

## COVID-19 E OS IMPACTOS NA INTEGRAÇÃO DOS ESTUDANTES IMIGRANTES E/OU RACIALIZADOS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PORTUGUESAS

*Karen Muniz Feriguetti\*, Pedro Ferreira\*\**

### RESUMO

A pandemia por doença da COVID-19 tem levado a importantes transformações socioeconômicas e exigido dos governos e de outras instituições diversas medidas e políticas de mitigação ou minimização de alguns dos seus impactos. Tendo em conta que os impactos (e também as medidas) são sentidos diferencialmente por pessoas em diferentes posições sociais, este estudo foca a experiência de estudantes imigrantes e/ou racializados no Ensino Superior em Portugal. Tendo sido a pandemia considerada como situação-limite, procurou-se compreender como as pessoas desse grupo foram impactadas na sua integração e em seus trajetos acadêmicos, nomeadamente o modo como as mudanças impostas pela pandemia podem ter contribuído para a agudização e o aprofundamento de vulnerabilidades e de fragilidades sociais e econômicas. O objetivo deste estudo foi, por isso, compreender as experiências e vivências dos estudantes imigrantes e/ou racializados, e as transformações que a pandemia trouxe na sua integração e trajetória acadêmica. Fez-se a opção metodológica pela entrevista narrativa episódica, tendo posteriormente o material sido analisado com recurso à análise temática. A partir da análise de 15 entrevistas *on-line* a estudantes de graduação, mestrado e doutorado, salientam-se a importância das motivações para a migração, as dificuldades econômicas, as dificuldades acadêmicas e as dificuldades institucionais. Porém, foi possível averiguar que prevaleceu entre eles mesmos, estudantes, o sentimento de pertença e irmanação. Ambos os achados favorecem uma reflexão sobre o fenómeno-processo da integração no contexto do Ensino Superior.

**Palavras-chave:** COVID-19. Estudantes imigrantes. Racialização. Integração. Ensino Superior.

\* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidade do Porto (UP). Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES). ORCID: 0000-0002-5376-5870. Correio eletrônico: kmferiguetti@ifes.edu.br

\*\* Professor Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências em Educação da Universidade do Porto (UP). Investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativa. ORCID: 0000-0002-5010-7397. Correio eletrônico: pferreira@fpce.up.pt

COVID-19 AND THE IMPACTS IN THE INTEGRATION OF  
MIGRANT AND/OR RACIALIZED STUDENTS FROM PORTUGUESE  
HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**ABSTRACT**

*The COVID-19 pandemic has led to important socio-economic transformations and demanded from governments and other institutions measures and policies that can mitigate or minimize some of its impacts. Considering that the impacts (and also the measures) are suffered differentially by people in different social positions, this study looks at the experience of migrant and/or racialized Higher Education students in Portugal. The pandemic has been understood as a limit situation and therefore we tried to understand how people in this group were impacted in their integration and academic trajectories, namely how the changes imposed by the pandemic situation may have contributed to worsening and deepening their vulnerability and fragility, both social and economic. Therefore, the objective of the study was to understand the lived experiences of immigrant and/or racialized students, and the transformations that the pandemic situation brought to their integration and academic trajectories. We used narrative episodic interviews to collect the material that was analyzed using thematic analysis. From the analysis of the 15 interviews online of undergraduate, master and PhD students, we note the importance of the motivations to migrate, and of the economic, academic and institutional difficulties. Nevertheless, it was possible to note that a feeling of belonging and brotherhood has also prevailed among the students. Both findings favour a reflection on the process of integration in Higher Education contexts.*

**Keywords:** COVID-19. Student immigrants. Racialization. Integration. Higher education.

COVID-19 Y LOS IMPACTOS EN LA INTEGRACIÓN DE ESTUDIANTES  
INMIGRANTES Y/O RACIALIZADOS DE LAS INSTITUCIONES  
DE EDUCACIÓN SUPERIOR PORTUGUESAS

**RESUMEN**

*La pandemia de la enfermedad COVID-19 ha provocado importantes cambios socioeconómicos y ha exigido a los gobiernos y otras instituciones varias medidas y políticas para mitigar o minimizar algunos de sus impactos. Teniendo en cuenta que los impactos (incluso las medidas) se sienten de manera diferencial por personas en diferentes posiciones sociales, este estudio se centra en la experiencia de estudiantes inmigrantes y/o racializados en Educación Superior en Portugal. Dado que la pandemia se consideró como una situación- extrema, buscamos comprender cómo las personas de este grupo se vieron afectadas en su integración y en sus trayectorias académicas, es decir, cómo los cambios impuestos por la pandemia han agudizado y profundizado sus vulnerabilidades, fragilidades sociales y*

*económicas. El objetivo de esta investigación fue, por tanto, comprender las experiencias y vivencias de los estudiantes inmigrantes y/o racializados, y las transformaciones que la pandemia trajo a su integración y trayectoria académica. La opción metodológica utilizada fue la encuesta narrativa episódica, y después el material fue analizado como recurso para el análisis temático. A partir del análisis de 15 entrevistas en línea con estudiantes de pregrado, maestría y doctorado, se resalta la importancia de las motivaciones para la migración, las dificultades económicas, las dificultades académicas y las dificultades institucionales. Sin embargo, se pudo constatar que el sentimiento de pertenencia y hermandad prevaleció entre ellos. Estos resultados de la investigación favorecen una reflexión acerca del fenómeno-proceso de integración en el contexto de la Educación Superior.*

**Palabras-clave:** COVID-19. Estudiantes inmigrantes. Racialización. Integración. Educación superior.

## 1 INTRODUÇÃO

Santos (1999) apresenta, no âmbito da modernidade tardia, as desigualdades e exclusões criadas e aprofundadas pela sua construção-base: o capitalismo. Intelectuais das áreas sociais e das humanidades, como Césaire (1978), Santos (1999) e Freire (1987), já vinham assinalando o engendramento do estratificado, estanque e excludente mundo eurocentrado e do dinheiro, que na contemporaneidade levaram a agudizar e aprofundar, cada vez mais, os problemas de ordem social e mental. Foi essa realidade, que já vinha se desenhando, que a pandemia, aqui tratada como situação-limite ou evento-limite, atravessou. E sempre que eventos-limite assolam a humanidade, é dever dos cientistas questionar os impactos que eles podem gerar na sociedade.

