

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM HISTÓRIA, RELAÇÕES INTERNACIONAIS E COOPERAÇÃO

ESPECIALIZAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS E COOPERAÇÃO

O Programa Erasmus enquanto Ferramenta de Empoderamento Feminino: Um Estudo com Estudantes do Género Feminino da Universidade do Porto

Josefina Silva Sousa

M

2026



Josefina Silva Sousa

O Programa Erasmus enquanto Ferramenta de Empoderamento Feminino: Um Estudo com Estudantes do Género Feminino da Universidade do Porto

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação orientada pela Professora Doutora Ana Sofia Ferreira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026

Sumário

Declaração de honra.....	4
Resumo.....	5
Abstract.....	6
Lista de abreviaturas e siglas.....	7
I. Introdução.....	8
II. Relatório de Estágio.....	12
2.1. Estágio no NMAI – Contextualização da escolha do estágio.....	12
2.2. Caracterização da instituição de acolhimento.....	13
2.3. Objetivos do estágio.....	16
2.4. Atividades desenvolvidas durante o estágio.....	17
2.5. Competências adquiridas durante o estágio no NMAI.....	21
2.6. Reflexão crítica sobre o estágio.....	22
III. Contextualização.....	24
3.1. Programa Erasmus.....	24
3.2. Programa Erasmus nas IES portuguesas.....	26
IV. Estado da arte.....	29
4.1. Benefícios e desafios do programa Erasmus.....	29
4.2. Gender Gap no programa Erasmus.....	31
V. Quadro Conceptual.....	38
5.1. Internacionalização no ES – Mobilidade académica internacional.....	39
5.2. Género.....	42
5.3. Empoderamento.....	46
VI. Metodologia.....	50
VII. Resultados e discussão.....	55
VIII. Considerações finais.....	80
IX. Referências.....	85
Anexos	
Anexo I.....	95

Declaração de honra

Declaro que a presente dissertação é de minha autoria e não foi utilizada previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para a realização de parte(s) da presente dissertação, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

Porto, maio de 2026

Josefina Silva Sousa

Resumo

Esta dissertação analisa de que forma o programa Erasmus pode ser uma ferramenta de empoderamento feminino, com base nas experiências de estudantes do género feminino da Universidade do Porto que realizaram uma mobilidade académica internacional ao abrigo deste programa. Assim, procuramos compreender de que modo a experiência Erasmus influencia as trajetórias pessoais, académicas, profissionais e identitárias das participantes.

Esta investigação assenta numa abordagem qualitativa, tendo sido realizadas entrevistas semiestruturadas a dez estudantes do género feminino da Universidade do Porto que participaram em programas de mobilidade Erasmus em diferentes países europeus. Os resultados destas entrevistas evidenciam que o Erasmus é percecionado pelas participantes como uma experiência transformadora que fomenta o empoderamento feminino. As estudantes destacam o desenvolvimento de competências como a autonomia, a independência, a autoconfiança, a comunicação intercultural e a capacidade de adaptação. Paralelamente, a mobilidade internacional revelou-se um espaço de autodescoberta, reflexão crítica e reconstrução identitária, influenciando a forma como as participantes percecionam a sua identidade enquanto mulheres e o papel da mulher na sociedade.

Apesar dos desafios financeiros, burocráticos e emocionais reconhecidos, as participantes identificam, de forma geral, o impacto positivo da experiência nos seus percursos pessoais, académicos e profissionais. Conclui-se, assim, que o Erasmus pode constituir uma importante ferramenta de empoderamento feminino, ao promover processos de autonomia, agência e valorização pessoal. Contudo, os resultados devem ser interpretados considerando as limitações inerentes à natureza qualitativa e não generalizável da investigação.

Palavras-chave: Erasmus, Mobilidade, Género, Empoderamento.

Abstract

This study analyses how the Erasmus programme can be understood as a tool for female empowerment, based on the experiences of female students from the University of Porto who participated in this international academic mobility. From a perspective focused on the relationship among international mobility, gender, and empowerment, the study sought to understand how the Erasmus experience influences participants' personal, academic, professional, and identity-related trajectories.

The research is based on a qualitative approach, involving semi-structured interviews with ten female students from the University of Porto who participated in Erasmus mobility in different European countries. The results show that Erasmus is perceived by participants as a deeply transformative experience that fosters female empowerment. The students highlighted the development of skills such as autonomy, independence, self-confidence, intercultural communication, and adaptability. Additionally, international mobility emerged as a space for self-discovery, critical reflection, and identity reconstruction, influencing how participants perceive their identities as women and the role of women in society.

Despite the financial, bureaucratic, and emotional challenges identified, the participants consistently recognized the positive impact of the experience on their personal, academic, and professional paths. It is therefore concluded that Erasmus can serve as an important tool for female empowerment by promoting autonomy, agency, and self-esteem. However, the findings should be interpreted in light of the limitations inherent in the study's qualitative and non-generalizable nature.

Key-words: Erasmus, Mobility, Gender, Empowerment.

Lista de abreviaturas e siglas

FMUP	FACULDADE DE MEDICINA DA UNIVERSIDADE DO PORTO
U.P	UNIVERSIDADE DO PORTO
U.PORTO	UNIVERSIDADE DO PORTO
NMAI	NÚCLEO DE MOBILIDADE ACADÉMICA E INTERNACIONALIZAÇÃO
UGA	UNIDADE DE GESTÃO ACADÉMICA
ES	ENSINO SUPERIOR
IES	INSTITUIÇÃO/INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR
MHRIC	MESTRADO EM HISTÓRIA, RELAÇÕES INTERNACIONAIS E COOPERAÇÃO
IEIG	INSTITUTO EUROPEU PARA A IGUALDADE DE GÉNERO
ESN	ERASMUS STUDENT NETWORK
UE	UNIÃO EUROPEIA

I. Introdução

A mobilidade internacional tem vindo a assumir uma relevância crescente no contexto do ensino superior, sendo amplamente percecionada como uma mais-valia nos domínios académico, profissional, pessoal e intercultural (Nada e Legutko, 2022; França e Padilla, 2017). Neste contexto, os programas de mobilidade estudantil têm desempenhado um papel fundamental na promoção da internacionalização do ensino superior e na circulação de estudantes entre diferentes países e sistemas de ensino.

No contexto europeu, o programa Erasmus+ desempenha um papel central na internacionalização do ensino superior, sendo um dos mais populares programas de mobilidade internacional a nível mundial (Böttcher et al., 2016; Benedictis e Leoni, 2020). Desde a sua criação, o programa já proporcionou a milhares de estudantes diversas oportunidades de estudo e de estágio em diferentes países, promovendo o contacto intercultural, a aprendizagem linguística e o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Paralelamente, a literatura evidencia um conjunto de vantagens associadas ao programa, como o contacto com diferentes culturas, o desenvolvimento de *soft skills*, o crescimento pessoal, bem como o aumento da autoconfiança, da autonomia e da independência dos estudantes (Restaino et al., 2021; Nada e Legutko, 2022; Di Pietro, 2023).

A literatura indica que, desde a implementação do programa, a participação tem se caracterizado por um forte *gender gap* a favor das mulheres (Benedictis e Leoni, 2020; Böttcher et al., 2016). Apesar de a produção científica sobre esta questão relativa às IES portuguesas ser bastante escassa, uma notícia da RTP (2024) apurou que, entre mais de 100 mil estudantes portugueses participantes no programa desde a sua génese, as estudantes do género feminino encontravam-se em vantagem. De igual forma, de acordo com as estatísticas da EDUSTAT (s.d.), verificamos que, em todos os ciclos de estudo, as mulheres predominam nas inscrições em programas de mobilidade.

Relativamente à Universidade do Porto, o *gender gap* também se verifica. Em 2014/2015, cerca de 1679 estudantes do sexo feminino realizaram um período de mobilidade na UP, em comparação com 1285 do sexo masculino. Dez anos depois, de

6908 estudantes inscritos, 3832 eram do sexo feminino e 3076 do sexo masculino (EDUSTAT, s.d.).

Ainda assim, verifica-se uma escassez de estudos empíricos relativamente à experiência destas estudantes durante a sua mobilidade Erasmus, tendo a literatura privilegiado os estudos quantitativos. Perante este panorama, torna-se fundamental compreender de que forma as estudantes do sexo feminino percecionam as suas experiências de mobilidade Erasmus, as prerrogativas associadas e o grau de empoderamento que tais experiências lhes concedem.

Assim, a presente dissertação pretende analisar de que forma o programa Erasmus+ pode ser compreendido como um instrumento de empoderamento feminino, tendo por base as experiências de estudantes do género feminino que realizaram mobilidade académica internacional ao abrigo deste programa. Neste sentido, os objetivos centrais desta dissertação consistem em compreender as principais motivações, competências adquiridas e desafios enfrentados pelas estudantes ao longo do Erasmus; analisar de que forma o programa influenciou a perceção das participantes em relação à sua identidade enquanto mulheres e relativamente ao papel da mulher na sociedade e identificar de que forma o programa Erasmus contribuiu para processos de empoderamento feminino, nomeadamente ao nível da autonomia, autoconfiança, independência e capacidade de agência pessoal, académica, profissional e social. Parte-se do princípio de que esta mobilidade representa não apenas uma experiência académica, mas também um processo de transformação pessoal, cultural e social de grande profundidade, que influencia as trajetórias de vida, as competências adquiridas e as ambições futuras dos estudantes.

A escolha deste tema relaciona-se com a componente prática desenvolvida no estágio curricular realizado no Núcleo de Mobilidade Académica e Internacionalização (NMAI) da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto. A integração neste contexto institucional permitiu um contacto direto com os processos de mobilidade internacional, bem como com estudantes portugueses e de diversas nacionalidades em diferentes fases da sua experiência Erasmus, desde a preparação da candidatura até ao regresso da mobilidade. Esta proximidade possibilitou não apenas uma compreensão mais aprofundada do funcionamento do programa e dos desafios associados à mobilidade académica, mas também a identificação da participação feminina nestes programas e

das potencialidades transformadoras frequentemente associadas às experiências das estudantes. Neste sentido, a experiência de estágio contribuiu para a definição do objeto de estudo e para o interesse em compreender, de forma mais aprofundada, a relação entre mobilidade internacional, género e empoderamento feminino.

