

“ENGOLIR SAPOS E MAIS SAPOS”: EXPERIÊNCIAS DE ALIENAÇÃO E ESTRANHAMENTO NO ENSINO SUPERIOR VIVIDAS POR ESTUDANTES INTERNACIONAIS AFRICANOS

Carla Queiroz¹



Resumo: O sentido de pertença, o engajamento e a integração social dos estudantes internacionais têm um impacto substancial na sua experiência universitária nos países acolhedores. Estudos demonstram que os estudantes internacionais africanos racializados como “negros”, enfrentam maiores desafios do que os estudantes internacionais de outras raças e continentes, na sua integração e ajustamento na universidade. Este estudo visa compreender os principais desafios que os estudantes internacionais africanos enfrentam na sua integração na universidade nos países acolhedores. O estudo adotou uma abordagem qualitativa e incluiu entrevistas semi-estruturadas e discussões em grupos focais com estudantes angolanos matriculados nos cursos de licenciatura em Direito, Medicina, Enfermagem, Contabilidade, Engenharias e Educação em Cuba, Portugal e Reino Unido. Foi usado o NVivo 12 como ferramenta de organização e tratamento dos dados e a Análise Temática Aplicada como método de interpretação. Os resultados do estudo revelam situações críticas que apontam para experiências de racismo, discriminação, marginaliza-

1.....carla.queiroz@isaf.co.ao; Instituto Superior de Administração e Finanças, Angola; ORCID no. <https://orcid.org/0000-0002-8845-1847>; Research Gate: <https://www.researchgate.net/profile/Carla-Queiroz-2>; Google Scholar: <https://scholar.google.com/citations?user=Wx5cfP8AAAAJ&hl=en>

ção, choque cultural e linguístico; solidão, depressão, estranhamento, segregação e alienação. As conclusões deste estudo desafiam os actuais discursos sobre as oportunidades de mobilidade estudantil internacional e levantam questionamentos sobre o impacto das experiências de alienação na aprendizagem e na formação social dos jovens africanos, enquanto cidadãos globais.

Palavras-chave: Alienação, estranhamento, marginalização, estudantes internacionais africanos de raça negra

“SWALLOWING FROGS AND MORE FROGS”: EXPERIENCES OF ALIENATION AND ESTRANGEMENT OF INTERNATIONAL AFRICAN STUDENTS

Abstract: International students' sense of belonging, engagement and social integration have a substantial impact on their university experience in host countries. Studies show that African international students racialized as “black” face greater challenges than international students of other races and continents in their integration and adjustment at university. This study aims to understand the main challenges faced by African international students in their integration into universities in host countries. The study adopted a qualitative approach and included semi-structured interviews and focus group discussions with Angolan students enrolled in undergraduate programs of Law, Medicine, Nursing, Accounting, Engineering and Education in Cuba, Portugal and the United Kingdom. Data was organization with support from NVivo 12 processing tool, and data was analyzed and interpreted through the Applied Thematic Analysis. The results of the study reveal critical situations that highlight experiences of racism, discrimination, marginalization, cultural and language shock, loneliness, depression, estrangement, segregation and alienation. The conclusions of this study challenge current discourses about opportunities for international student mobility and raise questions about the impact of experiences of alienation on the learning and social formation of young Africans, as global citizens.

Keywords: Alienation, estrangement, marginalization, black African international students

Introdução

A mobilidade internacional dos estudantes é um tema de grande actualidade nos discursos de internacionalização no ensino superior e está positivamente associada aos valores de intercâmbio e consciência internacional e intercultural, que promovem as relações diplomáticas e consolidam a percepção das vantagens e do prestígio da formação em universidades de renome internacional. As contra-narrativas desafiam estes discursos de internacionalização, revelando que, na prática, não se abordam com frequência, aqueles que deveriam ser os mais impactados pela internacionalização, ou seja os estudantes e os professores (de Wit, 2013). Esta visão, também é partilhada por Knight (2004, pp. 6–7) que enfatiza que os discursos de internacionalização são frequentemente dominados por governos e por organismos internacionais, mas espera-se que no fundo, esta ocorra à nível nacional e institucional, onde se desenvolvem os processos de ensino e aprendizagem.

De acordo com Mann (2001), apesar do objectivo do ensino superior ser o de promover o desenvolvimento de seres críticos para o seu engajamento pessoal, a sua inclusão social e a aprendizagem ao longo da vida, nem sempre este objectivo é alcançado, levando o estudante a enfrentar uma jornada de aprendizagem que, muitas vezes, o pode engajar ou alienar.

Estudos desenvolvidos com estudantes internacionais revelam que as experiências dos estudantes num país estrangeiro, também descritos na literatura como estudantes “não domésticos” ou “não nacionais”, podem ser muitas vezes desafiadoras na construção das suas atitudes, sentimentos de pertença, valores e comportamentos, sendo estes forçados a adaptar [e adoptar] novos papéis, comportamentos e hábitos (Harper e Quayle, 2015; Elenwo, 1988; Mwara, 2008; Gartman, 2016; Hyams-Ssekasi *et al.*, 2014).

Constata-se que as experiências e desafios na adaptação ao ensino superior para estudantes internacionais africanos de raça negra é diferente das experiências daqueles estudantes de outros continentes (Warren & Constantine, 2007; Constantine, Okazaki & Utsey, 2004; Constantine, Anderson, Berkel, & Caldwell, 2005; Constantine, Wilton, & Caldwell, 2003). Os estudantes africanos de raça negra, sofrem duplicadamente por serem estrangeiros e por serem de raça negra, sendo dis-

criminosos tanto pela sua raça, quanto pela(s) sua(s) língua(s) e sotaque(s), pelas suas culturas e costumes ou por causa dos estereótipos e representações sociais (negativas) sobre os seus países de origem (Boafo-Arthur, 2014).

Constatando-se um aumento progressivo dos programas de mobilidade de estudantes africanos para universidades de classe mundial e, em particular, o aumento do número de estudantes angolanos matriculados no exterior do país, sem o suficiente acompanhamento das condições em que estes se engajam nos processos de ensino e se integram nas universidades nos países que lhes acolhem, definiu-se como pergunta de pesquisa: Quais são os desafios que os estudantes angolanos em Cuba, Portugal e Reino Unido relatam no seu engajamento e integração na universidade nos países acolhedores?