A disseminação do vírus Sars-Cov-2 - pandemia pela doença COVID-19 - equipara-se a momentos de profunda crise humanitária. Hil *et al.* (2020), Paulino *et al.* (2020) e Osman (2020) expressam que há dificuldades no contexto educacional que transitam entre questões de foro social e emocional e questões de ordem econômica, refletindo esses aprofundamentos e agudizações nas relações interpessoais e de trabalho, especialmente pela fragilização dos acordos humanitários e pelo declínio do Estado-Providência, claros desdobramentos dos pressupostos da modernidade tardia, aprofundados em contexto de crise. Tendo este pressuposto inicial - os possíveis impactos em estudantes do Ensino Superior, mas, em especial, nos grupos demarcados pela diferença em sociedades de pesado fluxo migratório dentro da Europa, como Portugal -, apresenta-se o estudo sobre a integração destes estudantes a partir das transformações que a pandemia, evento-limite, trouxe e dos seus impactos nas trajetórias estudantis. Em termos da *diferença* e do *diferente*, tocado por Santos (1999), este trabalho diz respeito aos imigrantes *potencialmente racializados*<sup>1</sup>, grupos diferenciados nas sociedades eu-

<sup>1</sup> Vale uma explicação para a expressão *potencialmente racializados*, uma vez que Portugal, por fazer parte da União Europeia (UE), segue o Regulamento Geral de Proteção à Pessoa (RGPD), que, no item 51 afirma o seguinte: "Merecem proteção específica os dados pessoais que sejam, pela sua natureza, especialmente sensíveis [...] dados pessoais que revelem a origem racial ou étnica,

ropeias, potencialmente discriminados junto aos nacionais<sup>2</sup>. Assim, faz-se necessário saber, em contexto de pandemia, o quanto as medidas tomadas impactaram esse público-alvo educativo em específico.

Neste cenário, foram observadas precarizações de muitas ordens nas relações, em um espaço em que as redes são já precárias, uma vez que as relações dos ditos nacionais travadas com os imigrantes circunscrevem-se basicamente ao espaço público, como advoga Costa (2016). Isso pode desdobrar em sentimentos de não acolhimento, conforme preconiza Elias (2000), favorecendo sentimentos de ser/estar *outsider*, de fora. Além disso, as medidas de exceção nesse contexto socioeducacional poderiam agravar vulnerabilidades anteriores e/ou gerar outras, não indiferentes às questões da diferença que é central nas pertencas e nas identificações construídas, conforme Santos (1999), Césaire (1978) e Mbembe (2014).

Deste modo, o estudo em tela tem como hipótese que houve uma possível agudização e um aprofundamento de fragilidades e vulnerabilidades dos estudantes em situação de imigração recente no contexto, ou por sua condição de racialização, ou por não terem o estatuto de nacionais. Está estruturado em torno da situação-problema pandemia, cujas medidas de confinamento foram socialmente limitantes. O objetivo foi mapear as experiências e vivências em seus trajetos, considerando esse contexto como desdobramento influenciador destas experiências e vivências, com consequências para as suas possibilidades de integração.

Constitui-se em um estudo de caso, conforme Bogdan e Biklen (1991), com intenção de aprofundar as situações socioeducacionais, especificamente sob a perspectiva da integração e dos desdobramentos daí advindos, focado na experiência de estudantes imigrantes/internacionais e/ou com forte probabilidade de serem *lidos* e de *lerem-se* como *peças racializadas* na sociedade portuguesa ou sofrerem *discriminação por racialização*. Do grupo populacional escolhido como caso, fazem parte estudantes da América do Sul e de África, entre eles afrodescendentes e não nacionais de Portugal, tendo sido entrevistados 15 participantes, homens e mulheres, a frequentar licenciatura, mestrado ou doutorado.

## 2 COVID-19 - UM UNIVERSO DE RESTRIÇÕES E (IM)POSSIBILIDADES

O cenário geral mundial girou em torno de medidas que afetaram os *modus vivendi* capitalista ou *velho normal*. Em Portugal as primeiras medidas foram bastante agressivas, um *lockdown* por completo, uma vez que foram tomadas medidas rigorosas de distanciamento social, a partir de 13 de março de 2020, pelo Decreto-Lei n.º 10A/2020, incluída a área de educação, em que consta a suspensão das atividades letivas e não letivas, quer sejam formativas (aulas), quer sejam não formativas (atividades extracurriculares e/ou eventos). Entretanto, a oferta formativa para o Ensino Superior deslocou-se para plataformas digitais sob a forma de

---

*não implicando o uso do termo 'origem racial' no presente regulamento que a União aceite teorias que procuram determinar a existência de diferentes raças humanas.*" (UNIÃO EUROPEIA, 2016, p. 10, grifo nosso) e, no Artigo 9º, inciso 1, no Capítulo II: "É proibido o tratamento de dados pessoais que revelem a origem racial ou étnica [...]". (UNIÃO EUROPEIA, 2016, p. 38, grifo nosso). Se, por um lado, esta lei baseia-se no "Não discriminar (de modo algum) para não discriminar (negativamente)" e na afirmação da inexistência de *raças humanas*; por outro, cria um problema persistente de invisibilização desses grupos nos países que compõem a UE. Sem dizer que, em contexto europeu, a racialização não tem apenas contornos "racistas", tem ainda matizes xenófobos.

<sup>2</sup> No sentido de originários ou com longa tradição de nascimentos por *jus solis*.

*educação remota emergencial*, conforme Torres *et al.* (2021) e Prata-Linhares *et al.* (2020) demonstram.

A despeito do próprio confinamento, os desdobramentos para a saúde mental e para a sua própria vivência, como nos apresentaram Paulino *et al.* (2021), acarretaram consequências para todos, e os mais atingidos foram trabalhadores presenciais e desempregados, e, em menor escala, foram também os estudantes. Houve um impacto socioemocional gerador de *stress*, angústia e ansiedade, além de diferentes modos de enfrentamento e vulnerabilidades ao confinamento. No mês de abril, em 17 e em 30 de abril de 2020, houve duas comunicações do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior<sup>3</sup>, visando assegurar a qualidade da educação a distância, mas com foco na cessação do estado de emergência.

É interessante observar que, embora o ensino a distância tenha-se configurado como possibilidade e tenha sido ofertado pelas instituições, a preservação do presencial foi meta em Portugal, ecoando junto aos professores, que se foram adaptando ao remoto/virtual ou *novo normal* no ensino básico e secundário, conforme Torres *et al.* (2021), e no superior, segundo Osman (2020), mas conscientes de que não estavam adequadamente formados para o modelo a distância, muito mais suportados informaticamente do que preparados teórica e metodologicamente. Entretanto, Gemelli e Cerdeira (2020) assinalam a atenção para a resistência a um projeto de educação que não possui caráter inclusivo, fato também assinalado por Prata-Linhares (2020) e Hill *et al.* (2020).