O quadro conceptual deste estudo articula três eixos principais: a mobilidade académica internacional, o género e o empoderamento feminino. A mobilidade académica internacional é aqui entendida como o movimento transfronteiriço de estudantes no contexto do ensino superior, podendo assumir diferentes modalidades, como estudos ou estágios, e diferentes direções, nomeadamente a mobilidade *incoming* e a *outgoing* (Restaino et al., 2021; Marinescu et al., 2022).

Por outro lado, o conceito de género entende-se como uma construção social e cultural que molda as relações de poder entre homens e mulheres, influenciando os papéis sociais, as oportunidades e as trajetórias de vida (Scott, 2017; Torres, 2018; Almeida, 1998). Neste contexto, o género é considerado uma categoria analítica essencial para compreender de que maneira determinadas experiências de mobilidade internacional são vivenciadas e interpretadas pelas estudantes do género feminino e como essas experiências podem contribuir para a sua transformação e crescimento pessoal.

No que concerne ao empoderamento, este é percecionado como um processo multidimensional que envolve o desenvolvimento da autonomia, da capacidade de decisão e do controlo sobre a própria vida (Calvès, 2009; Moraes, 2022; IEIG, s.d.). No âmbito desta dissertação, o empoderamento feminino é analisado como um processo que pode ser fomentado por meio da educação e da mobilidade internacional, envolvendo dimensões individuais e sociais, tais como a autoconfiança, a autonomia e a redefinição de objetivos pessoais e profissionais.

No que respeita à metodologia, esta investigação assenta principalmente numa abordagem qualitativa, por se considerar a mais adequada à compreensão das experiências individuais e subjetivas destas estudantes. O método utilizado foi o *snowball*, complementado pela divulgação do estudo na rede social *LinkedIn*, o que permitiu o recrutamento de mais participantes.

A recolha de dados foi realizada através de entrevistas semiestruturadas a 10 estudantes do género feminino da Universidade do Porto, que realizaram mobilidade Erasmus em diferentes países europeus. As entrevistas decorreram entre fevereiro e abril de 2026, tendo sido realizadas através da plataforma Zoom, com gravação de áudio mediante consentimento informado. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas *verbatim*, garantindo o anonimato e a confidencialidade das participantes, identificadas por meio da sigla P (participante), seguida do número da entrevista.

A amostra é composta por estudantes de diferentes áreas de estudo e ciclos de formação, que realizaram mobilidade de estudos e estágio em países como Alemanha, Espanha, Itália, Suécia, Hungria, Polónia, Bélgica e Países Baixos. A amostra selecionada revela-se homogénea, dado que as participantes foram selecionadas de acordo com três critérios comuns: identificarem-se com o género feminino, estarem matriculadas na Universidade do Porto à data da mobilidade e terem realizado pelo menos um semestre de mobilidade internacional ao abrigo do programa Erasmus.

A estrutura desta dissertação encontra-se organizada em duas partes principais. A primeira corresponde à componente prática do estágio curricular no NMAI, na qual são apresentadas a instituição de acolhimento, as principais atividades desenvolvidas, as competências adquiridas e uma reflexão crítica sobre o estágio.

A segunda parte da dissertação corresponde à componente científica. No primeiro capítulo, apresenta-se a contextualização geral do programa Erasmus, incluindo uma breve contextualização do programa na Universidade do Porto. Os segundo e terceiro capítulos correspondem ao estado da arte e ao quadro conceptual, nos quais são introduzidos, desenvolvidos e articulados os conceitos centrais de mobilidade internacional, género e empoderamento feminino. O quarto capítulo é dedicado à metodologia utilizada ao longo da investigação. O quinto capítulo corresponde à apresentação e à análise dos resultados das entrevistas realizadas. Por fim, o último capítulo apresenta a discussão dos resultados, as principais conclusões do estudo, as suas limitações e possíveis linhas de investigação futura.

II. Relatório de estágio

2.1. Estágio Curricular no Núcleo de Mobilidade Académica e Internacionalização (NMAI) da Unidade de Gestão Académica (UGA)

A estagiária exerceu funções no NMAI da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP) durante 5 meses, tendo iniciado a 2 de setembro e finalizado a 6 de fevereiro, totalizando 400 horas de estágio.

Ao longo dos meses, foram várias as atividades desenvolvidas pela estagiária, como auxiliar na gestão de processos de mobilidade académica, prestar apoio aos estudantes, preparar e rever a documentação de mobilidade académica (por exemplo, formulários de candidatura e *learning agreements*) e apoiar as atividades de internacionalização. Estas tarefas foram desenvolvidas em conjunto com as técnicas Vânia Fonseca e Paula Guilhermina, que guiaram e auxiliaram a estagiária ao longo do processo.

Estágio no NMAI – Contextualização da escolha do estágio à luz do Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação

Numa era em que o ensino superior se demonstra cada vez mais globalizado e a mobilidade académica é cada vez mais promovida, a escolha deste estágio revelou-se particularmente pertinente quando aliada ao Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação (MHRIC), uma vez que o NMAI desempenha um papel-chave na promoção e gestão da internacionalização e da mobilidade académica, bem como no desenvolvimento de parcerias internacionais com outras instituições de ensino superior.

A realização deste estágio permitiu estabelecer uma ligação entre os conteúdos teóricos adquiridos ao longo do MHRIC e a sua aplicação num contexto prático, nomeadamente no que concerne à mobilidade académica e ao contacto interinstitucional. Assim sendo, esta experiência contribuiu para o desenvolvimento e aprimoramento de competências na área das relações internacionais e da cooperação,

reforçando a relevância da internacionalização e da cooperação no âmbito do ensino superior e da formação académica.

A decisão de realizar o estágio no NMAI foi motivada, por um lado, pela flexibilidade proporcionada relativamente à organização e autogestão do horário de trabalho, o que permitiu uma melhor conciliação com as restantes exigências académicas e profissionais.

Por outro lado, esta escolha foi motivada pelo *feedback* positivo de antigos estudantes do MHRIC que já haviam realizado o estágio curricular neste espaço, destacando o bom ambiente de trabalho, o excelente acompanhamento das colegas e as competências adquiridas, que se demonstram relevantes para o caminho profissional pretendido. Além disso, o NMAI constituiu um espaço de aprendizagem privilegiado para a formação, pois a estagiária pôde observar e participar em atividades de cooperação internacional institucional e de internacionalização do ensino superior, o que lhe permitiu aplicar, num contexto prático, os conteúdos adquiridos ao longo do percurso académico.

2.2. Caracterização da Instituição de Acolhimento

O presente capítulo tem como objetivo principal caracterizar e apresentar a instituição de acolhimento. Serão sucintamente caracterizados a Universidade do Porto, a FMUP e o NMAI, passando depois aos objetivos do estágio e às atividades desenvolvidas durante o mesmo.

Universidade do Porto

A Universidade do Porto (U.Porto) é uma instituição pública de ensino superior; foi oficialmente constituída em março de 1911, pouco depois da implantação da República Portuguesa (Universidade do Porto, s.d.-a).

Inicialmente, a U.Porto surgiu estruturada em duas faculdades: Ciências e Medicina. Sofre um período de “decrécimo” no período ditatorial, mas, após o 25 de Abril, a instituição entra numa rota de expansão e surgem novas faculdades (ibid.). Atualmente, a UP conta com catorze faculdades e uma escola de pós-graduação (Universidade do Porto, 2014), sendo a Faculdade de Medicina uma das mais reconhecidas a nível nacional e internacional.

A U.Porto identifica como a sua principal missão “a criação de conhecimento científico, cultural e artístico, a formação de nível superior fortemente ancorada na investigação, a valorização social e económica do conhecimento e a participação ativa no progresso das comunidades em que se insere” (Universidade do Porto, s.d.-c). A U.Porto é uma fundação pública de direito privado, que goza de autonomia estatutária, pedagógica, científica, cultural, administrativa, financeira, patrimonial e disciplinar (Universidade do Porto, s.d.-c).

Esta instituição estrutura-se em torno da Reitoria, que garante o funcionamento das Unidades Orgânicas, dos Serviços Autónomos, dos Centros Funcionais e dos Centros de Competência. Ainda, a instituição é composta por 14 unidades orgânicas de ensino e de investigação – as Faculdades – e por 11 unidades orgânicas de investigação – os Institutos de Investigação Associados. Todas estas unidades orgânicas são dotadas de autonomia científica, pedagógica, administrativa e financeira (Universidade do Porto, s.d.-d). Esta instituição conta com 3.900 docentes e investigadores, 1.840 técnicos e administrativos e 35.800 estudantes inscritos, dos quais 14% são internacionais (Universidade do Porto, s.d.-f).

A U.Porto é uma instituição de prestígio e excelência, contando com uma elevada projeção a nível nacional e internacional. Nos últimos anos, consolidou as suas posições nos *rankings* mundiais. Na grande maioria dos casos, esta instituição encontra-se entre as 100 melhores universidades da Europa e as 350 melhores do mundo. Por exemplo, o *QS World University Rankings 2026* classificou a U.Porto em 2.º lugar em Portugal, 14.º na Ibero-América, 96.º na Europa e, a nível mundial, em 237.º/238.º (Universidade do Porto, s.d.-e). De acordo com a U.Porto, estas classificações surgem “da aposta da instituição na excelência formativa, na produção científica, na inovação e transferência de conhecimento, na cultura e na abertura à sociedade” (ibid.).

Faculdade de Medicina da Universidade do Porto

A Faculdade de Medicina da Universidade do Porto (FMUP) é uma conceituada instituição de Ensino Superior, destacando-se pelo ensino de excelência que promove e pela posição cimeira que ocupa na investigação (FMUP, 2025). Pilar incontornável do ensino em Portugal, a FMUP, fundada em 1911, é uma das 14 Unidades Orgânicas que integram a U.Porto.

As raízes desta instituição remontam a 1825, ano em que foi fundada a primeira escola médica do Porto, a “Real Escola de Cirurgia”. Onze anos depois, esta escola foi transformada na “Escola Médico-Cirúrgica” (FMUP, 2025). O ano de 1911 foi crucial, tendo em conta que a Escola Médico-Cirúrgica do Porto passou a denominar-se “Faculdade de Medicina”, inserindo-a numa nova dinâmica académica e científica (FMUP, 2025).

