2023 já chegava nos quase 18 mil. Já a mobilidade de grau chegou aos quase 50 mil inscritos em 2021/2022, e aos quase 57 mil em 2022/2023 (DGEEC, 2024). Portanto, em 2022/2023, o número total de EIs inscritos em uma IES portuguesa já chegava quase a 75 mil.

Como as relações históricas e políticas entre os Estados são fundamentais para se compreender os espaços dentro dos quais a mobilidade estudantil internacional ocorre (Börjesson, 2017; Perkins; Neumayer, 2014), é compreensível que países como Brasil, Cabo Verde e Angola apareçam entre os que mais enviam estudantes para o ensino superior português. Historicamente, a mobilidade dos estudantes brasileiros, cabo-verdianos e angolanos para Portugal iniciou quando esses países ainda eram colônias portuguesas. Durante esse período, que foi bastante diferente em cada um deles, pois o Brasil alcançou sua independência em 1822, enquanto Angola e Cabo Verde conquistaram-na somente em 1975, apenas uma reduzida elite reunia as condições necessárias para estudar no estrangeiro, e a escolha mais “natural” recaía sobre a metrópole (Almeida, 2004; Santos; Filho, 2012). Contudo, com a independência dessas três ex-colônias, e as al-

terações político-institucionais que se sucederam com o passar dos anos, outras classes sociais, que não só a elite desses três países, passaram a ter condições de estudar no exterior. (Iorio; Pereira, 2018; Iorio et al., 2021). Desse modo, desde 2008/2009, os estudantes brasileiros compõem a maior comunidade de EIs em Portugal, seguidos pelos cabo-verdianos e angolanos (Fonseca; Hortas, 2011; Iorio, 2018).

Portanto, se olharmos para os estudantes provenientes dessas 3 nacionalidades (Tabela 1) verificamos que, a partir de 2019/2020 (pré-covid-19) e até 2022/2023 (pós-covid-19), ainda que o número de estudantes brasileiros tenha sofrido uma queda, manteve-se como a maior comunidade de EIs em Portugal. Já os cabo-verdianos, a segunda maior comunidade em Portugal, tiveram um aumento constante ao longo desses anos, e os angolanos, apesar de terem tido uma pequena queda em 2020/2021, nos anos subsequentes mantiveram um aumento constante.

Tabela 1 – EIs em Portugal/ Principais Nacionalidades

EIs (N)/ Ano	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Brasileiros	21.275	18.252	17.710	19.123
Cabo-verdianos	4.679	5.401	5.399	6.495
Angolanos	3.600	3.552	4.127	5.292
Outras nacionalidades	31.125	27.932	38.682	43.687
Total de EIs em Portugal	60.679	55.137	65.918	74.597

Fonte: DGEEC (2024).

Já no Brasil, os dados dos estudantes sofrem de uma limitação: a diversidade de fontes, nomeadamente, os registros das próprias universidades; o Sistema de Registro Nacional Migratório (SISMIGRA) – um banco de dados alimentado de forma descentralizada pela Polícia Federal –; e o Censo da Educação Superior – realizado, de acordo com o Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Deste modo, cada uma dessas instituições apresenta um número de EIs diferente.

Até a vigência da Lei de Migração (Lei 13.445/2017), o visto de estudante era o único título de ingresso para estudantes universitários, estagiários e pesquisadores de pós-graduação, pessoas sem contrato de trabalho no Brasil. Em 2003, por exemplo, o SISMIGRA registrou a entrada de apenas duas pessoas com o visto de estudante no país, para além de 53 bolseiros e 1.168 estudantes beneficiados pelos tratados de residência do Mercosul. Ou seja, o registro daqueles que entraram no país com visto de estudante era baixíssimo. Contudo, em 2009, a Polícia Federal registrou um salto significativo nesse número, o que sugere ter havido uma maior sistematização dos dados: 3.364 ingressam com visto de estudante e 2.566 pelos acordos do Mercosul, sendo que 166 deles eram bolseiros. Apesar de diferente dos dados portugueses (que se referem ao *stock* de EIs inscritos nas IESs portuguesas), os dados brasileiros (que se referem ao fluxo de entrada des-

ses estudantes), comprovam que, assim como em Portugal, também no Brasil houve um aumento constante no número de EIs ao longo dos anos. Assim, em 2018, os vistos de entrada desses estudantes no Brasil já chegavam aos 7.621 e aqueles que haviam conseguido autorizações de residência para estudar já eram 582⁴.

Em 2019, de acordo com o Censo da Educação Superior, que se refere somente aos EIs na graduação, havia mais de 13 mil matriculados em uma IES brasileira. Em 2020 esse número chegou aos quase 15 mil, e em 2021 aos quase 17 mil (dados mais recentes).

Quanto às principais origens desses estudantes, os dados do Censo mostraram que os estudantes provenientes das Américas (sobretudo, do Paraguai, Bolívia, Argentina, Peru, Estados Unidos e Venezuela) representavam a metade de todos os EIs no país, seguidos pelos africanos (com destaque para os de Angola e da Guiné-Bissau) e pelos asiáticos (principalmente japoneses), que no último ano registraram um aumento (Tabela 2).

Tabela 2 – EIs no Brasil / Principais Origens

EIs (%) / Ano	2019	2020	2021
América	49,10%	50,80%	50,70%
África	25,20%	23,90%	20,60%
Ásia	13,30%	12,50%	15%
Europa	12%	12,40%	13,50%
Oceania	0,40%	0,40%	0,40%

Fonte: Dados compilados do Censo da Educação Superior (2019; 2020; 2021).

Embora as fontes dos dados obtidos nos dois países não sejam coincidentes, foi possível constatar que, em Portugal, os estudantes brasileiros, angolanos e cabo-verdianos representam o maior grupo de Estudantes Internacionais (EIs) e, no Brasil, eles são predominantemente originários do continente americano, possivelmente devido à proximidade geográfica e aos acordos no âmbito do Mercosul. Além disso, observa-se uma presença significativa de estudantes africanos no Brasil, influenciada principalmente pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)⁵. Enquanto Portugal apresenta uma mobilidade acadêmica sul-norte global mais acentuada, com estudantes provenientes de antigas colônias portuguesas como Brasil e os Países Africanos de Língua Portuguesa (PALOP), o Brasil demonstra uma maior mobilidade sul-sul global, com estudantes provenientes da América do Sul e, também, do continente africano. Esses padrões sugerem dinâmicas distintas de mobilidade acadêmica entre os dois países, influenciadas por fatores históricos, geográficos e acordos governamentais.

As vulnerabilidades dos estudantes internacionais do ensino superior

O estudante em mobilidade internacional reúne uma série de vulnerabilidades que, juntas, dificultam ainda mais as suas trajetórias. Por exemplo, para além de não serem cidadãos do país de destino, em muitos países o visto/a autorização para estudar não permite trabalhar. Além disso, aqueles que não tinham o *habitus* internacional ou de migrante (Brito, 2004), ou seja, nunca haviam viajado para outro país, ou emigrado, ao se verem longe da família e de suas redes de apoio financeiro e emocional, tendem a estar mais vulneráveis diante de situações inesperadas. Assim, levantamos a hipótese de que o medo, o estresse e a ansiedade, inerentes à mudança para um país/uma cultura diferente, podem ter sido agudizados a partir do advento da pandemia.