1. Revisão da Literatura

1.1 O conceito de alienação

A alienação é um conceito muito conhecido na literatura moderna e na história do pensamento sociológico (Seeman, 1959). A alienação é descrita no *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*, como “um tipo distinto de doença psicológica ou social, ou seja, aquela que envolve uma separação problemática entre um eu e o outro que pertencem um ao outro”² (Leopold, 2018, n / d).

Na perspectiva de Codo (1985, p. 8), a palavra alienação aparece como uma “síntese da magia de ser e não ser”. É descrita como uma sensação de estranhamento (ou estranheza) ou seja “de estar fora de si”, similar a imagem de existir “um ser em minha cabeça que não sou eu” (*there is someone in my head, but it is not me*), descrita por Pink Floyd na sua canção “*brain damage*” (dano cerebral), citado por Codo (1985). A alienação vem assim associada a uma noção do indivíduo viver fora de si mesmo, pois o alienado “acaba sendo desprovido de si mesmo, uma vez que a alienação explode a individualidade do homem e sem ela, o homem se torna a sua própria negação” (Codo, 1985, p. 9).

2..... Alienation “as a distinct kind of psychological or social ill, namely, one involving a problematic separation between a self and other that properly belong together” (Leopold, 2018, p. nd)

O conceito de alienação é discutido por Karl Marx, que distingue quatro tipos diferentes de alienação: (a) alienação do produto do trabalho; (b) alienação do processo de produção; (c) alienação de si mesmo como ser genérico; (d) alienação de outros seres humanos (Marx, 1964). Como refere Barros (2011), Marx reconhece a capacidade do ser humano de transformar o mundo e de se transformar a si mesmo. Porém, o homem ao longo da história e devido as condições de produção capitalista, acaba por se “desumanizar” e “desnaturalizar”. Neste caso, a alienação aparece em Karl Marx com um duplo sentido, envolvendo o estranhamento e a perda de consciência.

No ensino superior a alienação tem sido conceptualizada de várias formas. Alguns autores apresentam o conceito de alienação em termos opostos ao conceito de engajamento, sobretudo em relação as influências negativas a participação activa dos estudantes nos processos de aprendizagem (Mann, 2001; Krause, 2005); Trowler, 2010). Sarah Mann (2001) defende que a alienação é um sinal alarmante e negativo no ensino superior e oferece uma visão sociológica e filosófica de sete perspectivas da alienação no ensino superior.

As perspectivas foram discutidas por Mann através de situações específicas ou circunstâncias concretas na prática e no discurso académico e performativo do ensino superior, e em situações que conduzem os estudantes a sentirem-se alienados, nomeadamente (1) a alienação derivada da língua, da cultura ou da prática institucional; (2) a alienação devido à perda do sentido de si mesmo e sentimento de estranhamento; (3) a alienação do ponto de vista sócio-histórico; (4) a alienação como estratégia de sobrevivência ou “alienação como estratégia de autopreservação” (Mann, 2001, pp. 9-16).

1.2 Estudos sobre os principais desafios enfrentados pelos estudantes internacionais

Estudos críticos do ensino superior revelam que os estudantes internacionais enfrentam vários desafios na sua integração nas universidades nos países acolhedores, sendo principalmente problemas relacionados com o domínio da língua do país anfitrião, isolamento social, inadaptação as normas culturais diferentes, assim como dificuldades em

enfrentar os custos e os procedimentos dos vistos, adaptação aos gostos alimentares, “choque” social e cultural e discriminação (Harper e Quaye, 2015; Gartman, 2016).

Os problemas relacionados com o domínio da língua do país acolhedor, o isolamento social e a discriminação encontram-se também descritos em Li e Kaye (1998) e em Pritchard e Skinner (2002), em estudos desenvolvidos no Reino Unido; e em Wilton e Constantine (2003) e Constantine, Wilton & Caldwell (2003), em estudos com estudantes universitários internacionais asiáticos e latino-americanos nos Estados Unidos de América.

Outros estudos descrevem situações como o estresse extremo e depressão (Chen, 1999); e Constantine, Okazaki & Utsey, 2004); isolamento, alienação, marginalização e baixa autoestima (Guo e Chase, 2011; Campbell & Li, 2008; Ryan & Viète, 2009), sentimentos de solidão e medo de não se enquadrarem no novo contexto (Bartram, 2007; Tompson & Tompson, 1996; Sawir, et al., 2008). Em relação a solidão, estes autores descrevem três tipos: *solidão pessoal* (devido a perda de contacto com as famílias); *solidão social* (devido a perda de contactos e redes sociais); e *solidão cultural* (devido a ausência do ambiente cultural e/ou linguístico favorável.

Boafo-Arthur (2014) considera que os estudantes internacionais negros africanos nos EUA enfrentam maiores níveis de preconceito e discriminação do que outros grupos de estudantes internacionais e reconhecem o impacto da discriminação na saúde mental dos estudantes, apontando o “estresse aculturativo” (aculturative stress) como um sinal de níveis de conflito social e de adaptação.

Estes aspectos vêm ainda relatados em Reay, David e Ball (2005) que consideram que as universidades de elite ou universidades consideradas de classe mundial, podem ser percebidas como “diferentes” e “distantes” ou “até mesmo estranhas” para os estudantes de raça negra ou pertencentes à minorias, no caso, os BMEs³. Segundo os autores, estes estudantes sofrem uma discriminação racial e também de classe social que conduz à sentimentos de perda do poder de controlo das suas actividades académicas, sociais e culturais e isso ocorre devido à uma perda (percebida ou objetiva) da sua capacidade para controlar o sistema educacional no seu todo.

3..... BME- black and minority ethnic (sigla em inglês) que descreve os grupos étnicos minoritários de raça negra, na sua designação usada no Reino Unido.

Num outro artigo, Reay (2018) defende que estas universidades de elite ou de renome internacional, podem ser percebidas como classistas e distanciam facilmente os grupos étnicos, influenciando ou diminuindo o sentimento de pertença dos estudantes de raça negra. Estas universidades de elite podem ser ambientes estereotipados, predominantemente brancos e racistas.