Desde 1959, esta instituição encontra-se instalada no complexo partilhado com o Centro Hospitalar Universitário de São João e mantém com este uma forte cooperação no âmbito do ensino, da investigação e da assistência hospitalar à população (Universidade do Porto, s.d.-b). Este novo espaço consolidou a Faculdade de Medicina como uma das principais instituições de ensino médico em Portugal (FMUP, 2025).

Orientada para a formação científica, tecnológica e humanística de médicos e de outros profissionais de saúde, e para a promoção da saúde da população, esta faculdade acolhe anualmente centenas de estudantes nos ciclos de estudos do Mestrado Integrado em Medicina (MMED), da Licenciatura em Saúde Digital e Inovação Biomédica (SauD InoB) e em vários cursos de pós-graduação, nomeadamente Mestrados e Programas Doutorais (FMUP, 2025). Ao mesmo tempo, a FMUP aposta no desenvolvimento de cursos de especialização, estudos avançados e educação contínua, em regime presencial e online, disponibilizando programas de formação de elevada qualidade que respondem às necessidades de diversos públicos-alvo, particularmente médicos e outros profissionais de saúde interessados no aprofundamento e na valorização dos seus conhecimentos (ibid., 2025).

De acordo com a U.Porto, atualmente esta instituição é frequentada por mais de três mil estudantes, distribuídos pelos diferentes ciclos de estudo (ibid., 2025). A FMUP é uma referência para os estudantes que pretendem seguir a área da Medicina (Universidade do Porto, s.d.-b), destacando-se por ser um espaço de excelência para os seus alunos, docentes e investigadores.

Núcleo de Mobilidade Académica e Internacionalização

O NMAI é uma peça fundamental na internacionalização e na mobilidade académica da FMUP, contribuindo para o fortalecimento das redes de cooperação internacional e para o prestígio da instituição.

Ao NMAI incumbe contribuir para a consolidação da participação da FMUP em parcerias de colaboração internacional, nomeadamente no âmbito do ensino. Na mesma ótica, compete ao núcleo atrair estudantes internacionais, promover a investigação e o desenvolvimento de competências e impulsionar a mobilidade de docentes, investigadores e pessoal técnico (Regulamento Orgânico da FMUP, 2025, Cap. III, art. 7º, D).

Desta forma, de acordo com o Regulamento Orgânico da FMUP, o NMAI tem as seguintes competências:

- a) Promover atividades de internacionalização, fortalecendo a participação da FMUP nas redes de cooperação interuniversitárias;
- b) Analisar e apoiar a elaboração da concretização de acordos, adendas e protocolos de cooperação institucional de âmbito internacional;
- c) Patrocinar as políticas de cooperação com as universidades estrangeiras no quadro da estratégia de internacionalização da FMUP;
- d) Coordenar, estruturar e assessoria a mobilidade Incoming e Outgoing na FMUP de estudantes, docentes, investigadores e técnicos dos programas internacionais e nacionais em que a UP participa (...).

(Regulamento Orgânico da FMUP, 2025, Cap. III, art. 7º).

O NMAI encontra-se integrado na Unidade de Gestão Académica (UGA) e é constituído por duas técnicas superiores. Apesar de desempenharem tarefas diferentes, o seu trabalho complementa-se, garantindo a coesão e a estabilidade dos processos de mobilidade académica e de cooperação internacional.

2.3. Objetivos do estágio

O estágio curricular no Núcleo de Mobilidade Académica e Internacionalização, na Unidade de Gestão Académica da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, foi realizado no âmbito do Mestrado em História, Relações Internacionais e Cooperação da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A formalização do estágio foi definida entre as duas instituições e assinada por ambas e pela estagiária, com a celebração de um Acordo de Estágio, que inclui o Plano de Estágio com os objetivos previamente definidos.

O Plano de Estágio previa um conjunto de atividades a desenvolver pela estagiária centradas na mobilidade académica e na internacionalização. Dessa forma, foram definidos objetivos como: apoio à promoção de atividades de internacionalização; apoio à coordenação, estruturação e organização dos processos de mobilidade Incoming e Outgoing 2025/2026; apoio à receção e acolhimento de estudantes incoming; apoio à criação de conteúdo e à manutenção da informação da página de Internacionalização da FMUP; e apoio aos processos de candidatura *outgoing* aos programas de mobilidade académica – Call Única 2026/2027.

2.4. Atividades desenvolvidas durante o estágio no NMAI

O principal objetivo do estágio foi proporcionar uma experiência prática no âmbito dos conteúdos do MHRIC e integrar a estagiária na rotina diária do núcleo.

Este capítulo apresenta e descreve as atividades desenvolvidas pela estagiária durante o estágio. Ao mesmo tempo, pretende-se explicar a dimensão dos trabalhos realizados pelo NMAI.

Apoio no processo de receção dos estudantes *incoming* 2025/2026

A estagiária apoiou a promoção de ações de receção e acolhimento aos novos estudantes *incoming* no 1.º semestre. O evento ocorreu no dia 12 de setembro de 2025, no átrio da FMUP. No sentido de acolher e integrar melhor os novos estudantes, a receção contou com pequenas apresentações de alguns docentes. Houve uma preparação e planeamento iniciais para que tudo corresse da melhor forma. Nesse sentido, nos dias anteriores, a estagiária efetuou o levantamento de materiais na Unidade de Aprovisionamento para a elaboração de *welcome kits* e de pijamas cirúrgicos, em conjunto com a técnica Paula Guilhermina. Posteriormente, preparou-os para distribuir aos estudantes no dia da receção. Estes *kits* continham o pijama cirúrgico de cada estudante, uma caneta da FMUP, uma *tote bag* e um *lanyard* da FMUP.

No dia da receção aos estudantes, juntamente com a técnica Vânia Fonseca, a estagiária contabilizou as presenças e distribuiu os kits e os pijamas cirúrgicos aos estudantes. A receção terminou por volta das 13h, com um breve convívio entre todos. Esta parte do evento foi de extrema importância, dado que é nesta altura que os novos estudantes se conhecem e muitos deles têm o primeiro contacto com os seus colegas.

Desta forma, o NMAI desempenha um papel central na promoção do convívio entre novos estudantes, bem como na sua integração e no acolhimento na instituição.

Apoio aos processos de mobilidade *incoming* e *outgoing* 2025/2026

A coordenação e administração dos processos de mobilidade *incoming* e *outgoing* constituem uma das principais funções do NMAI. Neste âmbito, são indispensáveis o atendimento e o acompanhamento dos estudantes, bem como o esclarecimento de eventuais dúvidas, de forma a proporcionar um ambiente seguro e inclusivo, no qual o estudante se sinta devidamente acolhido, acompanhado e integrado.

Tendo em conta que estes processos exigem interação e contacto constantes entre os estudantes e o núcleo, esta atividade foi profícua para a estagiária, pois permitiu o contacto direto com estudantes de diferentes *backgrounds* – nacionais e internacionais –, sobretudo nos dias de atendimento presencial.

Mobilidade *incoming*

Em seguimento do mencionado anteriormente, nos primeiros meses, uma das principais tarefas da estagiária passou pela verificação das candidaturas de mobilidade *in* para o 2.º semestre, ao abrigo dos Programas *Erasmus+*, *Free Mover*, Acordo de Cooperação e *Other Mobility Programmes*. A estagiária verificou os documentos submetidos pelos estudantes e analisou os respetivos planos de estudo para avaliar a compatibilidade com as UCs da FMUP e o número de ECTS dos planos escolhidos.

Além disso, juntamente com a técnica Vânia Fonseca, procedeu à análise e à validação das candidaturas dos estudantes de mobilidade para o 2.º semestre.

No que concerne às mobilidades do 2.º semestre, a estagiária contactou os estudantes com informações relativas à mobilidade na FMUP, como, por exemplo, os documentos a entregar na instituição de acolhimento e na sua instituição de origem, no fim da mobilidade.

Mobilidade *outgoing*

Relativamente à mobilidade *outgoing*, a estagiária apoiou na finalização dos processos do 1º semestre do ano letivo 2025/2026 e no início dos processos de mobilidade do 2º semestre do mesmo ano letivo, conforme estipulado no plano de estágio.

Numa fase inicial do estágio, a estagiária contactou, por e-mail, os estudantes regressados da sua mobilidade, com informações sobre os documentos a entregar no NMAI. Neste sentido, verificou os documentos de cada um destes estudantes na plataforma SIGARRA a fim de verificar se algum documento se encontrava em falta. No caso de faltarem documentos, a estagiária procedeu ao *upload* dos mesmos e contactou os alunos, pedindo-lhes que submetessem os restantes. O mesmo processo foi repetido com os estudantes que ainda se encontravam no seu período de mobilidade, mas, desta vez, com informações sobre o término desta.

Muito do apoio aos processos de mobilidade *outgoing* debruçou-se sobre a elaboração de certificados de *Erasmus* e de declarações de estágio, posteriormente enviadas aos estudantes. No mesmo registo, a estagiária trabalhou na emissão de reconhecimentos académicos relativos a estas mobilidades.

Relativamente às mobilidades do 2.º semestre, foram enviados aos estudantes e-mails com informações sobre a sua mobilidade, como, por exemplo, a documentação a entregar nas instituições de acolhimento e de origem, no fim da mobilidade, e os prazos a cumprir pelos estudantes para a entrega desses documentos.

Call Única – Ano letivo 2026/2027

A *call* única, aberta em dezembro, começou a ser preparada no início de setembro e é uma das atividades mais exigentes e trabalhosas que o NMAI tem a seu cargo.

Numa fase inicial, a estagiária colaborou na preparação e no envio de *e-mails* às instituições parceiras, com informações sobre o número de vagas para estudos e estágios. Auxiliou na atualização e elaboração das *fact sheets*, nas línguas portuguesa e inglesa. Nestes e-mails constavam os acordos bilaterais entre instituições, as *fact sheets* e um documento com informações sobre as candidaturas de mobilidade na FMUP. À data do envio dos e-mails aos parceiros, a estagiária manteve uma monitorização atenta às

respostas, a fim de agilizar e auxiliar o processo. Seguiu-se um contacto muito atento com os parceiros, com o objetivo de verificar as condições dos acordos entre as instituições parceiras.