O conceito de vulnerabilidade, “[...] enfatiza as formas como as desigualdades de poder, dependência, capacidade ou necessidade tornam alguns agentes vulneráveis a danos ou exploração por terceiros” (Mackenzie et al., 2014, p. 6). Nesse sentido, um EI não é igual a um estudante nacional, sobretudo no que tange aos seus direitos, por vezes às suas capacidades linguísticas – nem todos dominam a língua do país de destino (Albertovna Shakirova; Roza Alexeevna, 2016), e às suas redes de apoio – nem todos contam com redes de apoio no país de destino (Brooks; Waters, 2010; de Haas, 2010), o que também mostra que os EIs não compõem um grupo homogêneo. Ou seja, quando um estudante vai para outro país, tal como um imigrante, para além de, regra geral, ter deixado uma rede de apoio no país de origem, tenderá a construir uma rede relacional e/ou institucional no país de destino. Por rede de apoio referimo-nos: 1. ao apoio financeiro, que pode vir da família que está no país de origem (sendo, portanto, uma rede de apoio distante), mas que também pode vir da IES no país de destino ou de amigos e eventualmente familiares que residam no país de destino (sendo, portanto, uma rede de apoio próxima); 2. e ao apoio emocional, que também pode vir de familiares, amigos e conhecidos, tanto no país de origem como no de destino. Contudo, como a rede de apoio dos EIs costuma (sobretudo no início) estar distante (ou seja, no país de origem), eles acabam se mostrando mais vulneráveis do que os estudantes nacionais. No entanto, essas vulnerabilidades geralmente são situacionais, uma vez que advêm de um contexto que tende a ser de curto prazo (enquanto os estudos durarem). Portanto, ainda que situações de maior vulnerabilidade sejam inerentes à condição de migrante, para o EI pode tratar-se de um estado transitório e provisório, proveniente de uma situação intermediária e temporária entre o presente e o futuro (Bourdieu; Passeron, 1979).

No entanto, a pandemia, para além de alterar a ideia de “contexto de curto prazo” e “estado transitório e provisório”, pois havia muitas incertezas sobre o desfecho da crise sanitária, diminuiu as espec-

tativas desses estudantes em relação aos seus futuros. Misca e Thornton (2021) identificaram a existência de um triplo impacto durante esse período: o primeiro relacionado com a diminuição das perspectivas de emprego para os recém-graduados, o que, para aquele que estava a investir no seu capital humano, cultural e intelectual em outro país, poderia ter um peso maior (nota nossa); o segundo relacionado com as relações sociais e entre pares, que foram negativamente afetadas pela redução dos contatos presenciais, com peso maior sobre aqueles que estavam distante das suas redes de apoio; e o relacionado à educação, que no caso dos estudantes do ensino superior teve que ser subitamente alterada, pela adoção do aprendizado à distância e pelo uso constante das TICs. Portanto, os impactos da pandemia para os EIs foram particularmente desafiadores (Iorio et al., 2020; Malet Calvo et al., 2022), uma vez que estes experimentaram uma interseccionalidade de efeitos negativos, quando comparados aos nacionais (Prinsloo; Slade, 2016). Nesse contexto, um estudante que não dominasse a língua do país de destino, por exemplo, estaria ainda mais vulnerável devido à dificuldade de se comunicar (Albertovna Shakirova; Roza Alexeevna, 2016), e/ou aquele que não possuísse redes relacionais e/ou institucionais já estabelecidas no país de destino, teria menos suporte (Elmer et al., 2020).

No que tange ao trabalho, Martins et al. (2022), em um estudo realizado com imigrantes em Portugal, concluíram que as desigualdades socioeconômicas pré-existent nestes foram exacerbadas durante a pandemia. Em comparação com os nativos, os imigrantes estavam mais suscetíveis de perderem os seus empregos ou trabalhos temporários. Do mesmo modo, no Brasil, o imigrante com pouca ou nenhuma reserva financeira foi o mais atingido pela redução de rendimentos, pelo aumento do desemprego e pelo aumento dos preços dos bens essenciais provocados pela pandemia (Neto; Menacho, 2020). Nesse artigo, consideramos que os EIs também podem ter visto a questão do desemprego como um agravante para a continuação dos estudos no país de destino, pois a perda de rendimentos, fossem estes provenientes do trabalho, da família ou de poupanças próprias, poderia colocar em risco a permanência desses estudantes no país de destino.

Uma vez que após, a aspiração de migrar é necessário ter-se a capacidade (ou seja, os meios) para concretizá-la (Carling, 2002), no caso dos estudantes que já estavam em mobilidade internacional, seria imprescindível continuar a ter os meios necessários para prosseguirem com os seus estudos no país de destino. Portanto, não só o contexto macrossocial (dos países de origem e destino), mas também a situação individual de cada estudante (o seu capital de mobilidade, financeiro, social, cultural, linguístico etc.) ditaram a maneira como cada um se viu afetado pela pandemia.

Além disso, o impacto emocional proveniente de uma situação sem precedentes exacerbou, ainda mais, as desigualdades educacionais (como o conhecimento acerca das TICs) e socioeconômicas (como as condições de acesso às TICs).

Desse modo, ao estabelecer a vulnerabilidade como uma lente de análise, concordamos que, “[...] estamos posicionados de formas diferentes, dentro de uma teia de relações econômicas e institucionais”, e que, “[...] nossas vulnerabilidades variam, ao nível individual, em magnitude e potencia” (Fineman, 2008, p. 10). Portanto, “[...] privilégios e vantagens se acumulam nos sistemas e podem combinar-se para criar efeitos mais devastadores ou mais benéficos [...]. Às vezes, os privilégios conferidos em certos sistemas podem mediar, ou até mesmo anular, as desvantagens conferidas a outros” (Fineman, 2008, p. 15). Como resultado, deparamo-nos com indivíduos perpetuamente presos em “teias de vantagens e desvantagens” interativas e dinâmicas (Fineman, 2008, p. 16).

Por isso, uma questão que mesmo antes da pandemia já influenciava a decisão dos EIs permanecerem no país de destino, relaciona-se com os custos *versus* benefícios que qualquer tipo de migração/mobilidade acarreta (Mazzarol; Soutar, 2002). Ou seja, para além do custo com os estudos, habitação, alimentação etc., esses estudantes também pesam se os benefícios sociais com segurança, acesso à saúde, transportes, acesso às TICs etc., são vantajosos para as suas permanências no país de destino (Iorio, 2018). Logo, além dos custos com a educação e dos ganhos esperados com ela, outras variáveis de atratividade (e fixação no país de destino) são consideradas (Beine; Noel; Ragot, 2014). Trata-se, portanto, de um balanço que o estudante faz entre as vulnerabilidades/desvantagens a que estão expostos nos países de origem e destino, as vantagens que podem obter e estratégias que precisarão adotar para prosseguirem com os seus projetos de mobilidade internacional.

Metodologia

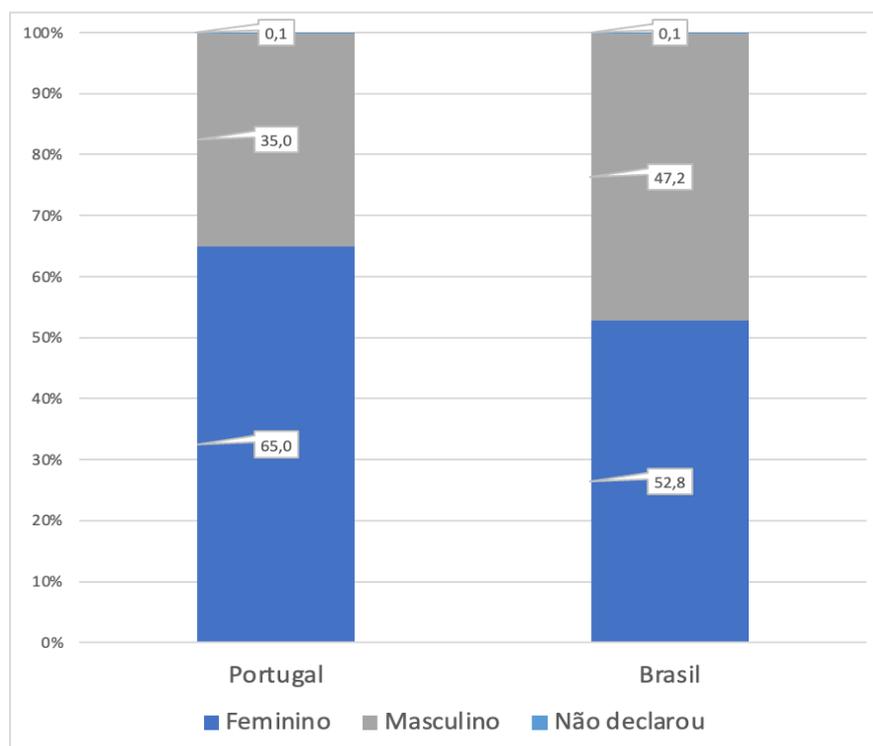
Este artigo apresenta os resultados de duas pesquisas de caráter empírico e exploratório, realizadas em Portugal e no Brasil. Por meio da utilização de uma metodologia mista, com base em dados quantitativos e qualitativos, os pesquisadores portugueses projetaram um questionário *online*, por meio do aplicativo Google Docs, que ficou disponível para estudantes internacionais e estrangeiros⁶ matriculados em universidades em Portugal entre abril e maio de 2020. No intuito de atingir o maior número de estudantes, o questionário foi enviado por *e-mail* para as IESs no país e para diversos grupos de pesquisa que trabalham com migrações. Além disso, foi compartilhado em diversas comunidades na rede social Facebook, sendo posteriormente disseminado com recurso à técnica da bola de neve. As pesquisadoras brasileiras tiveram conhecimento desse estudo por meio de um grupo de pesquisa, e replicaram o questionário no Brasil com autorização das pesquisadoras portuguesas. Adaptado para o Brasil, os dados foram obtidos entre junho e outubro de 2020, após divulgação em formato semelhante.