Circunscrita ao contexto português, está a situação das propinas<sup>4</sup>, que tiveram um aumento em diversas universidades no país apenas para os estudantes internacionais, leia-se imigrantes de países considerados em contexto europeu como “periféricos” – países da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), a esmagadora maioria dos estudantes internacionais em solo português, ao mesmo tempo que as reduziu para os alunos nacionais<sup>5</sup>. Em contrapartida, as chamadas de processos seletivos buscam atraí-los, com equivalência de propina, pelo Estatuto de Igualdade, Decreto-Lei n.º 154/2003, referente ao Tratado de Porto Seguro<sup>6</sup>, o que não foi cumprido pelo contingente das universidades do país. O entendimento do Estatuto de Igualdade não é assente, mas nota-se claramente um entrave estrutural institucionalizado à vida dos estudantes estrangeiros, conforme defende Almeida (2019), e nos modos de proteção social tipicamente europeus, aos nacionais (ou incluídos/estabelecidos), que Elias (2000) e Césaire (1978) advogam.

Embora em curto espaço de tempo, muito se tem produzido em torno dos impactos da COVID-19 na área de educação, tendo ficado claros os olhares da perspectiva institucional. Sob esse ângulo, é possível concordar com Gemelli e

<sup>3</sup> Vide Recomendação e esclarecimento às instituições científicas e de ensino superior: elaboração de planos para levantamento progressivo das medidas de contenção motivadas pela pandemia COVID-19, expedida em 17 de abril de 2020, em [https://www.cdn.dges.gov.pt/sites/default/files/comunicado\\_mctes\\_levantamento\\_progressivo\\_v17abr2020\\_final.pdf](https://www.cdn.dges.gov.pt/sites/default/files/comunicado_mctes_levantamento_progressivo_v17abr2020_final.pdf) e Recomendação às instituições científicas e de ensino superior relativamente à cessação do estado de emergência motivado pela pandemia COVID-19, expedida a 30 de abril de 2020, em <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3dBAAAAB%2bLCAA AAAAABACztDAyAgDu2bijBAAAAA%3d%3d>, ambas pelo gabinete do Ministro da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior.

<sup>4</sup> Em Portugal, as universidades públicas são compartilhadas pelos usuários, e o pagamento chama-se propina.

<sup>5</sup> Vide dois exemplos de notícias veiculadas à época que podem ser demonstrativas dessa decisão governamental, cumprida por instituições de Ensino Superior portuguesas: <https://www.jpn.up.pt/2020/01/10/propinas-novo-corte-de-20-em-perspetiva/> e <https://www.eurodicas.com.br/universidade-do-porto-aumenta-valor-da-propina-internacional/>.

<sup>6</sup> Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta, assinado em Porto Seguro, no Brasil.

Cerdeira (2020) ao retratar os desdobramentos institucionais aqui acompanhados: como o desdobramento de uma crise há muito (de)(a)nunciada ao alertar para o golpeamento neoliberal ao Estado-Providência como perpetuação e controle da desigualdade, como referido por Santos (1999), além da não democratização e não universalização do ensino, mas há que se explorar a perspectiva do próprio público-alvo, os estudantes desse nível de ensino.

### 3 CONCEITOS-BASE LIGADOS AO FENÔMENO-PROCESSO DA INTEGRAÇÃO

Para este estudo, faz sentido mobilizar conceitos como *imigração*, *integração*/*discriminação* em contexto de intenso fluxo migratório, escorados na *diferença*/*diferenciação*. Uma vez que são fatos sociológicos dinâmicos, são fenômenos complexos, quer não lineares, quer não estáticos, quer multiníveis; ao provocarem mudança na base de sua ocorrência, engendram ação e construção tanto pela sociedade quanto pelos agentes. Têm impactos multiníveis: impactam a sociedade em muitas instâncias, a sociedade também os impacta, e os envolvidos também se impactam, ou seja, os fenômenos-processos são instâncias intercambiáveis.

Hechter (1988) considera a *imigração* um evento dinâmico deflagrador de mudança social que pressiona a sociedade tanto da perspectiva do imigrante quanto dos cidadãos originários, compreendida desde o demográfico até ao cultural. Com base nas estatísticas demográficas do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF), serviço de recepção de imigrantes, Costa (2016, p. 33-34) afirma que as afluências migratórias “[...] assumiram uma dimensão mais significativa no início da década de 90 do século passado [...]”, uma vez que a “[...] população estrangeira em Portugal, com títulos de residência válidos (incluindo autorizações de permanência), superou as 350.000 pessoas a partir de 2001, [...] em 2009, o máximo histórico de 451.742 estrangeiros (SEF, 2012, p. 14) [...]”. Pires (2012) também considera em termos conceituais a desestabilização e os rearranjos de estrutura social, implica a integração no processo, em que se pode colocar a imigração como uma das projeções dessa discussão. No entanto, o imigrante, além de fator de desestabilização e mudança social, é o diferente, nas formas evocadas em Pires (2012, p. 57), porque “[...] as partes tornam-se interdependentes [...]”.

Embora o imigrante carregue consigo a *diferença* como marca, não é o único que porta este estatuto em contexto europeu. Do ponto de vista *da(s) diferença(s) percebida(s)*, não se pode deixar de concordar com a visão de Santos (1999) e de Elias (2000). Em termos europeus, quaisquer *outsiders* cabem nesta posição, por motivações diversas. O *outsider* é considerado o *diferente* tanto por comparação, quanto por oposição, e o imigrante está nesta categoria de modo ainda mais perceptível. Há uma relação fortemente enquadrada ao que toca às *nacionalidades consideradas “periféricas” em contexto europeu e ex-coloniais* e aos percebidos e/ou aos que se percebem como diferentes, sem dizer do mundo do dinheiro/trabalho que os atravessa, no entender de Santos (1999) e Magalhães e Stoer (2005).

A partir do conceito de *imigração* e do desdobramento que o sustenta, a *diferença*, há ainda os conceitos de *integração*/*discriminação*, *inclusão*/*exclusão* e de *cidadania*, uma vez que suas interfaces se encontram correlacionadas. Para Santos (1999), o diferente participa dos processos de inclusão e de exclusão de modo não linear e circunscrito na desigualdade, está em causa o controle e não

propriamente a *inclusão* e *integração*, qual seja, o controle para que os diferentes estejam física e simbolicamente demarcados. Isso tem consequências para o exercício e a construção da *cidadania*, pois a inserção e a *integração* se dá pela relação basilar capital/trabalho do mundo do dinheiro: “[...] a relação capital/trabalho é o grande princípio da integração social na sociedade capitalista.”, afirma Santos (1999, p. 2), corroborado por Magalhães e Stoer (2005).

Para Ferreira, Coimbra e Menezes (2012) os diferentes não são todos iguais (entre si), mas, no que toca à *exclusão* pelo sentido de desigualdade, são *de fora*, *outsiders*. Uma das formas mais profundas da persistência da não aceitação ao diferente passa por usar a coesão da própria sociedade em torno da história colonial como uma barreira dupla: proteção a si e resistência ao outro. Embora não neguem totalmente o espaço, esta barreira se materializa no estigma e na marginalização (jogar com estratégias e táticas para as bordas sociais), conforme Elias (2000, p. 25) refere abaixo:

A estigmatização, como um aspecto da relação entre estabelecidos e outsiders, associa-se, muitas vezes, a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido. Ela reflete e, ao mesmo tempo, justifica a aversão — o preconceito — que seus membros sentem perante os que compõem o grupo outsider.