No seguimento do trabalho com parceiros internacionais, a estagiária procedeu à verificação das vagas de estudos e estágios nos acordos de mobilidade para a abertura da *call* em dezembro. O número de vagas nos acordos de mobilidade foi verificado cuidadosamente para que nenhum erro ocorresse e para não comprometer o cronograma da *call*. No que concerne ao cronograma, ficou a cargo da estagiária a atualização das datas referentes ao ano letivo de 2026/2027.

No mês de dezembro, iniciou-se a verificação final das vagas para a abertura da *call* única para estudos e estágios. Em janeiro, deu-se início à preparação das listagens das vagas da *call* para divulgação aos estudantes. A estagiária procedeu à conferência, correção e preparação das listagens provisórias de seriação e de colocação com as vagas, em estudos e estágios com vaga protocolada e sem vaga protocolada. Os e-mails foram preparados e as listagens foram divulgadas no dia 15 de janeiro. Após a divulgação das mesmas, a estagiária procedeu à monitorização dos contactos dos estudantes – via e-mail e telefónica – relativamente às listagens.

Elaboração do novo bloco na página da Internacionalização no *website* da FMUP

Esta tarefa decorreu durante novembro, tendo iniciado no dia 3, no início do mês. A estagiária prestou apoio à criação do novo bloco da página da Internacionalização da FMUP. Nesse sentido, as suas principais funções foram a escrita de textos; a procura de informações relativas aos números de vagas, às propinas e taxas, aos processos de candidatura, à revisão de estatutos; e a tradução de textos. Além disso, foram analisados os Decretos-Lei relativos ao Estatuto do Estudante Internacional.

Numa fase inicial, a estagiária desenhou, juntamente com a técnica Paula Guilhermina, a estrutura do novo bloco da página. Após essa tarefa, o trabalho debruçou-se sobre a definição das *frequently asked questions* (FAQs), a sua estrutura no bloco, a redação de textos em português e a tradução para o inglês. Na fase final, procedeu-se à verificação e correção de hiperligações e à correção final de alguns dos textos.

Esta atividade exigiu muita atenção, leitura e pesquisa para garantir que quem pretende aceder às informações sobre internacionalização consiga, facilmente e de forma intuitiva, obter todos os esclarecimentos necessários ao navegar na página de internacionalização da FMUP.

Apoio a atividades de internacionalização

Durante o mês de setembro, em conjunto com a técnica Paula Guilhermina, a estagiária apresentou o NMAI na primeira aula do mestrado em Neurobiologia, do mestrado em Metabolismo – Biopatologia e Experimentação e do Programa Doutoral em Ciência de Dados de Saúde. O objetivo destas visitas foi apresentar e introduzir o NMAI e as suas funções aos estudantes, bem como divulgar os programas de mobilidade.

2.5. Competências adquiridas durante o estágio no NMAI

Os estágios curriculares são do interesse de muitos estudantes que se encontram na reta final dos seus estudos, uma vez que promovem o desenvolvimento de competências essenciais para a entrada no mercado de trabalho.

Dada a volatilidade do mercado de trabalho atual, as instituições de Ensino Superior (IES) apoiam os estudantes no desenvolvimento de *soft skills* de empregabilidade de nível superior. Várias IES incorporam a aprendizagem baseada no trabalho sob a forma de estágios. Nos estágios, os estudantes realizam uma experiência prática de curta duração para adquirir formação e ganhar experiência numa área específica ou profissional do seu interesse (Downs et al., 2023).

Ao proporcionar um contexto profissional, os estágios fornecem conhecimento e competências para preparar melhor os estudantes para os desafios que terão de enfrentar assim que entrarem no mercado de trabalho (Silva et al., 2018).

Durante o período no NMAI, a estagiária desenvolveu *soft skills* vantajosas não só para o seu percurso académico e profissional, mas também pessoal.

As competências pessoais e sociais também foram profundamente desenvolvidas e aprimoradas. O estágio no NMAI e o contacto constante com diversos estudantes permitiram à estagiária sair da sua zona de conforto e conseguir comunicar de forma mais eficaz e profissional. Além disso, tornou-se mais dinâmica, uma vez que rapidamente aprendeu a utilizar ferramentas digitais – como o *Excel*, a plataforma

SIGARRA e bases de dados – com as quais nunca tinha trabalhado. A proatividade, responsabilidade, autonomia e adaptação, fundamentais num contexto académico e multicultural, também foram competências aperfeiçoadas ao longo do estágio.

No que diz respeito à comunicação intercultural, a estagiária ressalta a melhoria da sua capacidade de interação com estudantes de diversas nacionalidades e de comunicação na língua inglesa em contextos profissionais, considerando que esta foi a língua predominante durante o estágio. A estagiária aponta maior facilidade em adaptar-se a ambientes e contextos multiculturais, bem como maior sensibilidade para lidar com estudantes de diferentes nacionalidades e *backgrounds*.

O contacto e a comunicação constantes com instituições de Ensino Superior internacionais permitiram à estagiária adquirir competências no âmbito da comunicação institucional, da cooperação internacional e da diplomacia académica. Foi possível desenvolver a escrita e a linguística devido à redação de documentos formais num contexto institucional. Também ao nível da comunicação institucional com as universidades parceiras, a estagiária destaca aprendizagens relativamente à compreensão dos procedimentos e da burocracia associados à cooperação internacional, dado que participou ativamente nos contactos formais com as instituições.

Da mesma forma, o estágio permitiu consolidar competências no âmbito da gestão de tempo, da maior atenção aos detalhes e da melhor capacidade de concentração, bem como da organização de tarefas e do tratamento de documentação académica variada – como relatórios, planos de estudo e certificados –, competências essenciais para garantir a gestão adequada dos processos de mobilidade.

De todas as competências adquiridas, destacam-se o maior sentido de responsabilidade, a organização, a comunicação intercultural e institucional, bem como a maior compreensão da importância da mobilidade académica no percurso pessoal, académico e profissional dos estudantes.

2.6. Reflexão crítica do estágio

No decorrer do estágio no NMAI, tive a oportunidade de trabalhar diretamente nos processos de mobilidade académica e de cooperação internacional e de auxiliar na respetiva gestão, o que contribuiu positivamente para o desenvolvimento de

competências técnicas, sociais e pessoais. Adicionalmente, este estágio revelou-se relevante na medida em que proporcionou uma reflexão crítica acerca dos mecanismos institucionais e dos processos burocráticos que sustentam os programas de mobilidade internacional. Na mesma linha de pensamento, é essencial referir o quão indispensáveis são estes programas para a construção de redes transnacionais culturais, académicas e científicas, contribuindo ativamente para a formação pessoal, académica e profissional de estudantes, docentes, *staff* e investigadores.

Como mencionado anteriormente, foram várias as tarefas desempenhadas ao longo dos meses, nomeadamente no âmbito da cooperação internacional institucional, do estabelecimento de acordos, da gestão de processos de mobilidade e do atendimento e esclarecimento de dúvidas aos estudantes nacionais e internacionais.

No entanto, o estágio no NMAI permitiu identificar alguns constrangimentos, tais como o elevado volume de procedimentos burocráticos e a necessidade de adaptação constante a regulamentos e prazos exigentes, o que evidencia a importância da gestão eficiente e da comunicação clara entre as diversas instituições e entre os estudantes.

Num período inicial, foram sentidas algumas dificuldades, principalmente no atendimento presencial e por telefone aos estudantes, tendo em conta que ainda não me encontrava familiarizada com o trabalho desenvolvido no núcleo. Senti também entraves no manuseamento de certas plataformas – como o *SIGARRA* –, dificuldade que facilmente ultrapassei, principalmente com o apoio da técnica Vânia Fonseca. Desde que me senti mais confortável no exercício das minhas funções, consegui tornar-me mais autónoma, mais confiante e menos dependente do apoio das minhas colegas.

O período no NMAI possibilitou a articulação entre os conhecimentos adquiridos no MHRIC com um contexto prático, principalmente no campo da cooperação académica internacional. O estágio foi uma experiência enriquecedora do ponto de vista académico e profissional, pois permitiu o desenvolvimento de competências técnicas, pessoais e sociais fundamentais para a minha futura vida profissional, bem como para a preparação e a inserção no mercado de trabalho.

III. Contextualização

3.1. Programa Erasmus

O Erasmus é um dos maiores programas de mobilidade internacional do mundo (Böttcher et al., 2016). Este programa, que se tornou altamente popular entre os estudantes universitários, permite que realizem um período de estudos ou de estágio num país estrangeiro (Benedictis e Leoni, 2020).

Lançado em 1987, no período inicial, o Programa Erasmus era principalmente dedicado à mobilidade no Ensino Superior (Lourenço et al., 2024). No ano de estreia, o programa contou com a participação de 11 países e mais de 3.000 participantes (Mizikaci e Arslan, 2019; Benedictis e Leoni, 2020). Inicialmente, o Erasmus tinha como objetivo permitir aos estudantes de universidades europeias realizar uma mobilidade internacional numa instituição europeia, com o reconhecimento legal da mesma na universidade de origem e, para além disso, fornecer uma bolsa de apoio financeiro para a realização da mobilidade (Böttcher et al., 2016; Benedictis e Leoni, 2020).

Em 2014, devido ao Regulamento n.º 1288/2013 do Parlamento Europeu e do Conselho, o programa modificou a sua estrutura e passou a designar-se *Erasmus+* (Lourenço et al., 2024). A partir de 2014, o Erasmus (Erasmus+) deixou de se dedicar exclusivamente à educação e passou a assumir novas prioridades, como a juventude, o desporto e a formação. Adicionalmente, a participação deixou de estar restrita a estudantes universitários e passou a englobar *staff* administrativo e pessoal docente de escolas e universidades (Benedictis e Leoni, 2020).

Atualmente, os objetivos principais do Erasmus+ — e do programa original Erasmus — são fortalecer e promover a identidade europeia e os valores da União Europeia, promover a inovação e a cooperação, desenvolver as competências pessoais e aumentar a empregabilidade (Nada e Legutko, 2022; Conselho da União Europeia, 2025; Benedictis e Leoni, 2020). Ao proporcionar oportunidades como estudar, realizar formações, adquirir experiência no mercado de trabalho e participar em programas de voluntariado no estrangeiro, o programa Erasmus+ procura não só reduzir o desemprego, especialmente entre os jovens, mas também modernizar a educação e os sistemas de formação (Benedictis e Leoni, 2020).