Finalmente, são descritas situações como a “balcanização racial” e os “enclaves de campus auto-impostos” (Harper e Quaye, 2015, pp. 108-109) como estratégias adaptadas de sobrevivência contra a exclusão das culturas dos grupos dominantes das universidades (Hyams-Ssekasi, Mushibwe, & Caldwell, 2014; Caldwell, & Hyams-Ssekasi, 2016).

2. Metodologia

Neste estudo usou-se uma abordagem qualitativa, tendo como método de recolha de dados as entrevistas e grupos focais. O acesso aos participantes foi feito com o apoio de *gatekeepers* (pessoas que ajudaram passando a informação a outros) e pelos próprios participantes e informantes nos vários contextos, em doze instituições de ensino superior visitadas.

O trabalho de campo foi realizado em cada um dos países onde os participantes residiam. O estudo foi desenvolvido no âmbito de um trabalho mais extenso e exaustivo baseado numa pesquisa Paralela Convergente de Métodos Mistos (*Convergent Paralell Mixed Methods Research (MMR)*), que mereceu a revisão e aprovação do Comité de Ética da Queen’s University Belfast (ver Queiroz, 2020).

A pesquisa qualitativa seguiu os critérios éticos de “*eight big-tent*” de Tracy (2010, pp. 831-847) relacionados com o valor do tópico, rigor, sinceridade, credibilidade e ressonância, importância da contribuição, ética e coerência significativa.

As entrevistas e grupos focais foram gravadas, transcritas, organizadas, filtradas e classificadas, com ajuda do NVivo 12. Foram utilizados os procedimentos analíticos sugeridos por Miles e Huberman (1994) e a análise temática aplicada (Guest, MacQueen & Namey, 2011). Este artigo refere-se a uma análise de 95 referências (citações) extraídas do conjunto de dados, que foram codificados e associadas directamente ao conceito

de alienação. O processo de codificação foi desenvolvido sob dois métodos principais de raciocínio, envolvendo abordagens indutivas e dedutivas.

A análise e interpretação dos dados qualitativos permitiu explorar a profundidade e complexidade dos processos e experiências vividas pelos participantes deste estudo, sem a ter a intenção de testar proposições (Yin, 2014), mas sim, de produzir algum conhecimento exploratório sobre as experiências subjetivas [dos estudantes] (Lincoln & Guba, 1985; Marshall & Rossman, 2014, p. 53).

Amostragem

A amostra foi constituída por 31 estudantes, sendo em Cuba (n=13); Portugal (n=10); e Reino Unido (n=8). Do total, 19 participaram em entrevistas (61%) e 12 participaram em grupos focais (39%). Em termos de perfil, os participantes frequentavam os cursos de licenciatura em Enfermagem, Direito, Contabilidade, Engenharia e Educação. Os participantes do estudo encontravam-se com idades entre 19 e 24 anos. A heterogeneidade desse grupo vem representada por 12 do sexo feminino (39%) e 19 participantes do sexo masculino (61%). Todos os participantes da pesquisa eram estudantes a tempo inteiro (n = 31); não tinham emprego nem trabalho; a maioria dos estudantes (n = 28, 90%) eram financiados por bolsas de estudo. As bolsas de estudos eram maioritariamente do governo Angolano (INAGBE) e de companhias petrolíferas. Os dados foram recolhidos entre 2018 e 2019, nos respetivos países e universidades onde os estudantes frequentavam o ensino superior.

3. Análise dos Resultados

Foram registadas para a categoria em estudo (alienação), um total de 95 referências (citações) extraídas das gravações transcritas e inseridas no NVivo 12. Foram inicialmente identificadas grandes categorias temáticas que depois foram reenquadradas em função das três (3) formas de alienação definidas por Sarah Mann (2001). As formas de alienação identificadas foram as seguintes: (a) Alienação devido a linguagem, cultura ou prática institucional; (b) Alienação devido à perda do sentido de pertença e ou sentir-se “o estranho” (estranhamento/ estranheza); e (c) Alienação como estratégia de sobrevivência.

Resultados obtidos

Foram identificadas três formas de alienação e dez situações vividas e descritas pelos participantes neste estudo, conforme se descreve na **Tabela 1**.

Tabela 1: Resumo dos resultados deste estudo, com base nas formas de alienação no ensino superior descritas por Mann (2001)

Formas de Alienação identificadas no estudo	Situações vividas e descritas pelos entrevistados
(1) Alienação devido a linguagem, cultura e práticas institucionais	• Experiências de racismo e discriminação • Choque cultural e linguístico • Exposição a ambientes académicos competitivos e de pouca cooperação • Isolamento e interações sociais negativas
(2) Alienação devido a perda de sentido de pertença ou sentir-se como “o estranho”	• Perda da rede social e saudades de casa • Solidão e depressão e suicídio • Sentir-se humilhado, menosprezado e inferiorizado
(3) Alienação como mecanismo de sobrevivência	• Desmotivação e desinteresse • Segregação e separação entre locais e internacionais • Autoexclusão e falsa percepção de si mesmos e dos outros

Descreve-se mais abaixo alguns exemplos das situações descritas, usando a voz dos próprios entrevistados para ilustrar os desafios que enfrentam no seu engajamento na universidade e o impacto das suas experiências tanto na sua integração como na adaptação à universidade

3.1. “Engolir Sapos e Mais Sapos” - Alienação devido a linguagem, cultura e práticas institucionais

Foram identificados quatro subtemas específicos ligados à este tipo de alienação que incluem: (1) experiências de racismo e discriminação; (2) choque cultural e linguístico; (3) exposição à ambientes académicos competitivos e pouco colaborativos; (4) isolamento e interações sociais negativas.

Em relação às **experiências de racismo e discriminação**, grande parte dos entrevistados referiu terem vivenciado situações de racismo e discriminação, tendo manifestado, tristeza, desagrado, displicência e desalento, mas também expressado resignação e impotência diante das situações vividas. Os estudantes descreveram os actos de racismo ou percepção de racismo e discriminação como sendo praticados por colegas,

professores e pelo público em geral (comunidade). Não foram notadas diferenças entre os três países em relação as formas e manifestações de racismo praticadas por colegas, por professores e pela comunidade.