A tudo isso atravessa a cidadania como uma construção. A *cidadania* não pode ser considerada inata, mas uma construção que vem a ultrapassar estádios formativos<sup>7</sup> levantados em Ribeiro (2014), emergindo como práxis na ultrapassagem das barreiras. As barreiras mantêm-se erguidas pelo próprio poder público nos países da UE, que continua a legislar a continuidade do fluxo da desigualdade aqui exposta. Por fim, como advogam Hechter (1988) e Costa (2016) em relação ao fenômeno migratório, as perspectivas mais amplas de inserção em sociedades mais tradicionais não são somente fenômeno, mas também processo: fenômenos-processos evados de recepção e ação.

#### 4 O ESTUDO DO CASO DE ESTUDANTES IMIGRANTES - UMA APLICAÇÃO DO CONSTRUCIONISMO SOCIAL NA METODOLOGIA DA ENTREVISTA EPISÓDICA NARRATIVA

Nos moldes do construcionismo social de Gergen (1973) e como já preconiza Mueller (2019), o lugar da experiência pessoal é relacional e historicamente contingenciado. A realidade não é nem uma criação imaginativa, nem um dado de todo tangível e objetivo, mas um dado relacional e linguisticamente construído. Assim, as experiências não são meramente pessoais, mas constructos das relações. Práticas em contexto, são já elas mesmas ações sociais no mundo. Como sustentam Davies e Harré (1990), essa concepção é essencialmente pragmática e circunscrita às relações, perspectivas e posicionalidades no mundo.

<sup>7</sup> É preciso referir que na Europa há, ao longo da Educação Básica, oferta formativa especificamente para a cidadania (vide o *site* da Direção Geral da Educação: <https://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>). No estudo referido (RIBEIRO, 2014), perpassam vários direcionamentos ideológicos nas propostas de educação para a cidadania em Portugal, mas a teoria não reflete a prática e a ação social, especialmente no que diz respeito ao acolhimento e à compreensão ao diferente em contexto europeu.

Três direcionamentos construcionistas são importantes: a linguagem, como morada do social, como construtora da realidade, carregada de valores implicados, segundo Gergen e Gergen (2010), e Davies e Haré (1990); o foco nas relações, uma vez que a realidade se circunscreve à linguagem, também as relações estão nela; e o *perspectivismo* na construção das realidades, quer por contingência, quer por escolha. Dentro do *perspectivismo* reside a visão de que investigadores e investigados têm implicações, como defendem Bogdan e Biklen (1991). Para Mueller (2019) a realidade é mediada, sem primazia do físico sobre o social ou *vice-versa*, com uma percepção ontológica agencial, daquele que não somente fala, mas que ao falar age, performa e polifoniza no discurso partilhado.

Alinhados ao construcionismo, aos pressupostos teóricos e aos objetivos propostos, elegemos a entrevista episódica narrativa, de onde emergem, nas narrativas em recortes específicos, as relações engendradas. Essa metodologia propicia estes recortes dos aspectos experienciais e relacionais, ao que Mueller (2019) denomina *janelas-alvo*. Como expõem Bauer e Gaskell (2008) tomamos um *corpus-tópico*, no caso, o aspecto COVID-19, das mudanças que impôs, ao olhar para as trajetória dos estudantes, sob a perspectiva da integração, a fim de realizarmos a análise. Fomos a campo municiados dos dez pontos descritos em Minayo (2012), dando especial ênfase à apropriação de termos estruturantes relativos à teoria e ao método e buscamos ir além de uma base puramente interpretativa.

A entrevista foi organizada de modo semi-estruturado com guia semi-aberto, com liberdade narrativa, seguindo dois critérios descritos em Flick (1997): recontagem de eventos concretos e sua exploração em fusão com questões mais alargadas e de interesse; e a abertura a que o entrevistado selecionasse os episódios que reputaria como importantes, a fim de que o entrevistado contasse e explorasse dentro daquele tópico de pensamento tudo o que julgasse apropriado e relevante. Foi usada a análise temática, mas não se constituiu numa análise temática clássica, circunscrevendo a Gergen e Gergen (2010), Mueller (2019), Braun e Clarke (2006) e também Davies e Harré (1990): a linguagem como o *locus* do imbricamento e da construção social coletiva nas experiências e vivências de estudantes imigrantes no fenômeno-processo.

O guia da entrevista foi preparado a partir da problemática: como estão estes estudantes integrados nas instituições de ensino superior portuguesas? Assim, as instâncias dimensionadas para a integração puderam ser estruturadas, com mapeamentos da sociabilidade geral, da sociabilidade acadêmica, passando pelas discriminações percebidas a si e a outros até à participação cívico-política. A COVID-19 vem a ser o recorte para este artigo e foi instanciada como uma situação de relevância direta com a sociabilidade geral, mas mais diretamente com a sociabilidade acadêmica. Para o contexto pandêmico, foi especificamente incluída na seguinte questão: “*Podéria contar um pouco sobre a escolha do curso, e contar, em termos de integração, sua trajetória/seu percurso no Ensino Superior até este momento (pandemia COVID-19/EaD)? Assinale os momentos mais marcantes, os episódios (Exponha aquilo que sua memória associar... pausa)*”.

Foram realizadas quinze entrevistas<sup>8</sup> e a técnica de seleção foi a *bola de neve*, isto é, os contatos foram realizados *online* e as primeiras pessoas contatadas fi-

<sup>8</sup> Trabalhamos com entrevistas on-line, em plataforma Zoom, e seguimos todos os protocolos do Regime Geral de Proteção de Dados



zeram a rolagem da bola, apresentando outros contatos. Conseguimos com isso abarcar entrevistados de todos os chamados *ciclos de estudos do Ensino Superior em Portugal*: 1º, 2º e 3º ciclos, equivalentes à *graduação, mestrado e doutorado*, respectivamente. Havia homens e mulheres, desde *estudantes cursistas a estudantes evadidos/que abandonaram* até *estudantes formados (egressos/alumni)*, uma gama diversa em muitos níveis de agentes, todos com potencial para (se) perceberem, lerem a si mesmos/serem lidos ou como *diferentes* ou como *racializados* em contexto europeu, ou possíveis alvos de *discriminação por racialização* ou *xenofobia*.

No momento em que aconteceram as entrevistas, maio e junho de 2020, os estudantes passaram pelo período mais agressivo, que foi de março a maio de 2020, e estavam ainda em vigor algumas medidas de mitigação e confinamento. Pretendíamos um corte ilustrativo dos trajetos estudantis de grupos diferenciados na sociedade portuguesa. A estruturação do trabalho se deu em torno de uma organicidade a este recorte, aos moldes do que preconizam de Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), que têm em horizonte a dialética dialógica que abarca método, episteme, teoria e técnica, a fim de sustentar importantemente o diálogo entre a teoria e os dados.