Entre 2014 e 2020, o orçamento atribuído ao Erasmus+ foi de 14,7 mil milhões de euros, o que equivale a 40% mais do que o orçamento alocado ao período anterior (Benedictis e Leoni, 2020). Relativamente ao período de 2021-2027, com um orçamento estimado em 26,2 mil milhões de euros, o programa procura continuar a proporcionar a milhões de participantes oportunidades de adquirir experiência e de enriquecer pessoal e profissionalmente, através de mobilidades de estudo, formações ou voluntariado (Comissão Europeia, s.d.a).

O crescimento deste programa é exponencial. Em 2018, 33 países participaram e mais de 30.000 estudantes universitários realizaram um período de mobilidade apenas para a tipologia de estudos (Benedictis e Leoni, 2020). Apenas 6 anos depois, em 2024, em conformidade com dados da Comissão Europeia (2025a), quase 1,5 milhão de pessoas participaram num programa de mobilidade, tendo sido alocada uma verba superior a 4 mil milhões de euros (ibid.). Além disso, importa destacar a elevada projeção e o destaque do programa; a Comissão Europeia relata que, desde 1987, cerca de 16,7 milhões de pessoas já beneficiaram do Erasmus (Comissão Europeia, 2025b).

Estes desenvolvimentos ilustram o quanto o Erasmus+ contribuiu para que os períodos de mobilidade internacional deixassem de ser uma experiência restrita a uma minoria, passando a ser uma experiência que cada vez mais estudantes europeus pudessem viver (Engel, 2010). Neste contexto, o Erasmus+ assume-se como uma ferramenta crucial no ensino superior (ES) na Europa, com potencial para produzir mudanças significativas nos níveis individual, institucional e sistémico (Nada, Ploner e Esteki, 2023).

Na ótica de Benedictis e Leoni (2020), o sucesso do Erasmus+ depende da participação ativa dos estudantes na vida universitária do país de acolhimento, o que engloba o uso das instalações da universidade, a interação com professores e colegas numa língua estrangeira e a vivência do dia a dia no país de acolhimento.

Relativamente aos destinos dos estudantes Erasmus+, Espanha ocupa o primeiro lugar como principal país de origem e de destino (Iriondo, 2020; Böttcher et al., 2016). Segundo Böttcher et al. (2016), aproximadamente 30% dos estudantes Erasmus vêm de Espanha ou deslocam-se para o país. A Universidade de Granada é a mais popular no programa, acolhendo cerca de 2% de todos os estudantes Erasmus. Alemanha, França e

Itália também se encontram no *top 5* da lista dos principais países de origem e de destino (ibid.).

O programa continua a crescer com o objetivo de se tornar cada vez mais inclusivo e forte (Benedictis e Leoni, 2020). No entanto, apesar do sucesso, também se identificam desafios. Iriondo (2020) menciona que os estudantes provenientes de classes sociais mais desfavorecidas frequentemente se encontram sub-representados no programa. Simultaneamente, Di Pietro (2023) destaca que estudantes oriundos de meios sociais mais marginalizados e de áreas geográficas rurais demonstram menor interesse em participar em programas de mobilidade internacional, e os que demonstram interesse enfrentam barreiras linguísticas. Desta forma, Di Pietro (2023) e Iriondo (2020) sugerem a adoção de medidas adicionais destinadas a promover a participação dos jovens mais desfavorecidos em programas de mobilidade.

No entanto, o aumento contínuo da participação estudantil no programa e o financiamento destinado à iniciativa indicam que o Erasmus deverá continuar a expandir-se no futuro, procurando também suprir as falhas identificadas e tornar o programa mais equitativo (Benedictis e Leoni, 2020).

Em síntese, o programa Erasmus+ é reconhecido como um elemento fundamental na integração europeia, representando um símbolo da construção da identidade europeia e frequentemente apresentado como um exemplo de sucesso a nível europeu (Engel, 2010; Benedictis e Leoni, 2020).

3.2. Programa Erasmus nas instituições de ensino superior portuguesas

O programa Erasmus+ tem uma grande relevância no âmbito do ES em Portugal. As dinâmicas da internacionalização a nível nacional permitem compreender os padrões de mobilidade estudantil no país, bem como os principais obstáculos associados.

No ano de implementação do Erasmus, em 1987/1988, 25 alunos portugueses participaram no programa. A nível nacional, já foram mais de 100 mil os estudantes que participaram no programa, com uma representação significativa de estudantes do sexo feminino (RTP, 2024). Países como a França, a Espanha e a Itália, bem como países da Europa Central e do Leste, são os principais destinos dos estudantes portugueses (ibid.).

Segundo o Conselho Nacional de Educação (2023), o maior número de participantes no programa Erasmus+ a nível do ensino superior concentra-se nas zonas

da Grande Lisboa e do Norte, com cerca de 38 303 e 36 795 participantes, respetivamente, entre 2014 e 2022. Estas regiões apresentam números de mobilidade superiores devido ao maior número de projetos e de instituições (ibid.).

De acordo com Lourenço et al. (2024), apesar de Portugal participar nas estratégias e programas europeus, a internacionalização do ES permanece, ainda hoje, menos desenvolvida em comparação com outros Estados-membros. Não obstante, a mobilidade Erasmus em Portugal tem crescido a um ritmo superior à média europeia. Até 2006, os fluxos de mobilidade *incoming* e *outgoing* encontravam-se equilibrados. Porém, a partir desse ano, a mobilidade *incoming* cresceu a um ritmo mais acelerado. No caso dos estudantes *outgoing*, registou-se um aumento significativo, passando de 2 569 em 2000/2001 para 7 041 em 2012/2013. Por outro lado, na mobilidade *incoming*, os números quadruplicaram, passando de 2 560 para 9 894 no mesmo intervalo temporal (Sin, Tavares e Neave, 2017). Consequentemente, a mobilidade *incoming* é superior à *outgoing* desde o ano letivo de 2007/2008.

Sin, Tavares e Neave (2007) afirmam que Portugal se tornou um destino de mobilidade atrativo devido à sua localização, clima e às oportunidades de lazer, e não tanto pela reputação do ensino superior. Assim, Portugal é considerado um país importador, encontrando-se entre os 10 países que mais recebem estudantes, o que evidencia um desequilíbrio entre os dois regimes de mobilidade (Lourenço et al., 2024).

Apesar desta tendência, a mobilidade *outgoing* evolui a um ritmo lento. Sin, Tavares e Neave (2017) referem que, para os estudantes portugueses, o principal obstáculo à mobilidade é de natureza financeira, alegando que as bolsas atribuídas não cobrem as despesas básicas e que os baixos rendimentos dos agregados familiares portugueses dificultam o pagamento das despesas de subsistência nos países da Europa Ocidental. Por isso, os estudantes têm optado por destinos mais próximos de casa, como Espanha, ou por países com um custo de vida mais acessível, como a Polónia e a Chéquia. Adicionalmente, práticas institucionais, como o carácter obrigatório de algumas disciplinas, conteúdos mais condensados e menos flexíveis, e restrições aos períodos de mobilidade, também constituem entraves às mobilidades internacionais. Contudo, muitos estudantes portugueses preferem frequentar instituições prestigiadas em países mais ricos, devido ao maior desenvolvimento e ao reconhecimento académicos (ibid.).

A empregabilidade surge como o principal fator de motivação para a mobilidade *outgoing*, o que pode ser explicado pelo desemprego e pelo mercado de trabalho incerto em Portugal (Sin, Tavares e Neave, 2017). Importa salientar que, para além da participação no programa Erasmus+ estar frequentemente associada a maiores taxas de empregabilidade (Engel, 2010; Restaino et al., 2021; Teichler, 2012), muitos estudantes encaram esta experiência como uma possibilidade de, futuramente, viver e trabalhar no estrangeiro (Comissão Europeia, 2014b, apud Sin, Tavares e Neave, 2017; Marinescu et al., 2022).

Ao nível institucional, a Universidade do Porto constitui um exemplo particularmente relevante das dinâmicas de internacionalização no ES português. No ano letivo de 2025/2026, a instituição já superou os 2400 estudantes de mobilidade *incoming*, totalizando cerca de 2425, provenientes de 84 nacionalidades distintas.

Durante a pandemia da *Covid-19*, os números foram, evidentemente, inferiores. No ano letivo de 2020/2021, a UP recebeu cerca de 938 estudantes, número que aumentou para 1927 em 2021/2022; 2240 em 2022/2023 e, em 2023/2024, para cerca de 2283 (Universidade do Porto, 2025b). Desde 2018, a UP já ultrapassou as 17 000 mobilidades *incoming*, com países como o Brasil, a Espanha e a Itália no topo da lista de nacionalidades mais representadas (ibid.).

Juntamente com os estudantes de mobilidade, há mais de 5000 estudantes estrangeiros inscritos num curso na UP. Ambos representam cerca de 20% de toda a comunidade estudantil da universidade (ibid.). Neste enquadramento, a UP destaca-se como um dos principais polos de atração de estudantes internacionais, contribuindo de forma expressiva para a diversidade cultural da instituição e do ES português.

Estes dados refletem tendências que se verificam a nível nacional, nomeadamente o crescimento significativo da mobilidade *incoming*, o que reforça a atratividade de Portugal enquanto destino académico e comprova que, tal como defenderam Lourenço et al. (2024), Portugal é um país importador. A assimetria entre os dois regimes de mobilidade evidencia a persistência de desigualdades no acesso à mobilidade internacional da parte dos estudantes *outgoing*.

Em síntese, o Erasmus+ desempenha um papel central na internacionalização do ES nas instituições portuguesas, o que se reflete no aumento contínuo do número de estudantes de mobilidade *incoming*. Apesar destes notáveis avanços, persistem ainda

assimetrias relevantes, nomeadamente no que diz respeito ao desequilíbrio entre a mobilidade *incoming* e *outgoing*. A literatura revela que os constrangimentos financeiros e institucionais limitam a participação dos estudantes portugueses e condicionam as suas escolhas de mobilidade, nomeadamente em relação aos países de destino. Não obstante, o *Erasmus+* permanece uma oportunidade não só para o desenvolvimento académico, pessoal e profissional dos estudantes, sendo cada vez mais encarado como uma porta de entrada para percursos profissionais internacionais (Sin, Tavares e Neave, 2017; Marinescu et al., 2022).