Mais abaixo apresentam-se alguns exemplos de situações descritas por estudantes nos vários países:

Quando chegámos a esse local, e acho que eles acham que ver um negro é uma raridade... Quando saíamos para a rua, era um problema real. Eles olhavam para nós como se estivessem a ver os últimos bonecos do mundo (C06, homem, Educação, Cuba, Grupo Focal).

Quando íamos jogar futebol e se acontecesse algo bom ou mau, eles gritavam: “Hey! Hey, mono, mono!” [Hey! Hey, macaco, macaco!]. Nesses casos, não reagimos, aprendemos a ser pacíficos. Caso contrário, teria sido ainda pior (C06, homem, Educação, Cuba, Grupo Focal).

Estas situações também foram descritas por estudantes no Reino Unido:

Nesta faculdade... há muito o que dizer, muitas coisas confusas. Eu realmente sinto que os professores prestam mais atenção aos [estudantes] britânicos..., levantas a mão para fazer uma pergunta e parece que estás a ser ignorada (C09, mulher, Engenharia, Reino Unido).

Existe essa questão da discriminação. Quer dizer, como por exemplo, em alguns tipos de tarefas, eles não permitem que nós, estrangeiros, fiquemos livres e falemos (C40, homem, Engenharia, Reino Unido).

Estas situações também foram descritas por estudantes em Portugal:

Existem alguns professores que não o admitem, mas muitos professores têm atitudes racistas. Embora depois de ter essa atitude racista acabem por dizer: “Mas eu não sou racista” (C21, mulher, Engenharia, Portugal).

...Na maioria dos casos, existe essa questão de ser negro, de não ir às festas deles, de não participar dos seus rituais. Então não somos conhecidos e aceites [por eles] (C32, mulher, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

“Engolir sapos e mais sapos”.

Por causa das situações de racismo vividas, foi utilizada uma expressão que dá título a este artigo e que foi utilizada por uma estudante do curso de engenharia em Portugal, tentando explicitar situações consideradas por ela frequentes e desagradáveis, onde os estudantes africanos são obrigados a adotar uma atitude de resignação, aceitação ou negação do problema por causa do medo de retaliação dos professores ou para evitarem problemas.

Quando estamos num país estrangeiro, com um professor estrangeiro, para nós, pelo menos na minha experiência, é difícil para o estudante virar-se para o professor e dizer que não gostou daquela atitude [racista] do professor. Porque ele também demonstra uma atitude do tipo “se tu falares sobre isso, vais ter problemas comigo”. E como queremos evitar problemas com o docente, só temos de engolir sapos e mais sapos (C21, fêmea, Engenharia, Portugal).

Neste caso, identifica-se uma atitude de aquiescência passiva à situação discriminatória com o objectivo de evitar conflitos, confrontos ou castigos. A expressão “engolir sapos e mais sapos” é uma metáfora geralmente empregue para expressar uma preferência em permanecer calado, exprimindo uma sonegação de um direito ou da sua voz.

Em relação ao **choque cultural e linguístico**, foram apresentadas diversas perspetivas, assumindo como um grande desafio na sua integração na universidade, como se descreve mais abaixo:

O desafio é o de estar numa cultura, posso dizer, completamente diferente da nossa. As pessoas aqui não são como aquelas às quais estou habituado. As pessoas aqui são mais frias. A comida é diferente e o clima é completamente diferente (C23, homem, Engenharia, Reino Unido).

Isso chocou-me muito... principalmente a cultura que é completamente diferente da nossa em todas as suas manifestações, desde os comportamentos, os hábitos alimentares, desde o modo de vestir, a forma de nos apresentarmos (C02, homem, Educação, Cuba).

Digamos que as nossas diferenças culturais influenciam muito. Ah, pelo menos pelo que penso, nós em África, a nossa cultura e educação são diferentes da deles (C30, homem, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

Em Portugal, foram mencionados três comportamentos principalmente ligados a forma de saudação (cumprimentar), a forma como os colegas “locais” se dirigem e falam com os idosos, incluindo os seus próprios pais e o desrespeito aos seus professores.

Aqui é normal tu chegares a um lugar e não cumprimentar ninguém. Eles chegam à sala de aula e não cumprimentam ninguém. Em Angola isso é muito negativo. Isso seria considerado muito rude (C25, homem, Engenharia, Reino Unido).

Já testemunhei alguns casos de colegas que estavam a conversar com os seus pais e a levantar a voz, bem alto, e até mesmo zangados e ofendidos com eles... Porque isso não é aceitável em África. Para nós em África o pai do outro também é teu pai, a mãe do outro também é tua mãe (C30, homem, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

Acho que aqui os estudantes não têm respeito pelos professores [risos]. Eles dizem [ao professor]: “cala a boca”, “você não sabe de nada”... Isso é muito triste (C27, sexo feminino, Enfermagem, Portugal).

Em relação à exposição à ambientes académicos competitivos e pouco cooperativos, foram descritas dificuldades de integração na universidade relacionadas com a existência de um ambiente académico bastante competitivo (e negativo), com exigências de estudo e de trabalho rigorosas e bastante estressantes, associadas à um ambiente de pouca colaboração, que gera ansiedade, depressão e dificuldades em estabelecer e redefinir as suas jornadas de aprendizagem.

Nem tudo foi lindo. Existem coisas negativas... para mim, a adaptação demorou muito, academicamente. Foi um processo muito complicado... por alguns meses, praticamente fiquei deprimido. E eu precisava da ajuda de psicólogos. (C24, homem, Engenharia, Reino Unido).

Em relação ao isolamento e interações sociais negativas, foram relatadas, nos três países, preocupações concernentes ao isolamento, dificuldades em se sentirem integrados e aceites pelos pares locais, expressas da seguinte forma: *“Aqui é como se todos estivessem “salve-se quem puder”; cada um está por sua conta. Ninguém se importa [com o outro]”* (C26, homem, Engenharia, Portugal).