## 5 INTEGRAÇÃO EM TEMPOS DE COVID-19: OS RESULTADOS ENCONTRADOS

Após análise temática, seguindo os direcionamentos de Braun e Clarke (2008), do material recolhido e transcrito, dois grandes temas e os subtemas que os caracterizam emergiram das entrevistas: (i) as *Motivações para a imigração* - anseios, dificuldades e sucessos pessoais e sociais; e (ii) a *Trajetória acadêmica* - avaliados o percurso no Ensino Superior, onde encontramos, *vulnerabilidades econômicas*, escassez de recursos e fragilidades que se desdobraram; *visões críticas sobre si mesmos* com a emergência dos valores acadêmicos imbricados e implicados com essas visões, como fracasso e sucesso e *visões críticas sobre o curso, a instituição, os professores e os colegas*, dentro dos quais surgem as questões do acolhimento/não acolhimento e integração/discriminação. Vale a pena assinalar que o segundo tema sobressaiu sobre o primeiro em extensão e profundidade e que nele estão inscritos a gama de acontecimentos por que passam os entrevistados e o agenciamento diante do seu objetivo maior: o bem-suceder-se com desdobramento à tríade acesso, permanência e sucesso.

Nas *motivações para imigrar*, costumam ser estudantes atravessados em seu pensar, sentir e agir pela diferença. Ao serem questionados sobre seu percurso escolar como um todo, corroboram o que assinalam Seabra et al. (2016) sobre os percursos de estudantes dos PALOP<sup>9</sup> no Ensino Básico em Portugal, sobre a dificuldade em adentrar ao superior, e a impermanência ou dificuldade de se manter nele. Tal configura-se como uma consequência de dificuldades anteriores, já aviadas na própria motivação para migração, como nos diz este estudante africano:

- RGPD e as orientações expressas na Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (BAPTISTA, 2019), - ambos regimes protetivos e deontológicos das pessoas singulares na Europa.

<sup>9</sup> Países de Língua Oficial Portuguesa, hoje Comunidade de Países de Língua Portuguesa - CPLP.

“**Entrevistado\_2:** [...] uma pessoa **não quer estar sempre a depender** e vê-se também que **não se dão muito para poder estar a ajudar** (Referindo-se a ajuda econômica dos pais) [...] **Entrevistadora:** Então, me diz uma coisa, você acha a sua trajetória, então, **você sente** que ela é uma trajetória acidentada, né? **Entrevistado\_02** [...] É, é... **[Sobreposição] Entrevistadora:** mas isso no superior, digamos na licenciatura? [...] **Entrevistado\_02:** Sim! **[Sobreposição]** Ou seja, você foi até o ensino secundário numa trajetória linear, né? (Em seu país em África, não em Portugal), digamos assim, e quando chegou no Ensino Superior é que você tá tentando quebrar essa barreira e ir em busca. **Entrevistado\_02:** Sim!” (Questionamento da Entrevistadora ao Entrevistado\_02 e sua concordância).

O entrevistado imigrou especificamente para estudar, já vocacionado: “**Entrevistado\_02:** Sim, o curso, eu, no meu país em África, tinha interesses em dois cursos da área de Ciências Sociais e Aplicadas, e um curso da área de Letras, Linguística e Artes” Fica assente que o que está em jogo é a relação fortemente enquadrada ao que toca às nacionalidades consideradas *periféricas* e ex-coloniais e aos percebidos e aos que se percebem como diferentes, no que tocam Santos (1999), Césaire (1978) e Magalhães e Stoer (2005). Também é preciso dizer que em termos construcionistas, como em Gergen e Gergen (2010), e posicionais, como em Davies e Harré (1990), encontramos no dito os traços de vulnerabilidade econômica “**não se dão muito para poder estar a ajudar**”, com valores implicados ao lançamento dos filhos para a emancipação financeira junto com o estudo, quer seja, diferentemente de pais com boas condições econômicas que sustentam os desejos e sonhos acadêmicos dos filhos, em franca (in)gestão da desigualdade referida em Santos (1999). Entretanto, há o aceite deste estudante e há seu protagonismo ao injusto jogo da manutenção de grupos nas bordas, uma vez que segue adiante, com todas as dificuldades imposta pelo jogo, em busca de seu sucesso acadêmico. O jogo, neste caso, é a invasão do capital na instância educacional, pressão a não universalização e à mercantilização, conforme defendido em Gemelli e Cerdeira (2020).

A *vulnerabilidade econômica*, subtema da trajetória acadêmica, atravessou de modo mais contundente uma parte dos entrevistados. Um exemplo clássico e que emergiu é a questão do pagamento de propinas pelos estudantes, que tentam pagar faseadamente, mas com as dificuldades se vão convertendo em *dívidas*:

“**Entrevistado\_02:** Então eu fiquei, eu tentei várias vezes retomar, **fiquei com dívidas na universidade** e é difícil estar a **pagar essas dívidas** e ao mesmo tempo inscrevendo, **adiciona mais dívida** e com a falta de trabalho, acabei por parar uns anos [...]”.

Essa construção do empréstimo e de sentido de “dívida” não coaduna com o sentido de investimento ou de universalização educativa, recorrente em uma outra construção de realidade, em outra perspectiva: a dos que podem estudar, amarrado a isto está *a obrigatoriedade de dar dinheiro a alguém*, ou seja, contrair um problema a mais no meu mundo do já escasso dinheiro. Além de demonstrar entendimentos desalinados com os países em que se concerta Portugal, uma vez a igualdade de direitos e deveres que o acordo de Estatuto de Igualdade pressu-

punha, e praticados em situação de restrição. Gemelli e Cerdeira (2020) pontuam a luta dos estudantes diante dessa vulnerabilidade, que o **Entrevistado\_13** expõe:

**“Entrevistado\_13:** [...] o que eu consegui da faculdade foi o que eles próprios ofereceram pra todos os estudantes: eles **adiaram a data de pagamento de duas ou três mensalidades** pro final de Junho agora. Deu certo, mas pra mim não teve muita diferença, porque **eu já tinha uma ou duas mensalidades atrasadas antes disso**. [...] Durante o corona vírus e até agora **ainda estou passando dificuldade, quase que unicamente questões financeiras** [...].”