Para além de conhecer o perfil sociodemográfico e acadêmico dos inquiridos, o questionário teve como indicadores temáticos: o

impacto da covid-19 no ensino, trabalho e moradia desses estudantes; as suas redes de apoio (pessoais e institucionais); os meios de informação e comunicação utilizados durante o período em análise; a saúde (física/mental); e suas expectativas em relação ao futuro. Ainda que não probabilística, ambas as pesquisas obtiveram uma amostra de 703 respostas válidas em Portugal e 266 no Brasil.

Em Portugal, o perfil sociodemográfico dos estudantes que responderam o questionário foi: 460 (65,4%) do gênero feminino, 242 (34,4%) do gênero masculino e apenas 1 (0,1%) não respondeu a essa questão. No Brasil, 142 (51,8%) se declararam homens, 127 (46,35%) mulheres e 5 (0,1%) preferiram não responder. Portanto, em números relativos, a amostra em Portugal contou com maior porcentagem de mulheres (65%), enquanto no Brasil, houve um maior equilíbrio entre os dois gêneros (Figura 1).

Figura 1 – Porcentagem da distribuição dos respondentes dos questionários por gênero



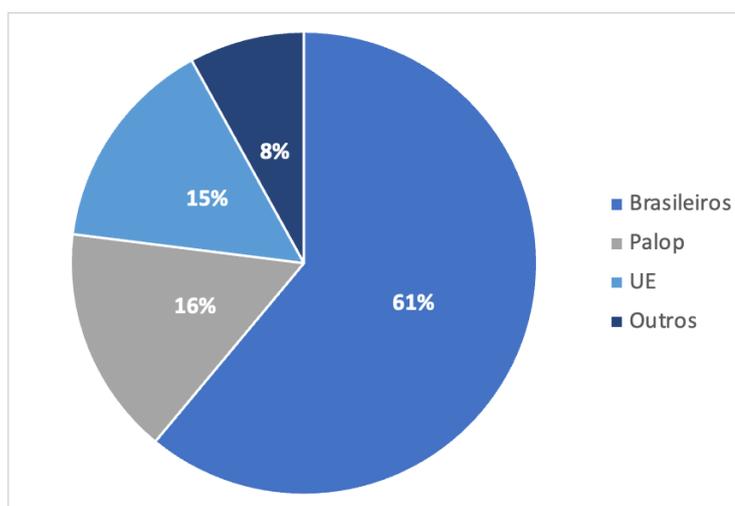
Fonte: Dados originais da pesquisa.

Em Portugal, a maioria dos participantes no questionário tinha entre 18 e 29 anos (64,7%), enquanto no Brasil, à semelhança de Portugal, 59% também tinha entre 18 e 29 anos.

Em ambos os países, o questionário foi previamente aprovado pelos respectivos comitês de ética. Para a análise dos dados quantitativos, em Portugal utilizou-se o *software* SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) e no Brasil a plataforma Tableau Public.

Em relação à nacionalidade, embora os brasileiros estivessem sobrerrepresentados em Portugal, a amostra incluiu 56 nacionalidades diferentes, sendo que os resultados coincidiram com as estatísticas da DGEEC referidas anteriormente. Assim, 61% desses estudantes eram brasileiros, 16% eram dos PALOP, 15% eram de um dos 27 países da União Europeia (UE) e 8% eram de outros países (Figura 2).

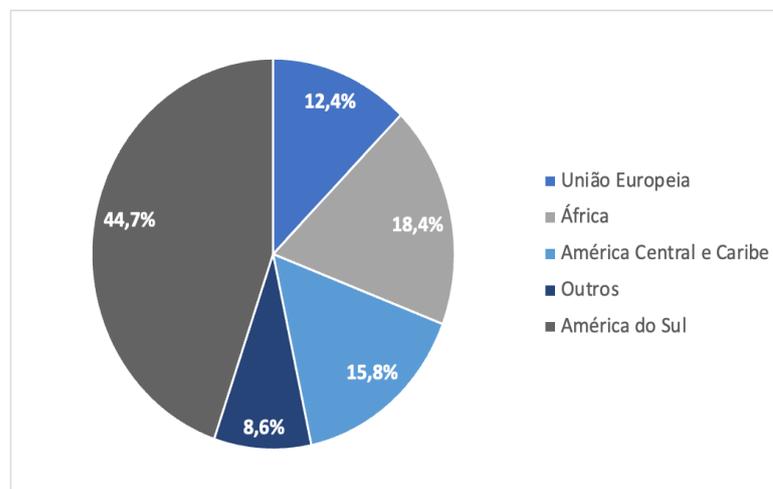
Figura 2 – Origem dos EIs que responderam aos questionários em Portugal



Fonte: Dados originais da pesquisa.

No Brasil, a amostra incluiu 50 nacionalidades diferentes, sendo a maioria (44,7%) originária da América do Sul, 18,4% de países africanos (46% deles PALOP), 15,8% de países centro-americanos e caribenhos, 12% eram da UE (42% deles originários da França) e 8,6% vinham de outros países (Figura 2). As relações com o Mercosul, do qual o Brasil faz parte, parecem não se expressar em maior quantidade de EI originários da região: representam apenas 16% dentre os provenientes da América do Sul. As Américas vistas como um todo compõem o maior contingente de EIs presentes no Brasil, somando 65,4%.

Figura 3 – Origem dos EIs que responderam aos questionários no Brasil



Fonte: Dados originais da pesquisa.

A obtenção de dados qualitativos envolveu a realização de entrevistas semiestruturadas *online*, em profundidade, com os estudantes que já estavam em mobilidade internacional. A abordagem qualitativa proporciona informações mais detalhadas sobre as experiências das pessoas, considerando diversas narrativas individuais. Isso possibilita uma análise mais aprofundada da diversidade de experiências, o que é difícil de obter por meio de análises quantitativas (Dal-Farra; Lopes, 2013). Foram realizadas 22 entrevistas em Portugal, entre setembro de 2020 e janeiro de 2021, e 24 entrevistas no Brasil, entre maio e outubro de 2021.

O roteiro das entrevistas também foi estruturado por temas: Ensino; Bem-Estar Físico e Psicológico; e Apoios – durante a pandemia – e preocupações em relação ao futuro. Em ambos os países a duração média das entrevistas foi de uma hora. Tanto em Portugal como no Brasil, após a anonimização e transcrição das entrevistas, identificaram-se categorias problematizadas para a análise.