Através desta expressão "salve-se quem puder" foram caracterizados desafios na interação entre colegas o que interfere sobre os percursos de aprendizagem dos estudantes africanos. A expressão denota ainda esforços de sobrevivência individual e lutas pessoais para a afirmação e integração social, frequentemente denegados pelos outros. Compreende-se ainda um certo grau de frustração sentido nas palavras: "ninguém liga", "ninguém se importa [connosco]", evidenciando um grito de socorro, ou uma apelo e busca por atenção, amizade e cuidado. Isso é evidente também na seguinte frase:

Aqui, eles não nos elevam. Normalmente somos nós, estudantes estrangeiros, que devemos dar um passo a frente e mostrar que não somos diferentes, mas sim iguais.. Caso contrário, ficam apenas no canto (C26, Engenharia, Portugal).

Como estratégia de sobrevivência, os participantes manifestaram as suas preferências em interagir com outros estudantes estrangeiros, ou da sua raça, com os quais compartilham algum grau de confiança e semelhança. Vemos mais abaixo alguns exemplos:

Os meus amigos são todos estudantes estrangeiros. Quer dizer, falo principalmente com chineses, árabes. Com estudantes britânicos não temos um bom relacionamento... Eles [estudantes britânicos] estão do lado deles e acham que sabem tudo melhor (C09, mulher, Engenharia, Reino Unido).

...não me sinto tão adaptado para interagir com os outros como me sinto com outros estudantes africanos, ou asiáticos, árabes ou latinos... Com os britânicos, eles são muito mais frios... Eles têm os seus próprios grupos de amigos (C24, homem, Engenharia, Reino Unido).

Essas alianças entre grupos de pares que compartilham interesses de grupo, parecem ser centrais para entender como os estudantes se envolvem com os outros e como se sentem deligados do mundo à sua volta. A falta de amigos e a dificuldade em serem aceites pelos colegas nacionais foi recorrentemente mencionada.

Eles [estudantes nacionais] interagem mais entre si, e não são - nem todos, claro, não podemos generalizar, mas a maioria deles - o que vejo é que raramente interagem com estudantes internacionais (C21, mulher, Engenharia, Portugal).

Ah, [desde que] eu acabei o ano zero... Eu não tenho tido amigos, além de um estudante escocês-americano. Não tenho amigos nacionais. Porque eles são como são (C25, homem, Engenharia, Reino Unido).

No caso de estudantes em Portugal a expressão “*eu não tenho amigos*” foi mais intensa e expressa de forma enérgica durante um dos grupos focais, onde uma aluna expressou com profunda tristeza e desalento um episódio onde fingiu estar embriagada: “*Lembro-me de uma vez, estávamos numa festa e eu fingi estar bêbada, e fui até uma colega e disse-lhe: “Vocês não gostam de nós, vocês não falam connosco. É porque somos negros?”*” (C36, mulher, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

Estas experiências carregam um grau de exasperação, mas também demonstra um estado de ostracismo derivado da má qualidade das interações sociais, dificuldade em ter amigos ou em ser aceite pelos outros pares. Esta preocupação não foi levantada nas entrevistas em Cuba, onde se aponta que as interações são positivas, amigáveis, apesar do racismo. Por causa das situações vividas, um estudante referiu que:

Acho que a universidade não pode ser esse lugar onde só se vai procurar conhecimento sobre um assunto. É preciso ter amigos, ter alguém que nos entenda melhor e esteja por perto. Aqui não temos isso (25, homem, Engenharia, Reino Unido).

3.2. “Há quem diga que somos inferiores” - Alienação devido à perda do sentido de pertença e sentir-se “o estranho”

Três subtemas emergiram e são relatados a seguir: (1) perda da rede social e saudades de casa; (2) solidão, depressão e suicídio; (3) sentir-se humilhado, menosprezado e inferiorizado.

Durante as entrevistas e discussões em grupos focais, os estudantes descreveram experiências ou momentos em que sentiram que a sua capacidade de agir de forma independente e de tomar decisões livres e autónomas foi afectada, levando a perda da capacidade de controlar efectivamente as suas vidas, ou instantes de perda da motivação e desejo de participar livremente de actividades académicas e sociais.

Os estudantes também retrataram o desenvolvimento de um "eu" desligado do "outro", como se as vezes se sentem desassociados, desconexos, por estarem e se sentirem fora do seu país e das suas famílias, ou por sentirem que são percebidos como inferiores, diferentes e não fazendo parte da comunidade académica onde se inserem, tanto pelos colegas como pelos professores.

Em relação à perda das suas redes sociais e saudades de casa, foi usada com frequência a palavra saudades, como expressão de um sentimento negativo, de profunda nostalgia e desalento, que ocorre ao sentirem falta de alguém ou de algo que é lembrado com muito amor. Na sua narrativa, os estudantes entrevistados expressam a saudade como um grande desafio que têm de enfrentar em relação à saudade das suas casas, dos pais, dos amigos, da comida e do ambiente onde viviam no seu país.

o que mais nos afecta [aqui] é a distância da família... sentir saudades da família, saudades da minha mãe, dos irmãos, daqueles amigos com quem cresci e até convivi (C35, homem, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

A distância de casa tem sido muito, muito negativa e agora eu sinto isso profundamente (C32, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

Alguns de nós éramos filhinhas ou filhinhos do papá e da mamã, e eles faziam as coisas por nós. E quando chegámos [aqui], coube-nos fazer as coisas acontecer, e qualquer erro que cometemos, somos nós que arcamos com as consequências (C27, sexo feminino, Enfermagem, Portugal).

Foram ainda levantadas preocupações ligadas com o medo de falhar e decepcionar os seus pais, como se vê na citação: *"Não queremos preocupar os nossos pais com as saudades, preferimos dizer-lhes que está tudo bem... Mas estamos infelizes e tristes ... vivemos sozinhos"* (26, homem, Engenharia, Portugal).

Os estudantes descreveram também problemas e situações que afectam a sua saúde mental e predisposição para uma aprendizagem eficaz, como a solidão, depressão e tentativas de suicídio.

Às vezes acordamos e está tudo escuro. E olhamos e dizemos:tenho mesmo de acordar para ir para a aula ou devo dormir de novo?' (C22, homem, Engenharia, Reino Unido).

Naqueles momentos de pico do ano lectivo, final de Novembro e Dezembro, no Inverno puro, onde há muitas apresentações, exames e o frio também está no auge, ficamos um pouco deprimidos... às vezes, obrigam alguns de nós a parar de ir às aulas, alguns perdem a vontade de estudar (C24, homem, Engenharia, Reino Unido).