Almeida (2019, p. 37, grifo nosso) frisa que “A concepção institucional significou um importante avanço teórico no que concerne ao estudo das relações raciais. Sob esta perspectiva, **o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como o resultado do funcionamento das instituições** [...]”. Não se pode afirmar que as decisões das universidades quanto aos estudantes internacionais e não originários foram racistas, mas esse aspecto é perfeitamente aplicável à situação institucional portuguesa. No entanto, a falta de intervenção institucional afirmativa e a discriminação negativa têm contribuído para deixar desalentados os já vulneráveis, tendo em vista acordos que são firmados em anterioridade, como o o de Porto Seguro, aqui exemplificado. Dentro dessa perspectiva as construções se estendem:

**“Entrevistado\_13:** As principais dificuldades foram essas, em meio à pandemia: **dificuldades financeiras** [...]”; **“Entrevistada\_11:** [...] **fui trabalhar em dois lugares, ia dormir às três da manhã e acordava às 6 da manhã todos os dias**, pra realmente conseguir **juntar o máximo de dinheiro possível** para conseguir **pagar a faculdade** [...]”; **“Entrevistado\_03:** [...] eu **tenho alguns colegas que estão com dificuldade econômica e por conta desse processo do COVID**. O dólar no Brasil tá **subindo pra caramba** [...] (Entrevistado\_03, falando de colegas de seu curso em vulnerabilidade social)”.

E refere ainda:

**“Entrevistado\_13:** Eles têm esses alojamentos e de início, logo quando fui aprovado, **fiz a candidatura pra um**, e a primeira resposta que eu obtive sobre foi a semana passada, que me mandaram e-mail perguntando se eu ainda tinha interesse num quarto, mas que ainda **não havia quartos disponíveis** e que tinha fila de espera, mas eles só **mandaram e-mail** perguntando se eu ainda tinha interesse, **pra eles tentarem tirar algumas pessoas da fila**.” (O entrevistado matriculou-se em setembro de 2019, passou-se praticamente um ano desde então, uma vez que foi entrevistado em junho de 2020)

É necessário convocar Almeida (2019) novamente e assinalar que há problemas sociais e institucionais, quer seja, da estrutura da sociedade, que contribuem para o enrijecimento da estrutura e retroalimentação da marginalização, além de demonstrar claramente o enfraquecimento do Estado-Providência e a desigualdade, terminando por empurrar os especificamente os estudantes internacionais PALOP/CPLP para as bordas do processo educacional, que não são mais do

que os estudantes de África e do América do Sul. A linguagem constrói esta realidade e esta perspectiva, quando os alunos relatam não conseguirem apoios, sejam eles financeiros ou sociais, dentro da própria universidade.

A segunda construção de realidade que emergiu importantemente foi o desejo de sucesso como um valor implicado à trajetória acadêmica. Daí surgiram *visões críticas sobre si mesmos*, contingenciadas pela pandemia, além daqueles problemas que já se arrastavam nos trajetos, pressionando a própria trajetória: a *vulnerabilidade econômica*. As preocupações dos estudantes ficam expressas nas seguintes falas:

**“Entrevistado\_02:** Sempre fiquei, fiquei naquela, **aquela sensação que eu quero terminar, eu quero fazer isso [...]**”; **“Entrevistado\_03:** Olha que besteira, eu não estou fazendo algo **que eu consigo fazer bem [...]** Aí, foi uma coisa engraçada, **em cinco dias eu dei um jeito.**”; **“Entrevistada\_05:** Foi, numa tentativa de dizer assim... Agora com a pandemia **eles** (a instituição) **reavaliem as formas de avaliação e eu consiga dar seguimento**”

Magalhães e Stoer (2002, p. 31) ao relacionarem o ranqueamento da Escola Básica e a excelência acadêmica, que pode valer para quaisquer nível, uma vez que essa relação está a perpassar todo o ensino: “[...] *para ‘quem’ é crucial a questão da excelência acadêmica? De que ‘lugar’ (ou lugares) social e político surge tal ênfase[...]?*”, reconhecendo que há uma faca de dois gumes, quando se evoca a excelência ou quando se a rechaça. Porém, para os alunos, a excelência é um valor, antes pessoal, de sucesso, mas em seguida de possibilidade de inserção no mundo do dinheiro, que assim emerge: **“Entrevistado\_02: [...] porque eu sei que vai me ajudar muito em todas as coisas, mas são coisas que vão sempre me ajudar e o diploma em si abre sempre portas. [...]**”, sendo portas a construção de uma locativa de forte apelo de passagem, passagem a um mundo desejado, quer seja, de mudança de *status* e valorização pessoal e econômica. Equiparado ao forte apelo econômico e neoliberal que os cursos superiores engendram, está o apelo social e a construção de si para o mundo da academia:

**“Entrevistado\_06: [...] Não conseguia produzir e as minhas orientadoras entendendo. E eu terminei conseguindo [...]**”; **“Entrevistado\_08:** Assim, eu não **consegui produzir [...]** Eu **retomei agora, dei uma guinada**, me percebi autônomo, nesse sentido, meus orientadores são ótimos [...]”; **“Entrevistado\_03: [...] foi uma questão de congelamento no sentido de escrever, de achar que tudo o que está sendo produzido está muito ruim, [...]**”

O enquadramento construcional do proletariado, do estudante como um proletário, como aquele que produz algo, é patente, como se o processo de educar-se fosse o processo de fabricação de alguma coisa: um produto. Diante da pressão pela produção na fábrica da academia, há a construção do sofrimento mental como um estado de baixa, relacionado à tristeza e à depressão, que vem a reboque para o operário do conhecimento, em tempos de dificuldades para todos. Essas construções aparecem também nas falas seguintes de outro entrevistado: **“Entrevistado\_03: [...] eu passei por uma fase mais depressiva [...]** Eu acho que

**não foi um projeto bem-feito, foi o que eu consegui fazer[...]; “Entrevistado\_06: [...] não sei se foi um processo depressivo. [...] Eu bloqueei totalmente, fiquei dois meses que não conseguia [...]”**

São observáveis, para além das consequências no bem-estar dos entrevistados, a noção do mal-estar quando associados à *produção* acadêmica e a postura de cobrança a si mesmos unidos pelo *outsiderismo*, pelo sentimento de ser de fora. Além disso há uma crítica à precariedade na condução do processo institucional que reverberava na integração dos alunos, aprofundando estes sentimentos e ações:

**“Entrevistado\_08:** Eu entrei em contato com o Serviço Acadêmico (e disse) ‘Olha, meu visto atrasou, eu estou agoniado, e as aulas vão começar, **tem como eu seguir à distância?**’ (responde a funcionária) **‘Não, a aula é presencial’**, foi o que a funcionária me respondeu [...], **‘a aula é presencial e você vai levar falta.’** (Isso, antes da pandemia) Taí, eu poderia... e a turma até cogitou... nós **não queremos aula on-line neste modelo [...]**” (Entrevistado\_08, referindo-se à posição inflexível e incoerente da instituição, que mudou o direcionamento na pandemia, oferecendo aulas *online*). [...] **Entrevistadora:** Percebi. A questão ela se intensificou... as questões se intensificaram com o COVID. **[Sobreposição]. [...] Eu não me senti integrado, me senti insatisfeito, aulas chatas, [...]**”