O perfil sociodemográfico dos entrevistados correspondeu: em Portugal, a 15 estudantes do gênero feminino e 7 do gênero masculino, com diversas nacionalidades – brasileira, angolana, guineense (da Guiné-Bissau), argentina, colombiana, italiana, espanhola, chilena e cabo-verdiana – e no Brasil, a 14 estudantes do gênero feminino e 10 do gênero masculino, oriundos de países como Argentina, Benin, Colômbia, Cuba, Equador, Irã, México, Moçambique, Nicarágua, Peru, República Democrática do Congo, República Dominicana, Síria e Timor Leste.

Resultados e Discussão

Assim que a pandemia foi decretada, uma das primeiras medidas sanitárias tomadas foi o fechamento dos espaços públicos, mantendo-se abertos durante muito tempo somente os espaços que vendiam os chamados “bens essenciais” (como os supermercados). Com isso, tanto no Brasil quanto em Portugal, os estabelecimentos de ensino foram um dos primeiros a fechar, e todos, não só os estudantes, viram-se “obrigados” a recorrer muito mais à utilização das TICs. Não só a comunicação com familiares e amigos passou a ser realizada com recurso às TICs, como também os estudos, as pesquisas, e, muitas vezes, as compras de bens e serviços.

Assim, as principais vulnerabilidades que todos os estudantes, mas sobretudo os internacionais, sentiram, relacionaram-se com o fato de nem todos estarem preparados para o *uso das TICs*, da forma como ela passou a ser utilizada para que o ensino pudesse ser mantido de forma remota; mas também porque nem todos conseguiam ter *acesso* a essas TICs da mesma forma. As *falhas* técnicas que essas tecnologias apresentaram, por vezes devido a conexões de Internet fracas ou ao compartilhamento dessas conexões, impactaram a qualidade das aulas à distância, e acabaram por prejudicar mais aqueles que não tinham a quem recorrer (redes de apoio), como os estudantes internacionais.

Também se relacionaram com a continuação do confinamento, além de que se observaram problemas relacionados com a *habitação*. No caso dos EIs, se, por um lado, havia o receio de compartilharem quartos e/ou residências, devido à covid-19, por outro lado também havia o receio de estarem sozinhos naquele momento. Portanto, a prorrogação do período de isolamento provocou situações de medo, estresse, ansiedade e depressão, afetando, sobretudo, a *saúde mental* desses estudantes.

Por fim os *problemas financeiros*, que começaram devido à pandemia, impactaram a todos, mas os EIs, porque estavam distantes da família – sua principal fonte de apoio segundo o nosso estudo – e impossibilitados de voltarem para os seus países de origem, devido ao fechamento das fronteiras, foram particularmente afetados. Além disso, aqueles que estavam a custear os estudos com recursos próprios, viram o seu poder de compra diminuído devido às variações cambiais que aconteceram naquele período, e muitos, cujos rendimentos vinham do trabalho, perderam esta fonte de renda devido à pandemia.

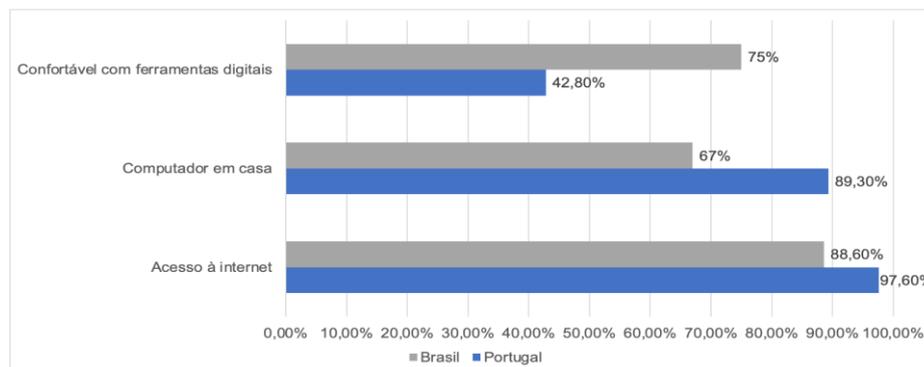
Vamos, portanto, explorar o impacto que cada um dos itens mencionados acima tiveram sobre os participantes nesse estudo:

Uso, acesso e falhas das TICs

Os dados encontrados indicam que, em Portugal, os EIs tinham mais acesso à Internet, mas se sentiam menos confortáveis com a uti-

lização das ferramentas digitais do que os que estavam no Brasil (Figura 4):

Figura 4 – Dados sobre aspectos relacionados às TICs



Fontes: Dados originais da pesquisa.

Apesar de o acesso à internet não ter sido considerado um problema para a maioria dos participantes, nas entrevistas os estudantes relataram que as dificuldades sentidas com as ferramentas digitais aconteceram, sobretudo, devido às falhas técnicas durante as aulas. Um estudante que estava no Brasil referiu que, “[...] às vezes houve algumas dificuldades com a conexão à internet, que não é muito estável onde eu moro” (participante 8, peruano)⁷; e outro estudante que estava em Portugal disse: “A minha [internet], particularmente, falhava muito! Então, tinha vezes que eu tinha, ou que desligar a câmera, ou que eu perdia parte do conteúdo [...]” (participante 10, colombiano).

Os problemas com a conexão da internet foram atribuídos ao fato de muitos estudantes compartilharem a mesma habitação e, portanto, a mesma conexão:

Internet aqui de casa não pegava, a gente estava com o [plano] 150 né, hoje em dia a gente está com 300, o dobro, então é bem tranquilo. Só que antigamente era muito ruim, porque imagina cinco negros no mesmo lugar, com computador ligado assistindo aula, a Internet querendo ou não, não ajudava muito sabe (participante 1, do Benin, no Brasil).

Também em Portugal, outro entrevistado referiu: “Acho que a principal dificuldade foi a Internet na minha casa, porque quando eu e as três pessoas que moram aqui estavam a ter reuniões ou aulas, a Internet caía” (participante 14, chileno).

No Brasil, os EIs participantes da pesquisa estavam todos matriculados em universidades públicas, que não exigem nenhum tipo de pagamento, diferentemente de Portugal. Por isso, os EIs em Portugal têm que ter condições de financiar os seus estudos – seja com bolsas de estudo, seja recursos próprios. De qualquer forma, em ambos países, as universidades fornecem, gratuitamente, as infraestruturas básicas nos campi, como computadores compartilhados e internet. Con-

tudo, com a implantação das medidas sanitárias os estudantes ficaram impedidos de utilizar tais infraestruturas e, por isso, algumas universidades forneceram computador e cartão de acesso à internet aos estudantes (inclusive aos internacionais) que solicitaram. Assim, explicou o participante 8, do Peru, no Brasil: “Para os alunos mais necessitados, que tinham problemas financeiros, foi disponibilizado um chip [cartão] de Internet para que pudessem acessar as aulas on-line”. Já em Portugal, apenas um dos entrevistados referiu que sua universidade também forneceu esse tipo de ajuda. Os demais, relataram a existência de auxílios mais abrangentes: financeiro (pagamento das mensalidades, moradia e alimentação) e emocional (psicólogos). No entanto, como mencionaram alguns dos entrevistados: “Em relação ao financeiro [...] houve duas oportunidades que a universidade buscou auxiliar as pessoas que estavam sendo afetadas pela covid, nas duas vezes eu tentei, e nas duas vezes eu não consegui o auxílio” (participante 12, brasileiro); “Eu solicitei atendimento psicológico na universidade, fui até fazer uma primeira triagem, e nunca mais me chamaram. A demanda é muito grande, e a lista de espera também é muito grande” (participante 2, brasileira).

Assim, não parece ter havido tratamento diferenciado entre estudantes nacionais e internacionais em ambos os países com relação às TICs. No Brasil, aqueles que necessitavam deste tipo de ajuda conseguiram-na, enquanto em Portugal houve dificuldades para se receber qualquer tipo de ajuda. No entanto, o fato de 89,3% dos EIs em Portugal terem computador em casa, também pode ser indicativo de que a maior parte deles não precisou deste tipo de ajuda (Figura 1).