IV. Estado da Arte

4.1. Benefícios e desafios do programa Erasmus

A globalização, a mobilidade internacional, a digitalização e as mudanças demográficas alteraram radicalmente os padrões do Ensino Superior nas últimas décadas (Nada, Ploner e Esteki, 2023) e estudar no estrangeiro tornou-se muito popular entre os estudantes (Böttcher et al., 2016). De facto, são várias as vantagens associadas à realização de um período de estudos no estrangeiro. A nível pessoal e social, a literatura destaca principalmente a aquisição de novas competências, o desenvolvimento de relações interculturais, o aumento das competências linguísticas, o desenvolvimento de *soft skills*, o crescimento pessoal, bem como o aumento da autoconfiança, da autonomia, da independência e da capacidade de adaptação (Amendola e Restaino, 2017; Assodar et al., 2017; Restaino et al., 2021; Nada e Legutko, 2022; França e Padilla, 2017; Di Pietro, 2023; Comissão Europeia, 2014; Marinescu et al., 2022; Jacobone e Moro, 2015). Relativamente ao nível profissional, a literatura afirma que os programas de mobilidade internacional, neste caso, o Erasmus, contribuem positivamente para a melhoria das perspetivas profissionais, para o aumento das oportunidades de emprego e da empregabilidade após a conclusão do curso e, também, para o desenvolvimento das competências exigidas pelos mercados de trabalho europeus (Jacobone e Moro, 2015; Engel, 2010; Restaino et al., 2021; Comissão Europeia, 2014; Marinescu et al., 2022; Dolga et al., 2015; Amendola e Restaino, 2017).

O foco nas vantagens e no potencial das mobilidades internacionais pode dificultar a identificação de falhas e vieses que elas apresentam, pelo que é necessário analisar a mobilidade internacional para além dos seus benefícios e considerar os obstáculos e desafios (França e Padilla, 2017). Noversa (2017) aponta algumas “deficiências” (p.98) ao programa, nomeadamente ao nível institucional. O autor refere que algumas universidades europeias não são tão organizadas a receber estudantes Erasmus. Em alguns casos, há estudantes que sentem dificuldades na compreensão ou no acompanhamento das matérias, dado que as aulas geralmente não são lecionadas em inglês. Por outro lado, relatam sentir falta de apoio nas questões relacionadas aos planos de estudo.

Iriondo (2020) afirma que a literatura empírica sobre o impacto do Erasmus nas perspetivas de carreira é escassa e que, frequentemente, os dados disponíveis são tendenciosos. De acordo com Di Pietro (2014), a maior parte destes dados é de natureza qualitativa e baseia-se em amostras de pequena dimensão. Assim, o autor menciona que é difícil estabelecer uma relação causal entre os efeitos da participação em programas de mobilidade internacional e os resultados posteriores em termos de emprego. Adicionalmente, Di Pietro (2014) afirma que a experiência de estudar no estrangeiro pode acarretar consequências negativas no que diz respeito à empregabilidade. O autor refere que alguns dos conhecimentos e competências adquiridos no estrangeiro podem não ser transferíveis para o mercado de trabalho do país de origem (ibid.). Di Pietro (2014) acrescenta outra desvantagem, indicando que nem todos conseguem transformar a sua experiência de estudo no estrangeiro em algo valorizado pelas entidades empregadoras. Ou seja, frequentemente, os empregadores percebem que os estudantes realizam mobilidades internacionais pela diversão e pela aventura, e não com o objetivo de alcançar objetivos académicos específicos. O ponto de vista de Di Pietro (2014) é corroborado por Forsey et al. (2012), que defendem que a mobilidade internacional pode ter impactos negativos no âmbito académico, tendo em conta que estes períodos podem ser vistos como uma pausa nos estudos, na qual os estudantes dão prioridade à diversão, às viagens ou a fazer novos amigos.

Segundo Iriondo (2020), o impacto nas perspetivas de rendimento pode ser benéfico; no entanto, varia de país para país. O impacto demonstrou-se positivo em

países como a Alemanha, a França e os países escandinavos, mas não se revelou estatisticamente significativo em países como a Itália e Portugal.

A mobilidade internacional no ES apresenta inúmeros benefícios, nomeadamente ao nível pessoal. Em relação ao nível profissional, a literatura demonstra que a evidência empírica sobre o seu impacto na empregabilidade e nos rendimentos é limitada (Iriondo 2020; Di Pietro, 2014). Desta forma, torna-se necessário aprofundar a investigação nesta área para compreender melhor os impactos reais.

Embora muitos autores identifiquem e explorem os benefícios das mobilidades Erasmus para os estudantes, as evidências empíricas que analisem o programa enquanto instrumento de empoderamento feminino são praticamente inexistentes. Dessa forma, este estudo pretende colmatar essa lacuna, tendo como objeto de estudo as estudantes do sexo feminino.

4.2. *Gender Gap*

Em muitos países ocidentais, a probabilidade de realizar períodos de mobilidade internacional é maior entre estudantes do sexo feminino do que entre os do sexo masculino (Cordua e Netz, 2022; Benedictis e Leoni, 2020; Di Pietro, 2022, 2023; Restaino et al., 2021). No entanto, atualmente, os estudos empíricos que explicam este padrão são limitados, evidenciando um *gap* considerável na investigação científica (Cordua e Netz, 2022; Van Mol, 2021). Cordua e Netz (2022) constataram que as estudantes do sexo feminino demonstram mais intenções de estudar no estrangeiro devido, particularmente, aos interesses que desenvolvem durante as primeiras fases da sua vida. As autoras apontam que, devido às disciplinas que escolhem na escola, as mulheres, em geral, adquirem competências que facilitam futuras estadias no exterior. Por outro lado, o melhor desempenho escolar das mulheres também explica este fenómeno, fator corroborado por Van Mol (2021). Adicionalmente, a escolha de áreas de estudo que valorizam um período de mobilidade internacional constitui outro fator (Cordua e Netz, 2022). Por outro lado, Van Mol (2021) menciona que outro dos fatores explicativos da discrepância de género na mobilidade internacional pode ser que, nesse momento das suas vidas, as estudantes se encontram menos sujeitas a encargos familiares.

No que concerne ao programa Erasmus, dados da Comissão Europeia (s.d.b) indicam que, desde a sua criação, se verifica uma predominância de estudantes do sexo feminino, representando cerca de 56% do total, enquanto os estudantes do sexo masculino correspondem a aproximadamente 40% e cerca de 4% identificam-se como “outro”. Benedictis e Leoni (2020) referem que a participação no programa tem sido caracterizada por um *gender bias* contínuo que favorece as mulheres desde o seu lançamento. Este fenómeno também já foi observado por Böttcher et al. (2016), que afirmam que “for almost all participating countries, female students are over-represented in the Erasmus program when compared to the entire population of tertiary students” (p.1). Apesar de Bhandari (2017) não mencionar explicitamente o programa *Erasmus*, afirma que, à medida que o número de mulheres matriculadas no ensino superior aumentou, o mesmo ocorreu com a participação em programas de mobilidade internacional. Nesse sentido, concordamos com Benedictis e Leoni (2020), que mencionam que este pode ser um dos principais fatores para o *gender bias* evidenciado no *Erasmus*.

Segundo Böttcher et al. (2016), no ano letivo de 2011/2012, cerca de 61% dos participantes de *Erasmus* eram do sexo feminino. Em 2022, de acordo com dados da Comissão Europeia (2022, apud Erasmus Student Network, 2024), as mulheres representaram cerca de 60% dos participantes no *Erasmus*. Estudos da associação europeia *Erasmus Student Network* (ESN) também apontam para a prevalência do sexo feminino nestas mobilidades. De acordo com a ESN (2024), em 2024, cerca de 65,22% dos participantes identificavam-se como mulheres, o que denota um aumento gradual em comparação com os dados de 2011/2012 apresentados por Böttcher et al. (2016) e com os dados de 2022 da Comissão Europeia. Também Restaino et al. (2021) demonstram o *gender gap* no programa *Erasmus*, ao afirmar que, entre os anos letivos de 2008/2009 e 2013/2014, a participação de estudantes do sexo feminino foi sempre superior, atingindo valores na casa dos 60%.

Compreender o *gender gap* evidenciado é relevante para o desenvolvimento das pesquisas nos campos do género, da educação e da imigração, bem como para a adoção de políticas que visem mitigar este padrão de desigualdade (Cordua e Netz, 2022).

O estudo de Cordua e Netz (2022) menciona que o *gender gap* decorre de fenómenos como as diferenças de género no desempenho escolar e a divergência de

interesses entre os dois sexos. No que diz respeito às diferenças no desempenho escolar, Cordua e Netz (2022) constataram que a escolha das instituições de ensino e as notas ligeiramente melhores das estudantes do sexo feminino explicam, em parte, a disparidade de género nas mobilidades internacionais. Também o facto de as competências linguísticas das estudantes do sexo feminino serem melhores do que as dos estudantes do sexo masculino constitui um dos principais fatores para explicar o *gender gap*. Além disso, uma vez que se encontram na educação superior, as mulheres tendencialmente escolhem campos de estudo mais relacionados com períodos no estrangeiro, em que as competências e experiências adquiridas nesses períodos são mais valorizadas.

Apesar de defenderem que, em sistemas educativos meritocráticos, as características sociodemográficas dos estudantes não devem ser um entrave ao acesso a estudar no estrangeiro, Cordua e Netz (2022) referem que o estatuto dos estudantes influencia fortemente as probabilidades de realizar um período de mobilidade internacional. As autoras apontam que, nos países ocidentais, as estudantes do sexo feminino provenientes de famílias com maior capital financeiro têm mais facilidade e maiores probabilidades de realizar um período de estudos fora da sua instituição de ES de origem.