Foram descritos incidentes em que os estudantes sofreram ou testemunharam casos extremos de tentativas de suicídio e de depressão.

Eu fui a funerais de três estudantes que, de alguma forma, os estudantes acabaram por tirar a própria vida devido a situações académicas. Sim, estudantes universitários. No ano passado e neste ano. Este ano, foi um estudante angolano de uma universidade próxima que se suicidou. Aconteceu este ano. (C25, homem, Engenharia, Reino Unido).

O estudante continuou dizendo que também testemunhou o suicídio de um estudante chinês: *“Ele era o único filho da sua mãe. Ele foi encontrado morto no seu quarto. (C25, homem, Engenharia, Reino Unido). A última situação descrita é a de um estudante que sofreu de problemas de depressão e esquizofrenia.*

Outra situação identificada pelos entrevistados está relacionada com sentirem-se humilhados, menosprezados e inferiorizados, como se descreve mais abaixo;

Há quem diga que somos inferiores. Não acho que sejamos inferiores. Eles sentem isso, mas não acho que estejamos mal. Porque se tivéssemos sempre notas mais baixas, talvez pudéssemos dizer ... Mas podemos ver as notas de todos os estudantes da turma e praticamente todos estamos no mesmo nível (C36, mulher, Engenharia, Portugal, Grupo Focal).

Por exemplo, os árabes não gostam de estudar ... Os chineses são considerados inteligentes, estudiosos e bons em matemática. Então, acho que quando se trata de africanos, eles dizem que não sabemos nada, não temos conhecimento.... Depois, ficam surpresos, “oh, como é que tu sabes isso?”: “onde é que aprendeste isso?” (C22, mulher, Engenharia, Reino Unido).

3.3. “Eles não estão nem aí [para nós]”: Alienação como estratégia de sobrevivência

Esta categoria de alienação inclui relatos de estudantes de experiências relacionadas com a perda de um senso de singularidade e identidade e as manifestações resultantes da insatisfação. Eles também contêm experiências de frustração, tédio e aborrecimento descritas pelos estudantes nas entrevistas e nas discussões nos grupos focais. Três subtemas são descritos nesta categoria de alienação: desmotivação e desinteresse, segregação e separação entre estudantes locais e internacionais e autoexclusão e percepções negativas de si próprios e dos outros.

Em relação à desmotivação e desinteresse, os estudantes descreveram circunstâncias relacionadas com a sua vida académica que induzem sentimentos como falta de motivação, preguiça e falta de vontade para realizar certas tarefas, como desinteresse em assistir às aulas ou participar de actividades académicas.

Relativamente ao desinteresse, os estudantes apontaram que morar sozinhos e a necessidade de cuidar de si mesmos é um grande desafio. Nos casos descritos, os estudantes entendem que o desinteresse pelas actividades sociais e académicas pode levá-los a ter problemas de saúde mental.

Em relação à segregação e separação entre locais e internacionais, os participantes do estudo narraram comportamentos discriminatórios nas salas de aula, onde ocorre uma *separação dos estudantes por grupos em função da raça ou país de origem*, ou com base na sua condição de estudantes locais ou internacionais. Uma estudante de enfermagem do último ano no Reino Unido referiu-se a este problema da seguinte forma:

Bem, é muito separado nas salas de aula. É como se, de um lado estivessem os negros e os asiáticos, e os brancos do outro lado... sim, é assim de modo a que quando entras na sala de aulas estás no teu próprio grupo, não te misturas (C19, mulher, Enfermagem, Reino Unido).

Da mesma forma, outra estudante em Portugal descreveu a segregação da seguinte forma: *“esses grupos na universidade acabam por criar mais separações. Algumas pessoas até parecem superiores e pensam que os outros são inferiores a elas. Portanto, não pertencemos aos seus grupos”* (C21, mulher, Engenharia, Portugal).

Em relação à autoexclusão e percepções negativas de si mesmos e dos outros, os participantes tanto em Portugal como

no Reino Unido, utilizaram de modo constante as palavras “eles” e “nós”. Este recurso foi persistente nas suas narrativas, indicando um desligamento e ausência de sentido de pertença ao grupo de seus colegas e, talvez, de sentido de pertença à universidade, sendo uma reafirmação das suas identidades “magoadas ou lesadas” pelos pares.

Foi ainda enfatizada com muita frequência a condição de serem e assumirem-se como “estudantes internacionais ou “estrangeiros” [“nós somos estrangeiros”], juntamente com as palavras mais frequentes em todo o conjunto de dados das entrevistas registadas no NVivo de “frustração”, “desilusão”, “deceção”, “fracasso”.

Como não sou daqui, sou um [estudante] internacional. É difícil ter uma conexão com os estudantes aqui. Tenho amigos de uma Sociedade de Estudantes Africanos e Caribenhos (C20, homem, Finanças, Reino Unido).

Para ilustrar estas situações, apresenta-se mais abaixo, trechos extraídos do NVivo, onde a palavra “eles” foi usada em diferentes frases que estão directamente ligadas a percepções negativas de si mesmos e dos outros. *Há ênfase em frases como “eles não estão nem aí [para nós]”, indicando níveis de auto-preservação e alienação, ou expressões como “eles não esperam nada de nós”, indicando que se sentem não valorizados nem aceites.*

- Eles
- não cooperam
 - não esperam nada de nós
 - não se importam connosco
 - não sofrem a mesma pressão que nós
 - não tentam nos entender
 - não querem ser nossos amigos

4. Discussão dos Resultados

Neste estudo, os estudantes angolanos entrevistados em Cuba, Portugal e Reino Unido revelaram as suas experiências críticas sobre a sua integração na universidade. Os participantes relataram dez grandes desafios apontados na secção anterior.

Os desafios apontados estão alinhados com pesquisas anteriores sobre os desafios enfrentados por estudantes internacionais (Harper & Quaye, 2015; Gartman, 2016; Li & Kaye, 1998; Pritchard & Skinner, 2012) e sobre os desafios enfrentados por estudantes internacionais africanos de raça negra, que confirmam experiências de discriminação e isolamento social (Witton & Constantine, 2003); marginalização e baixa autoestima (Guo e Chase, 2011; Campbell & Li, 2008; Ryan & Viete, 2009); dificuldades no estabelecimento de redes sociais (Bartram, 2007; e Tompson & Tompson, 1996); solidão e isolamento (Sawir et al., 2008); preconceito e discriminação (Boafo-Artur, 2014; Hanassabe, 2006); e choque cultural manifestado através da incerteza do seu papel e identidade, sentimento de rejeição ou discriminação, ansiedade e alienação (Constantine et al., 2005).