Apesar do acesso ao computador e à internet não se ter mostrado um problema em ambos os países, as falhas com a conexão acabaram por prejudicar todos. Um dado interessante é que, enquanto no Brasil, 75% dos participantes disseram que se sentiam confortáveis com o uso das ferramentas digitais, em Portugal apenas 42,8% referiu isso (Figura 1). Ou seja, enquanto no Brasil apenas 25% dos EIs referiram sentir dificuldades com o uso das ferramentas digitais – o que não difere do percentual de dificuldade dos estudantes nacionais (Gonçalves et al., 2021) – em Portugal, percebemos que esse problema acometeu, sobretudo, os EIs provenientes de países em desenvolvimento (como os PALOP), onde o acesso às TICs ainda é limitado devido a fatores ordem econômica. De acordo com o participante 1, que teve que retornar ao seu país de origem devido à pandemia: “Em Angola temos dos serviços de Internet mais caros e de pior qualidade [...] com essa história do ensino à distância, agudizou-se, ainda mais, as assimetrias”. Como alguns autores já haviam mencionado, apesar de se poder dizer que, atualmente, os estudantes provenientes de classes socioeconômicas mais desfavorecidas têm mais oportunidades para fazerem mobilidade internacional, as questões de classe ainda ditam alguns entraves para esses estudantes (Iorio; Pereira, 2018; Alves; Iorio, 2021). Os estudantes provenientes de regiões menos desenvolvidas ainda têm menor habilidade digital e acesso a equipa-

mentos, e maiores dificuldades econômicas (Aristovnik et al., 2020; Malet Calvo et al., 2022).

Habitação

Em Portugal, 61% dos inquiridos viviam com uma ou mais pessoas, em casa ou apartamento alugado quando a pandemia começou. No Brasil, 40% também declarou residir em apartamento alugado e compartilhado com outros, indicando um tipo comum de arranjo entre esses jovens. No entanto, a crise sanitária provocada pela covid-19 veio afetar esses arranjos, influenciando diretamente nos custos com a habitação: “No contexto de pandemia ninguém quer receber mais ninguém [...]. Muitas pessoas não querem mais dividir sem conhecer, sem saber, então, eu achei que os aluguéis estariam mais baratos, e que teriam mais ofertas, mas foi o contrário” (participante 4, brasileira em Portugal).

Também aqueles que viviam em residências universitárias (moradias) em Portugal foram afetados, a partir do momento em que estas tiveram que reduzir o número de vagas: “Com a covid-19 estive-ram a reduzir 100 camas. Normalmente são duas pessoas por quarto, mas com a covid-19 só podia estar uma pessoa por quarto. Tiveram que reduzir, e sempre dão prioridade aos alunos que vêm do primeiro ano [...]” (participante 15, caboverdiana). Desse modo, essa estudante, que já estava no segundo ano da graduação, teve que deixar a moradia e arranjar outro lugar para viver, o que, segundo ela, ficou “muito mais caro”.

Já os estudantes que estavam em moradias mantidas pelas universidades brasileiras, apontaram o esvaziamento delas, uma vez que os nacionais retornaram para as suas casas: “Todo mundo estava indo embora [...], quase todo mundo foi embora, eu fiquei quase sozinho no meu corredor, não tinha muita gente na moradia, a maioria voltou para casa, para ficar com a família” (participante 2, congolense).

Assim, a solidão que se instalou na habitação de alguns estudantes, provocou diferentes reações: o participante 2 decidiu regressar ao seu país de origem. Contudo, como lá teve dificuldades para assistir às aulas remotas, devido à diferença de fuso horário, e porque não tinha um ambiente silencioso, acabou por retornar ao Brasil. Para outro EI que também estava no Brasil, a solidão provocada pelo isolamento social ocasionou alguns problemas ao nível da saúde mental: “Moro aqui sozinho. Então comecei a sentir depressão, muitas vezes estava totalmente deprimido” (participante 9, iraniano). Também em Portugal, a participante 18, angolana, que vivia na cidade de Évora, decidiu mudar-se para Lisboa, para ficar perto do Consulado de Angola, porque tinha medo de estar sozinha: “Eu não me dava com ninguém, não tinha ninguém, e era um pavor terrível [...]”.

Isso foi ao encontro do que muitos autores já haviam referido, ou seja, aqueles que não têm redes relacionais e/ou institucionais no país de destino, têm menos redes de apoio no país de destino (Brooks; Waters, 2010; de Haas, 2010). Em contexto de pandemia, em que as

relações sociais e entre pares foram negativamente afetadas pela redução dos contatos presenciais, os EIs que ainda não tinham essas redes estabelecidas sentiram-se mais sozinhos, uma vez que estavam distante das suas redes relacionais e de apoio no país de origem, e porque muitos não tiveram a possibilidade de regressar devido aos bloqueios das fronteiras (Elmer et al., 2020; Misca; Thornton, 2021).

A questão de habitação revelou situações ambíguas: por um lado, os EIs que conseguiram retornar aos seus países de origem durante a pandemia, ou que continuaram a viver em habitações compartilhadas, revelaram mais problemas de espaço adequado para assistirem às aulas remotas – como falta de silêncio – e falhas na conexão de internet – devido ao compartilhamento. Sobretudo os que retornaram a países menos desenvolvidos viram esses problemas agudizados. Por outro lado, os EIs que ficaram a viver sozinhos, ou porque os colegas foram embora, ou porque já viviam sozinhos, mantiveram o acesso à internet que tinham anteriormente, mas depararam-se com a solidão. Além disso, o estar sozinho desencadeou problemas de saúde mental, como veremos a seguir.

Saúde mental

Tanto no Brasil, como em Portugal, a maioria dos que responderam ao questionário disse que a pandemia estava a afetar, de alguma forma, a sua saúde mental (56% e 64,6% respectivamente). Em ambos os países, os problemas mais relatados foram a falta de iniciativa, a dificuldade em relaxar e a insônia. A entrevistada 9, no Brasil, disse que as diferenças linguísticas e culturais (ela é iraniana e de religião islâmica) acentuaram a solidão e contribuíram para desencadear uma crise depressiva:

Foi muito ruim. Você sabe, para os estrangeiros, viver sozinhos, longe de sua família, em uma cultura com uma língua e uma religião diferentes, coisas diferentes, fazendo doutorado permanentemente sozinhos, é muito complicado.

Também para a entrevistada 7, de nacionalidade brasileira, e que vivia em Portugal, estar bem (ou não) durante a pandemia, esteve intimamente ligado à sua cultura de origem:

As residências do centro histórico [de Évora] [...], são estruturadas de forma muito diferente do que culturalmente a gente está acostumado no Brasil. Por exemplo, os quartos, as janelas são pequeninas, elas ficam muito no alto, então não há essa entrada de sol como na nossa cultura, essa abertura para ver o mundo lá fora. Então, isso agravou bastante... as ansiedades, justamente por conta dessa estrutura.

Em ambos os países, o respaldo de algumas IESs foi essencial nesse momento. A entrevistada 9, iraniana, que para reduzir a solidão, mandou buscar o irmão para viver com ela no Brasil, referiu: “Eu tive [o pessoal da universidade] para tudo, até mesmo para trazer meu irmão para cá”. Já em Portugal, como referido anteriormente, nem sempre foi fácil obter esse apoio da IES. Apesar da entrevistada 5, brasileira, ter dito que, “[...] a universidade colocou um grupo de psicólogos para atender as pessoas durante a pandemia”, de acordo com o entrevistado 11, de nacionalidade argentina e italiana, “[...] muita

gente falava que não estava conseguindo marcar uma consulta”. Portanto, em Portugal, ainda que algumas IESs tenham tentado ajudar os seus estudantes durante a pandemia, essa ajuda não conseguiu abarcar todos os estudantes que necessitavam.