Do ponto de vista das autoras, o *gender gap* na mobilidade internacional também pode ser influenciado pelos papéis sociais atribuídos a cada género. Partindo de uma perspetiva interseccional, as autoras mostram que a diferença de género na intenção de estudar no estrangeiro é mais acentuada entre estudantes de classes sociais elevadas em comparação com as classes sociais mais baixas. Embora as mulheres tenham maiores intenções de estudar no estrangeiro, independentemente da classe social, o efeito do género demonstra-se estatisticamente relevante apenas entre os estudantes de classes sociais mais elevadas, sendo duas vezes superior. Cordua e Netz (2022) demonstram as diferenças entre mulheres de diferentes estratos sociais, argumentando que a expectativa de interromper o emprego por motivos familiares restringe fundamentalmente as mulheres de origem mais desfavorecida. Portanto, em vez de se interessarem por experiências multiculturais, as autoras defendem que o menor número de restrições decorrentes dos papéis tradicionais de género no mercado de trabalho

explica o motivo pelo qual as mulheres de classes mais elevadas se demonstram tão interessadas e inclinadas a estudar no estrangeiro.

Benedictis e Leoni (2020) reconhecem o *gender gap* nos fluxos de mobilidade Erasmus, que classificam como persistente entre 2008 e 2013. Durante este período, o número de estudantes dos sexos feminino e masculino aumentou consideravelmente; no entanto, as estudantes do sexo feminino demonstram-se sempre dominantes. Por exemplo, em 2013, mais de 120 mil estudantes do sexo feminino realizaram uma mobilidade Erasmus, em comparação com cerca de 80 mil do sexo masculino, apontam Benedictis e Leoni (2020). Os autores sugerem que as estudantes do sexo feminino utilizam esta oportunidade como compensação devido à discriminação de género no mercado de trabalho a nível local, reconhecendo que os mercados de trabalho internacionais oferecem melhores perspetivas laborais. Por outro lado, os autores atribuem impactos positivos ao *gender gap* existente. Considerando que as experiências internacionais podem facilitar a entrada no mercado de trabalho e, consequentemente, contribuir para a redução das desigualdades de género laborais, Benedictis e Leoni (2020) argumentam que a mobilidade Erasmus pode ser um instrumento de empoderamento para as mulheres. Por outro lado, os autores questionam-se sobre o quão desejável é colmatar o *gender gap* na mobilidade Erasmus. Tendo em conta que é provável que, no futuro, os homens continuem a liderar os mercados de trabalho, pensamos que as desigualdades de género, já tão expressivas em desfavor das mulheres, poderão aumentar ainda mais.

Böttcher et al. (2016) denunciam um *gender gap* bastante consistente em diversos países e áreas de estudo. De acordo com o estudo realizado pelos autores, no ano letivo de 2011/2022, as estudantes do sexo feminino estavam sobrerrepresentadas em todas as áreas de estudo, exceto na área de saúde e bem-estar. Adicionalmente, acrescentam que a mesma discrepância é observada em diferentes países. Por exemplo, os maiores rácios encontravam-se em países como a Grécia, a Finlândia e a Alemanha. O estudo de Böttcher et al. (2016) também demonstrou a assimetria de género nos países com maior número de estudantes *incoming* e *outgoing*. Por exemplo, Espanha encontra-se no início da tabela, com 55% de estudantes *outgoing* do sexo feminino e 67% de estudantes *incoming*. Também a Alemanha se encontra na tabela, com cerca de 62% de estudantes *outgoing* do sexo feminino e 59% de estudantes *incoming*.

Curiosamente, os autores revelam que, no que diz respeito às universidades escandinavas, o padrão inverte-se, demonstrando que estas instituições são mais interessantes para os estudantes do sexo masculino.

Tal como Böttcher et al. (2016), Benedictis e Leoni (2020) também se debruçaram sobre as áreas de estudo predominantes e sobre a questão geográfica, anunciando as principais instituições de ES europeias no que concerne à mobilidade de estudantes *incoming* e *outgoing*, considerando o *gender gap* demonstrado. Os autores relatam que há uma clara predominância de estudantes do sexo masculino nos campos de estudo de engenharia e de TICs. Não obstante, as restantes áreas apresentam um maior número de estudantes do sexo feminino, com destaque para os campos das humanidades e da educação. Apesar disso, Benedictis e Leoni (2020) afirmam que, ao longo do período de análise, verificou-se uma tendência crescente em prol da paridade de género, nomeadamente na Europa Oriental e em alguns países mediterrâneos.

Relativamente às universidades, entre 2008 e 2013, a discrepância de género manteve-se ao longo do tempo, “given the denser network of connections involving female students”, explicam Benedictis e Leoni (p. 21-22, 2020). Além disso, a rede feminina de Erasmus caracteriza-se por uma maior reciprocidade e homofilia, com um maior número de universidades de origem, em detrimento das instituições de acolhimento, contrariamente à rede masculina. Durante o período analisado, os autores referem que a Universidade de Granada, em Espanha, alcançou o pódio como a principal universidade de origem na rede feminina. Esta instituição também foi a principal universidade de acolhimento no ano de 2013, nas redes feminina e masculina (Benedictis e Leoni, 2020).

Apesar de a literatura relativamente ao *gender gap* nas IES portuguesas ser praticamente inexistente, os dados sugerem que o mesmo também se verifica nas universidades nacionais. Após a análise das estatísticas da EDUSTAT (s.d.), apuramos que, no ano letivo de 2019/2020, em todos os ciclos de estudo, dos 60.670 inscritos em programas de mobilidade, 33.124 eram do sexo feminino e 27.555 do sexo masculino. No ano letivo de 2024/2025, 5 anos depois, a tendência não se alterou. O número de estudantes em regimes de mobilidade aumentou consideravelmente, passando para 74.470. Deste total, 40.984 eram estudantes do sexo feminino e 33.486 do sexo masculino. Adicionalmente, em mais de 100 mil estudantes portugueses que

participaram no programa desde a sua implementação, a RTP (2024) aponta que as estudantes do sexo feminino se encontravam em vantagem no que respeita à participação.

No que se refere à Universidade do Porto, o *gender gap* permanece e é também bastante visível. No ano letivo de 2014/2015, 2964 estudantes realizaram um período de mobilidade na UP. Deste número, 1679 eram estudantes do sexo feminino e 1285 do sexo masculino. Dez anos depois, no ano letivo de 2024/2025, observamos um crescimento significativo no número de alunos que participaram num programa de mobilidade. De 6908 estudantes inscritos, 3832 eram do sexo feminino e 3076 do sexo masculino (EDUSTAT, s.d.). Esta tendência verifica-se em todos os ciclos de estudo, menos nos programas doutorais, onde se observa a prevalência de estudantes do sexo masculino na mobilidade de grau e de estudantes do sexo feminino na mobilidade de crédito. Por exemplo, no ano de 2014/2015, em relação à mobilidade de crédito, entre 66 inscritos, 37 eram estudantes do sexo feminino e 29 do sexo masculino. Em relação à mobilidade de grau, entre os 661 inscritos, 359 eram do sexo masculino e 302 do feminino. No ano letivo de 2024/2025, a tendência manteve-se. Entre 100 inscritos em mobilidade de crédito, 40 eram do sexo masculino e 60 do feminino. No que concerne à mobilidade de grau, entre os 1221 inscritos, 664 eram do sexo masculino e 557 do feminino (EDUSTAT, s.d.).

O predomínio de estudantes do sexo masculino nos programas doutorais em mobilidade de grau evidencia a necessidade de analisar as desigualdades de género e as assimetrias de poder que persistem no contexto académico. Desta forma, esta realidade pode ser interpretada à luz dos papéis de género socialmente construídos e das dinâmicas que estruturam as relações sociais. França e Padilla (2017) salientam que as mulheres enfrentam mais obstáculos no desenvolvimento da sua carreira académica, sublinhando que as oportunidades não são iguais para todos e que fatores como o género, classe social e etnia determinam o acesso a estas experiências.

Paralelamente, Cordua e Netz (2022) argumentam que a expectativa de precisar de interromper a carreira para cuidar da família pode desencorajar as mulheres de participar em experiências de mobilidade internacional, o que não acontece com os homens. Neste contexto, a vida centrada na família não é compatível para quem deseja uma carreira académica. Adicionalmente, a divisão social do trabalho doméstico e as

estruturas patriarcais da sociedade prejudicam mais as mulheres do que os homens (França e Padilla, 2017). Quando se conformam com os papéis sociais de género, as mulheres não têm o tempo, a disponibilidade e a liberdade que estas experiências exigem (Cordua e Netz, 2022) o que limita a participação feminina e, consequentemente, contribui para a predominância masculina nas mobilidades internacionais em ciclos de estudo como os doutoramentos.

No entanto, importa ressaltar que estas estatísticas não englobam apenas as mobilidades realizadas ao abrigo do programa Erasmus+, nem se circunscrevem exclusivamente a uma dimensão europeia, incluindo também mobilidades no âmbito de programas extra-União Europeia e estudantes internacionais que realizam cursos completos em Portugal. Ainda assim, a sua utilização justifica-se, dado que o *Erasmus+* constitui uma parte significativa dos fluxos de mobilidade estudantil nas IES portuguesas. Deste modo, é plausível assumir que os padrões observados nestes dados refletem, em larga medida, a realidade do programa *Erasmus+*. Esta interpretação é, além disso, corroborada pela literatura, nomeadamente pelos estudos de Böttcher et al. (2016) e de Benedictis e Leoni (2020), que identificam um padrão consistente de disparidade de género em contextos especificamente associados ao *Erasmus*. Assim, defendemos que, no âmbito deste programa, o padrão do *gender gap* também se aplica às IES portuguesas e, mais especificamente, à Universidade do Porto.

Apesar da sobre-representação das estudantes do sexo feminino no programa Erasmus, o mercado de trabalho recompensa principalmente os homens.

No contexto português, Amâncio e Santos (2021) afirmam que, apesar de as mulheres terem contribuído substancialmente para elevar o nível de educação dos portugueses, as desigualdades de género continuam perceptíveis em profissões altamente qualificadas. Não obstante a redução da disparidade nas taxas de emprego entre homens e mulheres, os padrões de empregabilidade em Portugal revelam uma segregação duradoura com base no género (Marques, Casaca e Arcanjo, 2021). Estas desigualdades são consideráveis e persistem, notando-se um maior número de mulheres desempregadas e, no que concerne às mulheres empregadas, estas trabalham em ofícios considerados precários e mal remunerados em comparação com os homens (ibid.).