Arruda (2020) e Prata-Linhares et al (2020) no Brasil e Torres et al (2021, no prelo) em Portugal, corroboram-se no termo *educação remota emergencial*, presente em Gemelli e Cerdeira (2020) em relação tanto ao Brasil quanto a Portugal. Entretanto, as últimas autoras assinalam outros pontos mais críticos, dentre eles, que há uma brutal resistência à Educação à Distância em Portugal, especialmente por docentes do Ensino Superior, mas era preciso dar uma resposta rápida à situação pandêmica. Ainda que em situações exitosas, há que se ter cuidado com uma implementação totalmente à distância, como expôs Osman (2020). Assim, a partir da perspectiva dos alunos, nas *visões sobre a instituição, o curso e os professores*, corrobora-se uma feroz resistência dos docentes, mesmo que de formas não muito convencionais:

**“Entrevistada\_10:** Cativar os alunos é muito diferente *online* do que na sala d’aula. Por exemplo, eu tinha **professores que na sala d’aula davam aulas muito mais dinâmicas**, e p’la internet, e quando chegamos aqui, **virtualmente, ficaram muito mais**, não sei, **apáticos [...]**; **“Entrevistado\_08:** É o que eu digo, minha gente, vamos pensar mais, vamos transcender? **O que é aula, palestra, no Zoom?** Grava um vídeo, meu bem. [...] eu assisto quando eu puder[...]; **“Entrevistada\_12:** E uma outra professora, **ela optou por gravar os vídeos, gravar as aulas, soltar uns dois dias antes oficial da nossa aula e no dia oficial da nossa aula ela fazer um debate.** [...] eu não achei bom”

Contudo, é preciso refletir que a situação de pandemia afetou a todos, em sua humanidade, em sua emocionalidade (vide Paulino et al, 2021), e em seus enquadramentos de vida e profissional aí incluso os professores. Gemelli e Cerdeira (2020) reportam sobre o enquadramento profissional e a afetação ao corpo docente diretamente traduzido em precarização e exigência de inovação. Entretanto

a seguinte fala faz emergir a construção humanizada do professor pelo próprio estudante: **“Entrevistado\_03: Essa minha amiga tem falado muito assim: ‘Olha, mas eles também estão passando por dificuldades... os professores’.**”. Significa dizer que também os professores tiveram suas vidas afetadas e seu enquadramento de mundo e profissional quebrados diante de um sistema que tenta salvar-se como um modo de vida que é uma não vida, em que nem mais o humano encontra-se no centro, mas o capital, atingimos, como humanidade, o ápice da coisificação, é preciso salvar a entidade mercado, nem que para isso tenhamos de salvar os humanos. Indubitavelmente, há uma condução educativa assentada nos valores e perspectivas de manutenção da desigualdade a que se refere Santos (1999), mas as questões relacionais e de humanização foram, em certos momentos, convertendo-se em resistências importantes.

Dentre todas as construções forjadas, a que carregou uma perspectiva quase unanimemente positiva, referida pelos estudantes, foi o sentimento de integração junto aos colegas de turma, que pode ser enquadrada *nas visões críticas sobre si mesmos*:

**Entrevistado\_02: os colegas ajudavam-me porque chegava sempre tarde, chegava em casa seis e tal [...]**; **“Entrevistada\_11: [...]** eu sou uma pessoa distante já [...] **mas eu não sinto que eles tenham se afastado de mim**, muito pelo contrário, eles demonstram **muito mais carência emocional da minha presença [...]**”; **“Entrevistada\_15: “[...] quando você falou da importância da integração, eu vejo que hoje as redes sociais elas nos permitem ter muita facilidade pra ter acesso às pessoas. [...] Eles montaram um grupo de WhatsApp [...] Durante a pandemia, foi um grupo que foi muito ativo, porque tudo o que a representante da turma [...] tudo o que a faculdade dava de orientação ela repassava, então a gente não tinha que ‘cada um se virar’.”;** **“Entrevistada\_14: Então, é aquela coisa, todo mundo online.”**

Há aqui uma construção baseada na conexão, nos laços e no fortalecimento das relações, e trabalha na base da identificação, da pertença: **“Entrevistado\_08: O WhatsApp foi um grande apoio, todo mundo [...] compartilhando seu sofrimento, suas angústias [...] O WhatsApp foi um momento de integração. [...]”**. Assim, há um valor implicado, o suporte encontrado nas dimensões relacionais, e as redes que se foram construindo ou ativando. Integrar-se é colocarem-se no mesmo patamar, horizontalizarem-se e, acima de tudo, irmanarem-se, sentirem-se parte, sentirem-se dentro.

## 6 À GUIA DE CONCLUSÃO

**“Entrevistada\_05: Porque quando começou a pandemia, eu já comecei a buscar empregos, eu comecei a trabalhar, entendeu?”**

A compreensão do mundo desses estudantes passa pelas construções que engendram um sonoro e expressivo *“entendeu?”*. Não é preciso que eu diga tudo, é necessário apenas que consigamos ler tudo o que caiba no tamanho deste mundo e que ofereço na linguagem. Assim, nos termos do que coloca Davies e Harré

(1990) e Gergen e Gergen (2010), tomamos o sucesso como um valor implicado, que a linguagem emoldura e faz emergir, uma parte do fenômeno-processo, vemos as dificuldades estudantis plenas de agência. Não se pode negar, no entanto, que uma parte esteve em situações de grande dificuldade durante a pandemia, deixando entrever uma tendência econômica e europeia, quiçá mundial, na incompletude da inclusão cidadã, bem como seus modos de lidar com a diferença e o diferente, conforme Santos (1999) e Magalhães e Stoer (2005, 2002) expõem. O aspecto financeiro tangencia a *performance* acadêmica, não pré-determina o sucesso, mas é central, nele interfere, além de definir a permanência.

Ficou evidenciado como lidaram consigo, pessoa-estudante, e isso não deixa de ter relação com o modo de se auto-avaliarem, tendo como contraparte o modelo liberal de vida, em termos da afetação e do afetar nos fenômenos-processos. Sustentarem para si mesmos o desejo de sucesso, socialmente implicado e cobrado deles (institucionalmente) e por eles mesmos, quando adentram ao mundo acadêmico. Também está patente as questões relativas à educação emergencial e ao suporte educativo nos cursos e nas instituições, e instituições enquanto setores que medeiam o diálogo entre o que o poder público define e os estudantes, nos moldes do que critica Arruda (2020), e com mais contudência Gemelli e Cerdeira (2020).