Ainda que os relatos relacionados à saúde mental sejam muito particulares, foi possível verificar que o isolamento social agudizou situações pré-existentes e tornou mais difícil resolver os problemas em razão da falta de redes de apoio próximas (Elmer et al., 2020), mas também das diferenças culturais, linguísticas e religiosas.

A entrevistada 3, equatoriana, no Brasil, referiu que já tinha alguns problemas psicológicos antes da pandemia, mas que estes agravaram-se com a covid-19, pois passou a ter medo das consequências da doença para ela e para os familiares que estavam no Equador (já que a companheira e um tio faleceram de covid-19). Então, mais do que pensar nos estudos, o objetivo dessa estudante passou a ser sobreviver para regressar ao seu país de origem e a sua família: “Eu vou me cuidar muito, porque quero sair daqui, regressar ao meu país. Meu pai tem 80 anos e eu já decidi que eu não posso morrer aqui, porque meu pai vai ficar muito triste”.

Também em Portugal, o medo das consequências da covid-19 para os familiares foi um dos principais motivos de estresse dos estudantes durante este período:

[...] medo que se passasse alguma coisa com a minha família ou comigo. Não me sentia bem psicologicamente [...] estava o tempo todo pensando que alguma coisa má podia acontecer [...] se acontecer algo com a minha família, na Argentina, eu sei que agora não posso voltar, está tudo fechado. Eu sempre penso nisso, desde que começou a pandemia, foi a minha primeira preocupação, se acontecer alguma coisa com a minha avó, por exemplo, com a minha mãe, eu não vou poder estar lá (participante 8, Argentina).

Como alguns autores já haviam mencionado, a pandemia agudizou determinadas preocupações, e isso afetou a saúde mental de muitos EIS (Aristovnik et al., 2020; Firang, 2020).

Problemas financeiros

Por fim, a crise econômica que adveio da crise pandêmica também provocou um impacto nesses estudantes, uma vez que todos os tópicos referidos acima foram agravados a partir do momento em que se começaram a sentir problemas financeiros. Durante a pandemia, tanto os estudantes que tinham bolsa de estudos, como aqueles que estavam a financiar os seus projetos de mobilidade com poupanças próprias, ajuda de familiares, ou rendimentos do trabalho, começaram a temer as alterações e perdas desses rendimentos.

Em ambos países, poucos eram os EIS que também trabalhavam – 20% em Portugal e 18% no Brasil. Contudo, em Portugal, a maioria (73%) não tinha bolsa de estudos, sendo que 65% se financiava com a ajuda dos pais ou de outros familiares, e 61,5% utilizava poupanças próprias. Contrariamente, no Brasil, a maioria (65%) tinha bolsa de estudos e uma porcentagem ainda maior (70%) afirmou que não teria

outros recursos para financiar sua permanência no país, caso perdessem esse financiamento que vinha, maioritariamente (76%), de órgãos de fomento brasileiros. Mas independentemente de terem ou não bolsa de estudos, 63% dos participantes que estavam no Brasil disseram que também dependiam das suas poupanças, mesmo porque, ainda que tivesse uma bolsa de estudos, seu valor não era alto.

Assim, com o aumento dos preços dos alimentos durante a pandemia, o valor dessas bolsas tornou-se ainda mais obsoleto: “Para comprar as coisas, eu tinha que pedir *online*, o que tornou tudo mais caro do que o normal. E os preços também aumentaram durante a pandemia” (participante 7, cubano, no Brasil).

Além da redução do poder de compra que atingiu a população de um modo geral, alguns entrevistados (de pós-graduação) no Brasil relataram a perda dos seus financiamentos: “Eu perdi minha bolsa, porque o estágio é para ser feito presencialmente” (participante 1, do Benin).

Em Portugal, como a maioria não tinha bolsa de estudo, o maior receio prendia-se com a perda de rendimentos próprios ou de quem os subsidiava, fosse através da perda de emprego ou de um aumento na diferença cambial:

No caso dos estudantes brasileiros a gente teve uma perda de renda pelo fato intrínseco ao poder de compra que a gente tem que estar associado a moeda do real... eu cheguei aqui no Porto e R\$ 3000 eram 700 euros. R\$ 3000 agora são menos de 500 euros! Eu perdi 200 euros por conta da covid-19 (participante 11, brasileiro).

Como mencionado anteriormente, apesar de muitas universidades terem oferecido algum tipo de auxílio durante este período, este não foi suficiente para abranger todos os que necessitavam.

No entanto, foi interessante perceber que, enquanto a diferença cambial prejudicou a situação financeira de muitos EIs que estavam em Portugal, uma vez que a maioria não tinha bolsa de estudo e contava com rendimentos próprios ou de familiares; a maior parte dos que estavam no Brasil, por ter uma bolsa de estudo financiada pelo governo brasileiro, não se sentiu prejudicada – a não ser os pós-graduados que tiveram as suas bolsas cortadas/suspensas.

Estratégias

No intuito de combater essas vulnerabilidades, os EIs desenvolveram estratégias que visaram garantir as suas permanências no país de destino e a continuidade dos seus estudos. Para combater o isolamento social, alguns EIs que estavam em Portugal reforçaram as suas redes de contatos *online*, maioritariamente com pessoas que estavam nos seus países de origem (80%). Nesse sentido, 69% dos participantes no questionário em Portugal, passaram a ter contatos diários com familiares (incluindo namorado/a), sendo 97% via WhatsApp, o que pode ser indicador de que esses estudantes ainda não tinham uma rede de apoio estabelecida em Portugal.

Também no Brasil, os contatos remotos dos EIs que lá se encontravam se intensificaram. Destes, 61% disse que contactavam, diariamente, e 70% reforçou que esse contato se dava especialmente com familiares e amigos que estavam no país de origem, principalmente por mensagens ou chamadas de vídeo. Nesse país, alguns EIs optaram por retornar aos seus países natais (o que nem sempre foi bom, devido às condições residenciais nesses países), e, como referido, uma participante conseguiu, com a ajuda da sua IES, que irmão viesse viver com ela.

Em ambos os países, alguns EIs também começaram a praticar atividades físicas, cozinhar, ler, assistir filmes, séries e ouvir música, como forma de manter a mente sã: “A gente conseguiu ser bem criativo! Fazia muita comida, curti muito o sol que tinha naquela época [...], fazia atividade física, [...], fazia pilates [...], era *online* [...]. Foi o que salvou!” (participante 18, brasileira, em Portugal).

Com o reforço da comunicação *online*, houve a necessidade de melhorar os acessos à internet. Nesse sentido, os estudantes tiveram que recorrer à contratação de serviços mais potentes, o que exigiu um gasto financeiro adicional. Contudo, no Brasil, os alunos com condições financeiras mais precárias obtiveram auxílios das suas IESs, sobretudo no que tange aos computadores e acesso à Internet, necessários para acompanharem as aulas à distância. Isso, no entanto, não foi mencionado pelos participantes que se encontravam em Portugal. Apesar de nesse país os EIs terem referido a existência de auxílios, estes não conseguiram contemplar todos os estudantes que solicitaram.

Nesse sentido, a condição financeira individual de cada EI acabou por influenciar, diretamente, as estratégias que cada um adotou para prosseguir com os estudos e permanecer no país de destino. Por exemplo, a estratégia do participante 12, brasileiro, que estava em Portugal, foi trocar o curso de engenharia pelo de línguas e relações internacionais, porque este era mais barato:

As propinas (mensalidades) estavam a aumentar [...] e, apesar da covid-19, a faculdade, a universidade decidiu manter esse aumento [...]. Não há auxílio permanente para estudante internacional, eles fizeram um auxílio emergencial por causa da covid-19 [...]. Mas eu, por exemplo, não consegui [...]. Tentei mas não consegui.