Os resultados levam a discussão do conceito de alienação no ensino superior, *não como uma doença* psicológica e social, mas como um mal social e psicológico, derivado da cultura organizacional e discursos de poder das instituições de ensino, que despertam uma desconexão e incompreensão de si e do meio em que se vive. Os resultados apontam para espaços em que se percebe que os entrevistados vivem em dois mundos completamente diferentes: um mundo académico, real, diferente, regulado, frio e incongruente; e um outro mundo, diferente do seu, que é confuso, segregador e desconexo, como aborda Mann (2001). Todavia, do nosso ponto de vista, para o caso de estudantes internacionais, surge um “terceiro outro mundo”, que é a sua pátria distante, do qual sentem saudades e da qual se sentem afastados.

A compreensão dos resultados apresentados induz, em primeiro lugar, ao entendimento de que o ensino superior pode ser vivido ou percebido como disruptivo, segregador e confuso, podendo desenvolver nos estudantes insatisfação, desmotivação, estranheza, sentimentos de desilusão, ou

ainda, como descreve Hyams-Ssekasi et al. (2014) e Caldwell & Hyams-Ssekasi (2016), pode ocorrer um ceticismo sobre o valor do ensino superior no estrangeiro.

Por outro lado, pode ocorrer uma disjunção ou desligamento (Wimpenny e Savin-Baden, 2013) que pode ser percecionado como algo negativo, indesejável e uma barreira na aprendizagem, ou como um desafio na vida e nos sistemas de significação ou resignificação do meio e do contexto em que vivem (Wimpenny & Savin-Baden, 2013). Estas situações também podem ser entendidas como uma forma de injustiça caracterizada por um ceticismo externalizado (Houston, Robertson, & Prebble, 2008).

Entende-se assim, que as experiências narradas de discriminação e racismo impactam o bem-estar psicológico e a saúde mental dos estudantes, gerando uma “incompreensão” do significado de si mesmos e do seu propósito, ou um senso de estranheza e solidão.

Três outros aspetos emergem da interpretação dos resultados apresentados, também discutidos por Seeman (1959) e por Starr-Glass (2016): (i) a noção de estranhamento/ estranheza (*strangerhood*), ou sentir-se como “um estranho”, “um estrangeiro”, “um desconhecido” também descrita por Mann (2001); (ii) a ausência de compreensão do significado e sentido da vida e do seu propósito (*meaninglessness*); (iii) e as noções de impotência ou falta de poder para mudar as coisas à sua volta (*powerlessness*).

As dificuldades relatadas derivadas sobretudo da falta de aceitação pelos outros e problemas na integração e interação social entre os estudantes internacionais e os seus pares locais, levantam questionamentos sérios sobre a inteira capacidade de formação de comportamentos saudáveis e de harmonia social nos jovens estudantes. Conforme mencionado por Kuh (2001, p. 42) a interação com os pares influencia directamente todos os aspetos da vida dos estudantes - o desenvolvimento cognitivo, afectivo, psicológico e comportamental. Daí inferir-se que a falta de interacção social positiva com os pares, compromete, de algum modo, o desenvolvimento da pessoa humana no seu todo.

Conclusões

Este estudo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida com estudantes internacionais africanos no ensino superior. As vozes e narrativas dos estudantes envolvidos nesta pesquisa corroboram as experiências descritas na literatura sobre a alienação e estranhamento no ensino superior e sobre os desafios enfrentados pelos estudantes internacionais africanos de raça negra, na sua integração na universidade nos países acolhedores.

Foram identificados três tipos de experiências de alienação: (i) alienação como resultado da linguagem, cultura ou prática institucional; (ii) alienação devido a perda do sentido de pertença e estranhamento; e (iii) alienação como estratégia de sobrevivência. Os resultados indicam percepções e experiências de racismo e discriminação; choque cultural e linguístico; pressão emocional em ambiente acadêmico, competitividade e pouca cooperação; isolamento social e interações *hostis* entre colegas e professores; perda da rede social e saudades de casa; solidão, depressão e suicídio; desmotivação e desinteresse; segregação e separação; autoexclusão e desenquadramento em relação a si mesmo e aos outros.

A seriedade de algumas situações descritas, levantam um questionamento aos direitos humanos de igualdade e dignidade dos estudantes internacionais em geral, e dos estudantes internacionais de raça negra em particular, em relação ao impacto da alienação na sua formação enquanto cidadãos globais, em relação ao seu sentido de pertença, identidade e autonomia. Entende-se que a alienação vivenciada pelos estudantes no ensino superior, propicia condições de violação, tanto na estrutura como no fundamento, dos direitos da pessoa humana, enunciados por Jones (1994), lesando o sentido de posse de si mesmo ou sentir-se dono de si próprio (*self-ownership*), o sentido de auto-governança (*self-governance*) ou a capacidade de autocontrolo e de fazer as suas próprias escolhas; e a autonomia, enquanto capacidade de assumir e de tomar decisões por si próprio.