Foi possível chegar a algumas reflexões pelas ações e relações mantidas pelos estudantes. Houve obstáculos sócio-econômicos que empurraram alguns deles a situações de maior vulnerabilidade, situações também no limite do possível, tanto quanto à situação de pandemia, afetando as escolhas de continuidade no curso, inclusive. Grande parte dos estudantes entraram em sofrimento psicológico por anseio ao sucesso acadêmico, o que tornou agudos sentimentos de abandono institucional, além do desejo fortemente marcado de bem-sucedermos, que pode ter como fundo tanto a perda de tempo como de dinheiro. A impressão final escuda-se em Elias (2000) e em Césaire (1978), social e institucionalmente, há o *outsiderismo*, sentimento de ser de fora, quer seja, mesmo estando dentro, estar fora, acomete aqueles que se sentem forasteiros, mesmo que circunscritos ao espaço, não se apropriam dele.

Há também o reconhecimento da centralidade das relações, relações estas de suporte e de ajuda que foram permeando nos seus discursos – professores, orientadores, mas sobretudo as redes de colegas –, a conexão e entreaajuda, ainda que remota, a que também referem. Todos esses imbricamentos revelaram um fenômeno-processo que implica uma dificuldade e complexidade na construção das possibilidades de integração nas trajetórias educativas, rumo a plenitude da cidadania e de realização dos seus sonhos acadêmicos, que o contexto de perturbação pela pandemia nos trouxe à vista.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. *Racismo estrutural*. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020.

BAPTISTA, I. *Carta Ética da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Porto: SPCE. Disponível em: [http://www.spce.org.pt/CARTA% C3](http://www.spce.org.pt/CARTA%20C3). Acessado em: 16 set. 2019.

GASKELL, George; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. (trad.). Pedrinho A Guareschi. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2008.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto editora, 1991.

BRAUN, Virginia. and CLARKE, Vitoria. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, Bristol, v. 3, n. 2. p. 77-101, 2008.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Prefácio de Mário de Andrade. Sá da Costa Editora: Lisboa, 1978.

COSTA, Paulo Manuel. A política portuguesa de integração dos imigrantes: uma análise dos dois primeiros planos de integração. In: BÄCKSTRÖM, Bárbara; COSTA, Paulo Manuel; ALBUQUERQUE, Rosana; SOUSA, Lúcio. *Políticas de igualdade e inclusão: reflexões e contributos I*. Linha Editorial do CEMRI/Uab: Lisboa, 2016. p. 32-59.

DAVIES, Bronwyn; HARRÉ, Rom. Positioning: The discursive production of selves. *Journal for the theory of social behaviour*, London, v. 20, n. 1, p. 43-63, 1990.

ELIAS, Norbert. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

FERREIRA, Pedro D.; COIMBRA, Joaquim L.; MENEZES, Isabel. "Diversity within diversity"- exploring connections between community, participation and citizenship. *JSS- Journal of Social Science Education*, Bielefeld, v. 11, n. 3, p. 120-134, 2012.

FLICK, Uwe. *The episodic interview: Small scale narratives as approach to relevant experiences*. Berlim: Methodology Institute, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GEMELLI, Catia Eli; CERDEIRA, Luísa. COVID-19: Impactos e desafios para a educação superior brasileira e portuguesa. In: GUIMARÃES, L. V. M., CARRETEIRO, T. C. & NASCIUTTI, J. R. *Janelas da pandemia*. Belo Horizonte: Editora Instituto DH, 2020.

GERGEN, Kenneth J. Social psychology as history. *Journal of personality and social psychology*, United State, v. 26, n. 2, p. 309-320, 1973.

GERGEN, Kenneth J.; GERGEN, Mary. *Construcionismo social: um convite ao diálogo*. São Paulo: Editora do Instituto NOOS, 2010.

HECHTER, Michael. Rational choice theory and the study of race and ethnic relations. In: Rex, John e Mason, David. (Orgs.). *Theories of Race and Ethnic Relations*. Melbourne: Cambridge University Press, 1988. p. 264-279.

HILL, Cher et al. What kind of educator does the world need today? Reimagining teacher education in post-pandemic Canada, *Journal of Education for Teaching*, 46:4, 565-575.



- MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. *A escola para todos e a excelência académica*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.
- MAGALHÃES, António M.; STOER, Stephen R. *A diferença somos nós*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da Razão Negra*. Ed. Antígona: Lisboa, 2014.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & saúde coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.
- MUELLER, Robin Alison. Episodic narrative interview: Capturing stories of experience with a methods fusion. *International Journal of Qualitative Methods*, Alberta, v. 18, p. 1-11, 2019.
- OSMAN, Mohamed E. Global impact of COVID-19 on education systems: the emergency remote teaching at Sultan Qaboos University, *Journal of Education for Teaching*, v. 46, n. 44, p. 463-471, 2020.
- PAULINO, Mauro et al. COVID-19 in Portugal: exploring the immediate psychological impact on the general population, *Psychology, Health & Medicine*, v. 26, n. 1, 44-55, 2021.
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º154/2003, de 15 de julho de 2003. Tratado de Amizade, Cooperação e Consulta entre a República Portuguesa e a República Federativa do Brasil, assinado em Porto Seguro em 22 de Abril de 2000. *Diário da República*: 1ª Série, Lisboa, n. 52, p. 22(2)-22(13).
- PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 10A/2020, de 13 de março de 2020. Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo Coronavírus – COVID 19,. *Diário da República*: I Série A, Lisboa, n. 161, p. 4012-4016.
- PIRES, Rui. P. (2012). O problema da integração. *Sociologia*, 24, 55-87.
- PRATA-LINHARES et al. Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching, *Journal of Education for Teaching*, v. 46, n. 4, p. 554-564, 2020.
- RIBEIRO, Norberto. *Educação e cidadania de jovens e imigrantes: Constrangimentos e possibilidades de participação cívica e política*. Isabel Menezes. 409 p. (Doutoramento). Doutorado em Ciências da Educação, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Porto, 2014.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *A construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Publicação Seriada do Centro de Estudos Sociais, 1999.
- SEABRA, Teresa, et al. *Caminhos escolares de jovens africanos (PALOP) que acedem ao ensino superior*. Lisboa: Observatório das Migrações, ACM, IP, 2016.
- TORRES, Ana Cristina; TEIXEIRA, Ana; PAIS, Sofia; MENEZES, Isabel & FERREIRA, Pedro. *Teachers in times of emergency remote teaching: a focus on teaching and relationships*. Educação, Sociedade & Culturas. No prelo.
- UNIÃO EUROPEIA. Regulamento 679/2016, de 27 de abril de 2003. Relativo à proteção das pessoas singulares no que diz respeito ao tratamento de dados pessoais e à livre circulação desses dados e que revoga a Diretiva 95/46/CE

(Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados), *Jornal Oficial da União Europeia*:  
Bruxelas, L 119/1. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/?uri=celex%3A32016R0679>. Acesso em: 25 set. 2019.

Recebido em: 22 jul. 2021.

Aceito em: 8 nov. 2021.