No geral, os entrevistados disseram que conseguiram prosseguir com seus projetos de mobilidade internacional, apesar das incertezas e inseguranças geradas a partir da pandemia. Ou seja, no balanço que fizeram entre os custos (financeiros e psicológicos) para os seus aperfeiçoamentos acadêmicos durante a pandemia, e os benefícios que daí poderiam advir no futuro (Mazzarol; Soutar, 2002), a maior parte desses estudantes optou por criar estratégias que lhes permitissem prosseguir com os estudos internacionais.

Conclusões

Os resultados de ambas investigações demonstraram que, a partir da covid-19, os EIs enfrentaram um conjunto repentino de desafios, que trouxe à tona as assimetrias de um grupo que não é homogê-

neo. Por exemplo, a forçosa adaptação a um novo paradigma científico-tecnológico, que veio para ficar, não depende, única e exclusivamente, da vontade/capacidade do estudante, mas do conhecimento e acesso que cada um tinha e tem das ferramentas necessárias para uso o dessas tecnologias. Nesse sentido, observamos que nem todos os EIs tinham os conhecimentos, equipamentos e acessos que necessitavam, e que mesmo aqueles que os tinham, a qualidade da Internet não era garantida, uma vez que depende do contexto em que se encontram (habitação) e dos entraves financeiros (poderem ou não custear um pacote de dados mais potente). Portanto, para além do conhecimento individual de cada estudante acerca das TICs, essa questão teve a influência direta das condições socioeconômicas desses estudantes, para além da capacidade que cada IES tem para os auxiliar.

A par das questões ligadas às TICs, a pandemia enfraqueceu as relações sociais e redes de apoio, aumentando a ansiedade e o estresse desses estudantes, e colocando em evidência a necessidade das IES implementarem medidas que auxiliem especificamente esses estudantes. Apesar de se ter observado que as IES implementaram estratégias administrativas e didáticas que tentaram responder às dificuldades específicas sentidas em cada país, tais medidas não foram suficientes para minimizar as assimetrias e colmatar as desigualdades estruturais existentes.

A dimensão e diversidade dos participantes na pesquisa em ambos países, permitiu identificar diferentes tipos de reajustes que, dentro ou fora da academia, os estudantes tiveram que fazer para prosseguirem com os seus projetos de mobilidade. Ainda que a crise despoletada pela covid-19 tenha sido problema complexo, não obstante as diferentes realidades sociais e econômicas dos países de origem e destino, foi possível evidenciar um conjunto de aspectos ilustrativos das similaridades e diferenças, em termos de vulnerabilidades e estratégias, que atingiram os EIs que estavam tanto nas IES do sul (Brasil) como do norte (Portugal) global. No entanto, verificamos que os EIs provenientes de países do Sul Global acabaram por ser mais vulneráveis em alguns aspectos (como o acesso à TICs e problemas de ordem financeira).

Portanto, para minimizar os efeitos negativos, que surgiram ou foram agudizados a partir da pandemia nos EIs, é importante que tanto as IES como os governos dos países de origem e destino produzam respostas integradas e colaborativas.

Recebido em 20 de agosto de 2023

Aprovado em 8 de abril de 2024

Notas

¹ “[...] matriculados num estabelecimento de ensino superior português, que concluíram o ensino secundário num país estrangeiro e que têm como finalidade a obtenção de um diploma”. Informação disponível em: Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de grau em 2015/2016 (DGEEC, 2024).

- ² “[...] modalidade de Estudo ou Estágio, por um determinado período, tendo como finalidade a obtenção de créditos acadêmicos, posteriormente reconhecidos pela instituição de origem a que pertencem”. Informação disponível em: Mobilidade Internacional no Ensino Superior: Inscritos em situação de mobilidade de crédito em 2015/2016 (DGEEC, 2024).
- ³ Estabelecido em 1987, o Programa Erasmus é apoio interuniversitário de mobilidade de estudantes e docentes do Ensino Superior entre Estados-membros da União Europeia e Estados associados, que permite aos alunos estudarem noutro país por um período entre 3 e 12 meses.
- ⁴ O visto de entrada é o documento que garante ao estrangeiro a expectativa de ingresso no Brasil para estadia de curta duração (art. 13, Lei 13.445/2017). A autorização de residência garante a estadia no Brasil para fins de pesquisa ou estudos, dentre outros (art. 30, Lei 13.445/2017).
- ⁵ O PEC-G é um programa do governo federal que oferece oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais e culturais. PEC-G – Ministério da Educação (mec.gov.br), acessado em 10/08/2023. Atualmente, 70 estados são elegíveis, sendo 29 da África, 26 da América Latina e Caribe, 9 da Ásia e 6 da Europa.
- ⁶ De acordo com a OCDE (2013), estudantes estrangeiros são aqueles que não são cidadãos do país em que estão matriculados e onde os dados são coletados, embora possam ser residentes de longo prazo ou até mesmo terem nascido nesses países. Já os estudantes internacionais implicam, necessariamente, um movimento entre dois países.
- ⁷ Algumas citações dos entrevistados no Brasil têm tradução livre, uma vez que as entrevistas foram realizadas na língua em que os estudantes se sentiam mais confortáveis (em geral, espanhol, mas também em inglês e português). Em Portugal, todas as entrevistas foram realizadas em português.

Referências

- ALBERTOVNA SHAKIROVA, Alina; ROZA ALEXEEVNA, Valeeva. Linguistic barriers to academic mobility. **Journal of Organizational Culture, Communications & Conflict**, v. 20, special issue, p. 79-85, 2016. Disponível em: <https://www.alliedacademies.org/articles/jocccvol20special-issue2016.pdf>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- ALMEIDA, Ana Maria (Org.). **Circulação Internacional e Formação Intelectual das Elites Brasileiras**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.
- ALVES, Elisa.; IORIO, Juliana. Da mobilidade estudantil à mobilidade social: os estudantes angolanos, brasileiros e cabo verdianos em Portugal. **Finisterra**, 118(56), 221-239, 2021.
- ARISTOVNIK, Aleksander et al. Impacts of the COVID-19 Pandemic on Life of Higher Education Students: A Global Perspective. **Sustainability**, v. 12, n. 20, p. 8438, 2020.
- BEINE, Michel; NOEL, Romain; RAGOT, Lionel. Determinantes da mobilidade internacional de estudantes. **Economics of Education Review**, v. 41, p. 40-54, 2014. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.03.003>. Acesso em: 20 ago. 2023.

- BÖRJESSON, Mikael. O espaço global dos estudantes internacionais em 2010. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, v. 43, n. 8, p. 1256-1275, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1300228>. Acesso em: 2 jan. 2023.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes franceses e a cultura**. Chicago: The University of Chicago Press, 1979.
- BRITO, Angela Xavier de. Habitus de herdeiro, habitus escolar: os sentidos da internacionalização nas trajetórias dos estudantes brasileiros no exterior. In: ALMEIDA, Ana Maria et al. (Org.). **Circulação internacional e formação intelectual das elites brasileiras**. Campinas: Editora da Unicamp, 2004. P. 85-104.
- BROOKS, Rachel; WATERS, Johanna. Social networks and educational mobility: the experiences of UK students. **Globalisation, Societies and Education**, v. 8, n. 1, p. 143-157, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14767720903574132>. Acesso em: 2 mar. 2023.
- CARLING, Jorgem. Migration in the age of involuntary immobility: Theoretical reflections and Cape Verdean experiences. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, v. 28, n. 1, p. 5-42, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13691830120103912>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- CENSO da Educação Superior. **Notas Estatísticas 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- CENSO da Educação Superior. **Notas Estatísticas 2020**. Brasília: Inep, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- CENSO da Educação Superior. **Notas Estatísticas 2021**. Brasília: Inep, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-da-educacao-superior/resultados>. Acesso em: 2 fev. 2023.
- DAL-FARRA, Rossano André; LOPES, Paulo Tadeu Campos. Métodos mistos de pesquisa em educação: pressupostos teóricos. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidenten Prudente, v. 24, n. 3, p. 67-80, 2013.
- DE HAAS, Hein de. The Internal Dynamics of Migration Processes: A Theoretical Inquiry. **Journal of Ethnic and Migration Studies**, v. 36, n. 10, p. 1587-1617, 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1369183X.2010.489361>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- DGEEC. Direção Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. **Portal**. República Portuguesa: Direção Geral de Estatística da Educação e Ciência, 2024. Disponível em: <http://www.dgeec.mec.pt>. Acesso em: 20 ago. 2023.
- ELMER, Timon et al. Students under lockdown: Comparisons of students' social networks and mental health before and during the COVID-19 crisis in Switzerland. **Plos One**, v. 15, n. 7, p. e0236337, 2020.
- FINEMAN, Martha Albertson. The Vulnerable Subject: Anchoring Equality in the Human Condition. **Yale Journal of Law & Feminism**, v. 20, n. 1, p. 8-40, 2008. Disponível em: https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1131407. Acesso em: 18 ago. 2022.