REFERÊNCIAS

- Barros, J. D. A. (2011). O conceito de alienação no jovem Marx. *Tempo social* 23 (1), <https://doi.org/10.1590/S0103-20702011000100011>
- Bartram, B. (2007). The sociocultural needs of international students in higher education: A comparison of staff and student views. *Journal of Studies in International Education*, 11(2), 205-214. <https://doi.org/10.1177%2F1028315306297731>
- Boafo-Arthur, S. (2014). Acculturative experiences of Black-African international students. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 36(2), 115-124. <https://doi.org/10.1007/s10447-013-9194-8>
- Caldwell, E. F., & Hyams-Ssekasi, D. (2016). Leaving home: The challenges of Black-African international students prior to studying overseas. *Journal of International Students*, 6(2), 588-613. <https://www.ojed.org/index.php/jis/article/view/372/291>
- Campbell, J., & Li, M. (2008). Asian students' voices: An empirical study of Asian students' learning experiences at a New Zealand university. *Journal of Studies in International education*, 12(4), 375-396. <https://doi.org/10.1177%2F1028315307299422>
- Chen, C. P. (1999). Professional issues: Common stressors among international college students: Research and counselling implications. *Journal of college counselling*, 2(1), 49-65. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.1999.tb00142.x>
- Codo, W. (1985). O que é alienação (6ª edição, 1990). São Paulo, Editora Brasiliense.
- Constantine, M. G., Anderson, G. M., Berkel, L. A., Caldwell, L. D., & Utsey, S. O. (2005). Examining the cultural adjustment experiences of African international college students: A qualitative analysis. *Journal of counseling psychology*, 52(1), 57. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.57>
- Constantine, M. G., Okazaki, S., & Utsey, S. O. (2004). Self-concealment, social self-efficacy, acculturative stress, and depression in African, Asian, and Latin American international college students. *American Journal of orthopsychiatry*, 74(3), 230-241. <https://doi.org/10.1037/0002-9432.74.3.230>

- Constantine, M. G., Wilton, L., & Caldwell, L. D. (2003). The role of social support in moderating the relationship between psychological distress and willingness to seek psychological help among Black and Latino college students. *Journal of College Counselling*, 6(2), 155-165. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1882.2003.tb00236.x>
- de Wit, H. (2013). The different faces and phases of internationalisation of higher education. In *The forefront of international higher education: A festschrift in honor of Philip G. Altbach* (pp. 89-99). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Elenwo, E. (1988). *International students' self-perceived expectations and the reality-shock in cross-cultural encounters*. United States International University.
- Gartman, K. D. (2016). Challenges of International Students in a University Setting. *MPAEA Journal of Adult Education*, 45(2).
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2011). *Applied thematic analysis*. Sage Publications.
- Guo, S., & Chase, M. (2011). Internationalisation of higher education: Integrating international students into Canadian academic environment. *Teaching in Higher Education*, 16(3), 305-318. <https://doi.org/10.1080/13562517.2010.546524>
- Hanassab, S. (2006). Diversity, international students, and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of Studies in International Education*, 10(2), 157-172.
- Harper, S. R., & Quaye, S. J. (2015). *Student engagement in higher education: Theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations*, Routledge.
- Houston, D., Robertson, T., & Prebble, T. (2008). Exploring quality in a university department: Perspectives and meanings. *Quality in Higher Education*, 14(3), 209-223. <https://doi.org/10.1080/13538320802507463>
- Hyams-Ssekasi, D., Mushibwe, C. P., & Caldwell, E. F. (2014). International education in the United Kingdom: the challenges of the golden opportunity for Black-African students. *Sage Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177%2F2158244014562386>
- Jones, P. (1994). *Rights*. MacMillian Press LTD.

- Kuh, G. D. (2001). Assessing what really matters to student learning inside the national survey of student engagement. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 33(3), 10-17.
<https://doi.org/10.1080/00091380109601795>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. sage. Li, R. Y., & Kaye, M. (1998). Understanding overseas students' concerns and problems. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 20(1), 41-50. <https://doi.org/10.1080/1360080980200105>
- Leopold, David (2018). Alienation, *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2018 Edition), Edward N. Zalta (ed.), <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/alienation/>
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspectives on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in higher education*, 26(1), 7-19. <https://doi.org/10.1080/03075070020030689>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- Marx, K. (1964). Economic and Philosophic Manuscripts of 1844. 1932. Ed. Dirk J. Struik. Trans. Martin Milligan. New York: International
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Mwara, J. N. (2008). Non-traditional age Black African international students' experiences: Phenomenological heuristic inquiry. Adult Education Research Conference Proceeding.
<https://newprairiepress.org/aerc/2008/papers/44>
- Pritchard, R. M., & Skinner, B. (2002). Cross-cultural partnerships between home and international students. *Journal of Studies in International Education*, 6(4), 323-353. <https://doi.org/10.1177%2F102831502237639>
- Queiroz, C. C. (2020). *Student Engagement and Perceptions of Quality Learning in Higher Education in Angola and in Other International Contexts (Cuba, Portugal, and the United Kingdom): A Convergent Parallel MMR Approach* (Doctoral dissertation, Queen's University Belfast).
- Reay, D. (2018). Race and Elite Universities in the UK. In *Dismantling Race in Higher Education* (pp. 47-66). Palgrave Macmillan, Cham.

- Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005). *Degrees of choice: Class, race, gender and higher education*. Trentham Books.
- Ryan, J., & Viete, R. (2009). Respectful interactions: Learning with international students in the English-speaking academy. *Teaching in Higher education*, 14(3), 303-314.
<https://doi.org/10.1080/13562510902898866>
- Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of studies in international education*, 12(2), 148-180.
<https://doi.org/10.1177%2F1028315307299699>
- Seeman, M. (1959). On the meaning of alienation. *American Sociological Review*, Vol. 24, No. 6 (Dec., 1959), pp. 783-791. <https://www.jstor.org/stable/2088565>
- Starr-Glass, D. (2016). The self, the other, and the international student. *Journal of International Students*, 6(1), 314-318.
- Tracy, S. J. (2010). Qualitative quality: Eight "big-tent" criteria for excellent qualitative research. *Qualitative inquiry*, 16(10), 837-851. <https://doi.org/10.1177%2F1077800410383121>
- Tompson, H. B., & Tompson, G. H. (1996). International perspective: Confronting diversity issues in the classroom with strategies to improve satisfaction and retention of international students. *Journal of Education for Business*, 72(1), 53-57. <https://doi.org/10.1080/08832323.1996.10116826>
- Trowler, V. (2010). Student engagement literature review. *The higher education academy*, 11, 1-15.
- Warren, K. A., & Constantine, G. M. (2007). Counselling African international students. In D. H. Singaravelu & M. Pope (Eds.), *A handbook for counselling international students in the United States* (pp. 211-222). Alexandria, VA: American Counselling Association.
- Wimpenny, K., & Savin-Baden, M. (2013). Alienation, agency and authenticity: A synthesis of the literature on student engagement. *Teaching in Higher Education*, 18(3), 311-326.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.