FIRANG, David. The impact of COVID-19 pandemic on international students in Canada. **International Social Work**, v. 63, n. 6, p. 820-824, 2020. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0020872820940030#:~:text=Thus%2C%20measures%20like%20lockdowns%20and,loss%20of%20inter%2D%20personal%20contacts%2C>. Acesso em: 2 ago. 2022.

FONSECA, Lucinda; HORTAS, Maria. International Students in Portugal. **Canadian Diversity**, v. 8, n. 5, p. 98-104, 2011.

GABRIELS, Wim; BENKE-ABERG, Rasmus. **Student Exchanges in Times of Crisis: Research report on the impact of COVID-19 on student exchanges in Europe**. Erasmus Student Network AISBL, 2020.

GONÇALVES, Joana Torres Ferreira et al. Aulas remotas durante a pandemia da covid-19 no curso de Ciências Biológicas no Instituto Federal do Maranhão. **Revista de Ensino de Ciências e Matemática**, São Paulo, v. 12, n. 1, p. 1-15, 2021. Disponível em: <https://revistapos.cruzeirodosul.edu.br/rencima/article/view/2839>. Acesso em: 20 ago. 2023.

GOMES, Catherine. Shock temporality: international students coping with disrupted lives and suspended futures. **Asia Pacific Education Review**, v. 23, n. 3, p. 527-538, 2022.

IORIO, Juliana Chatti. **Trajetórias de mobilidade estudantil internacional: estudantes brasileiros no ensino superior em Portugal**. 2018. Tese (Doctoral) – Universidade de Lisboa, 2018.

IORIO, Juliana; PEREIRA, Sónia. Social class inequalities and international student mobility: The case of Brazilian students in the Portuguese higher education system. *Belgeo*. **Revue belge de géographie**, v. 3, 2018.

IORIO, Juliana Chatti et al. O impacto da Covid-19 nos e nas estudantes internacionais no ensino superior em Portugal: uma análise preliminar. **Finisterra**, v. 55, n. 115, p. 153-161, 2020.

MALET CALVO, Daniel et al. ‘There was no freedom to leave’: Global South international students in Portugal during the covid-19 Pandemic. **Policy Futures in Education**, v. 20, n. 4, p. 382-401, 2022.

MACKENZIE, Catriona; ROGERS, Wendy; DODDS, Susan (Ed.). **Vulnerability: New essays in ethics and feminist philosophy**. Oxford: Oxford University Press, 2014.

MAZZAROL, Tim; SOUTAR, Geoffrey. “Push-pull” factors influencing international student destination choice. **International Journal of Educational Management**, v. 16, n. 2, p. 82-90, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1108/09513540210418403>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MISCA, Gabriela; THORNTON, Gemma. Navigating the Same Storm but Not in the Same Boat: Mental Health Vulnerability and Coping in Women University Students During the First covid-19 Lockdown in the UK. **Frontiers in Psychology**, v. 12, 2021. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.648533/full>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MOSCARITOLO, Lisa Bardill et al. The impact of covid-19 on international student support: A global perspective. **Journal of International Students**, v. 12, n. 2, 2022. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1352843.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

NETO, Silvio Beltramelli; MENACHO, Bianca Braga. Covid-19 e a vulnerabilidade socioeconômica de migrantes e refugiados à luz dos dados das organizações internacionais. In: BAENINGER, Rosana; VODOVATO, Luis Renato; NANDY, Shailen. **Migrações Internacionais e a Pandemia da covid-19**. Campinas: Nepo/Unicamp, 2020. P. 49-61.

OCDE. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico. **Education at a Glance 2013**. Indicadores da OCDE. Paris: OECD Publishing, 2013. (Multilingual Summaries).

MARTINS, Maria Rosario et al. Are immigrants more vulnerable to the socioeconomic impact of COVID-19? A crosssectional study in Amadora municipality, Lisbon metropolitan area. **Frontiers in public health**, v. 10, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.920308>. Acesso em: 20 ago. 2023.

PERKINS, Richard; NEUMAYER, Eric. Geographies of educational mobilities: exploring the uneven flows of international students. **Geographical Journal**, v. 180, n. 3, p. 246-259, 2014.

PRINSLOO, Paul; SLADE, Sharon. Student Vulnerability, Agency and Learning Analytics: An Exploration. **Journal of Learning Analytics**, v. 3, n. 1, p. 159-182, 2016. Disponível em: <https://learning-analytics.info/index.php/JLA/article/view/4447>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTOS, Fernando Seabra; FILHO, Naomar de Almeida. **A quarta missão da universidade: internacionalização universitária na sociedade do conhecimento**. Brasília: Editora UNB, 2012.

VAN DER VELDE, Maarten et al. Lockdown Learning: Changes in Online Foreign-Language Study Activity and Performance of Dutch Secondary School Students During the COVID-19 Pandemic. **Frontiers in Education**, v. 6, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.712987>. Acesso em: 18 ago. 2023.

Juliana Chatti Iorio é Doutora em Geografia Humana – Migrações, pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa, com financiamento da Fundação para a Ciência e Tecnologia. Mestre em Comunicação e Indústrias Culturais pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa, e Licenciada em Comunicação Social – Jornalismo pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Pesquisadora Colaboradora no (CEG/IGOT/UL).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3606-2492>

E-mail: julianaiorio@campus.ul.pt

Adelia Verônica Silva é Doutora em Geografia Humana – Migrações, pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa (UL), com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Mestre em Políticas de Desenvolvimento dos Recursos Humanos pelo Instituto Universitário de Lisboa (ISC-TE), e Licenciada em Gestão do Agronegócio pela Universidade Federal de Viçosa. Pesquisadora Auxiliar no Centro de Estudos Geográficos (CEG/IGOT/UL).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4081-2575>

E-mail: adeliasilva@campus.ul.pt

Luciana Romano Morilas é Professora Associada da FEA-RP/USP, mestre e doutora em Linguística e Língua Portuguesa pela UNESP e livre-docente em Ética e Legislação Empresarial pela FEA-RP/USP. Trabalhou como advogada por mais de 10 anos nas áreas de direito do trabalho e direito de família. Coordena o grupo de pesquisa “Habeas Data – Estudos Empíricos em Direito”, com pesquisas realizadas nos editais Justiça Pesquisa, do CNJ, atualmente com um projeto no edital Justiça Pesquisa sobre a Lei Brasileira de Inclusão. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9318-2058>
E-mail: morilas@fearp.usp.br

Cynthia Soares Carneiro é Doutora em Direito Internacional pela Universidade Federal de Minas Gerais, Mestre em Direito Empresarial pela Universidade de Franca e Licenciada em História pela Universidade de São Paulo e em Direito pela Faculdade Municipal de Direito de Franca. Atualmente é professora junto ao Departamento de Filosofia da Faculdade de Direito de Ribeirão Preto (FDRP-USP), em cargo de dedicação exclusiva à docência e pesquisa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1870-7912>
E-mail: cynthia.carneiro@usp.br

Disponibilidade dos dados da pesquisa: o conjunto de dados de apoio aos resultados deste estudo está publicado no próprio artigo.

Editora responsável: Carla Karnoppi Vasques