Apesar da consistência destes dados, a literatura relativa a esta temática no contexto português revela-se escassa. Adicionalmente, são reduzidos os estudos que exploram, de forma aprofundada, as experiências de mobilidade internacional das estudantes do sexo feminino, particularmente no que diz respeito ao seu contributo para o empoderamento feminino, uma lacuna que a presente dissertação procura colmatar.

V. Quadro Conceptual

A presente dissertação analisa, com base nas experiências de estudantes do género feminino, de que forma o programa de mobilidade académica internacional Erasmus+ pode ser considerado um instrumento de empoderamento feminino. Para esse efeito, este capítulo mobiliza os conceitos de *mobilidade académica internacional*, de *género* e de *empoderamento*.

A mobilidade académica internacional é compreendida como um processo que vai além da dimensão académica, englobando também as experiências sociais, culturais e pessoais que podem influenciar significativamente os percursos individuais das estudantes. No âmbito do presente estudo, a mobilidade académica internacional é analisada sob uma perspetiva de género, considerando apenas as experiências internacionais de estudantes do género feminino.

O género é entendido como uma construção social que estrutura papéis, expectativas e relações de poder, influenciando a forma como as experiências são vividas e interpretadas (Torres, 2018; Scott, 2017; Almeida, 1998). Assim, a análise das experiências Erasmus destas estudantes implica reconhecer que as suas vivências são moldadas não apenas pelo contexto académico internacional, mas também pelas dinâmicas sociais associadas ao género.

Partindo deste enquadramento, o conceito de empoderamento constitui o eixo central desta análise. Compreendemos e operacionalizamos o processo de empoderamento por meio de indicadores que emergem tanto da literatura como dos dados empíricos recolhidos, tais como o desenvolvimento de competências nos âmbitos individual, académico e profissional, a superação de desafios e o crescimento pessoal, bem como a construção e a reconstrução da identidade enquanto mulher, por meio do aumento da autoestima, da autoconfiança e da autonomia. Estas dimensões serão mobilizadas no capítulo dedicado aos resultados, permitindo compreender como as

experiências relatadas pelas participantes se articulam com os processos de empoderamento feminino. Importa, contudo, reconhecer que este processo não é abordado como um resultado homogêneo e estático, mas sim como um processo individual, construído a partir das experiências singulares de cada participante durante o período de mobilidade, podendo apresentar intensidades e significados distintos consoante cada trajetória. Assim, procura-se compreender de que forma o Erasmus+ pode contribuir, ainda que de forma não uniforme, para o desenvolvimento pessoal, académico e profissional destas estudantes.

5.1. Internacionalização da Educação – Mobilidade Académica Internacional

A internacionalização da educação surgiu como uma resposta à globalização, que tem determinado o desenvolvimento da sociedade nas suas várias dimensões. Ao longo do tempo, a internacionalização da educação tem evoluído bastante, tanto no que concerne ao conceito, como às abordagens e atividades que a promovem (Lourenço et al., 2024).

Na Europa, a integração política e económica estendeu-se a uma maior cooperação nas áreas da educação e formação. A livre circulação fomentou a procura de melhores oportunidades laborais e de formação no exterior, o que, consequentemente, desenvolveu as relações entre os sistemas de educação de diversos países (Pajnič et al., 2017 apud Lourenço et al., 2024). No panorama europeu, o programa Erasmus é um dos mais notáveis exemplos da internacionalização da educação e da consequente mobilidade académica estudantil.

A mobilidade académica internacional manifesta-se de distintas formas em diferentes países e regiões, sendo que alguns países são tradicionalmente países anfitriões e apresentam um maior movimento de estudantes e de *staff incoming*, como a Austrália, o Canadá e o Reino Unido. O processo inverso também ocorre, e países como a China, o Brasil e o Vietnã tendencialmente têm um maior número de estudantes e de *staff outgoing* (UNESCO, 2021 apud Shen, Xu e Wang, 2022). No que diz respeito ao contexto europeu, predominam os dois tipos de mobilidade académica: *incoming* e *outgoing* (ibid., 2022). *Mobilidade outgoing* refere-se à saída dos estudantes do seu país de origem para realizar um período de estudos numa instituição no exterior; a *mobilidade incoming* refere-se à entrada de estudantes internacionais numa instituição

de acolhimento num país estrangeiro (Marinescu et al., 2022). Um estudante português que realiza um período de estudos numa instituição europeia é um estudante *outgoing*. Por outro lado, um estudante espanhol que realiza uma mobilidade internacional em Portugal é um estudante *incoming*.

Além disso, há dois tipos de mobilidade *Erasmus* para os alunos matriculados numa IES: mobilidade para estudos e mobilidade para estágios. A primeira permite aos estudantes realizar um período de estudos noutro país; a segunda permite que os estudantes realizem um período de estágio numa empresa ou numa organização noutro país (Restaino et al., 2021).

Apesar do aparente consenso na definição deste termo, autores como Shen, Xu e Wang (2022) destacam a ambiguidade do conceito, argumentando que diferentes autores lhe atribuem significados e contextos distintos.

A mobilidade académica internacional pode ser definida como o movimento transfronteiriço de pessoas e de organismos (incluindo estudantes, investigadores e comunidades académicas) e pode associar-se ao que Shen, Xu e Wang (2022) denominam *materials* – que englobam recursos, infraestruturas e equipamentos – e *immaterialities* – que abrangem ideias, informação, conhecimento e competências – em contextos do ensino superior (p.1321).

Para a OCDE (s.d.), a mobilidade internacional refere-se à percentagem de estudantes internacionais do ES matriculados num país, em relação ao número total de estudantes do ES nesse país.

Segundo Cordua e Netz (2022), o termo *study(ing) abroad*, que as autoras utilizam como sinónimo de *mobilidade internacional*, refere-se a estadias no estrangeiro realizadas por estudantes durante o ensino superior, quer sejam estágios, cursos de línguas ou outras estadias relacionadas aos estudos.

Smeby e Trondal (2005) caracterizam a mobilidade internacional através da participação em conferências internacionais, de visitas internacionais no âmbito dos estudos e da investigação, de publicações internacionais e de colaborações em projetos de investigação, uma vez que estas atividades requerem visibilidade, contacto internacional e uma participação considerável das partes envolvidas.

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (2023), a mobilidade internacional

“destina-se a estudantes do ensino superior, proporcionando-lhes um período de estudo no estrangeiro, durante qualquer ciclo de estudos, numa instituição parceira de ensino superior, desde que aquilo que vão estudar faça parte do seu programa de estudos com vista a obtenção de um diploma” (p. 90).

Neste enquadramento, torna-se fundamental abordar o conceito de *estudante de mobilidade*. Segundo a Universidade do Porto, o estudante de mobilidade é todo o estudante que realiza um período de estudos ou estágio, a nível nacional ou internacional, com duração mínima de um semestre (para mobilidade de estudos), de um mês (para mobilidade de estágio) ou de uma semana (para a mobilidade de *Blended Intensive Programmes*), ao abrigo do programa *Erasmus+* ou de outros programas (Universidade do Porto, 2025a). Este processo pressupõe a circulação académica entre instituições e países, o que torna o estudante de mobilidade um dos principais agentes da internacionalização no ES.

A internacionalização da educação, fortemente impulsionada pela globalização, tem promovido significativamente a mobilidade académica internacional, estabelecendo-se como um elemento crucial no estabelecimento de parcerias internacionais entre IES e no desenvolvimento do ensino superior. A mobilidade internacional assume diferentes formas – *incoming* e *outgoing* – e diferentes tipologias, permitindo que os estudantes estudem ou realizem um estágio no exterior. Neste contexto, o estudante de mobilidade desempenha um papel central enquanto agente da internacionalização do ES, ao participar em experiências académicas internacionais. Esta participação contribui não só para a diversidade cultural nos contextos do ensino superior, mas também para o fortalecimento da cooperação internacional entre instituições.

A nível europeu, o programa Erasmus assume um peso significativo na promoção da mobilidade académica, contribuindo para a intensificação das relações entre diferentes IES. O contributo deste programa para a contínua internacionalização do ES revela-se indispensável no contexto global em que nos inserimos na atualidade.

5.2. Género

As propostas para definir o conceito de género são diversas e têm variado ao longo do tempo (Torres, 2018). Desde os finais do século XIX até à primeira metade do século XX, a medicina, a biologia e a psicologia não estabeleciam distinções entre *sexo* e *género*, considerando ambos equivalentes e caracterizadores do sexo feminino e do masculino (ibid.).

Principalmente a partir do final da década de 1960 e no início da década de 1970, surgiram novas abordagens que passaram a distinguir *sexo* – associado às diferenças biológicas entre homens e mulheres – de *género*. O género passou a ser analisado sob uma perspetiva centrada na dimensão cultural e social, ou seja, “nos significados que se atribuem, em diferentes sociedades e contextos sociais, ao que é ser mulher ou homem”, indica Torres (2018, p.3). Neste contexto, a obra *Sex, Gender and Society*, de Oakley (2017), foi fundamental ao estabelecer a distinção entre sexo e género, considerando o primeiro biológico e o segundo psicológico e cultural, construído a partir do nascimento e reproduzido ao longo do tempo. A perspetiva de Oakley (2017) vai ao encontro de Simone de Beauvoir (2015), que afirmou, no livro *O Segundo Sexo*, que “não se nasce mulher, torna-se mulher”, sublinhando, assim, o carácter social e culturalmente construído da identidade de género.

A partir da década de 1970, o conceito de género começou a ser integrado nas análises feministas, passando a ser considerado cientificamente no meio académico e a articular-se com os conceitos de raça e de classe social (Almeida, 1998; Miranda e Schimanski, 2014; Torres, 2018; Scott, 2017; Pilcher e Whelehan, 2017). Neste âmbito, Judith Butler introduz uma perspetiva inovadora ao conceptualizar o género como performativo, e não como biológico ou natural. Segundo Butler (2018), “o corpo se torna seu género por uma série de atos renovados, revisados e consolidados no tempo” (p.7). De um ponto de vista feminista, procura-se conceber o corpo “generificado” (Butler, 2018, p.7) mais como um legado de atos consolidados do que como estrutura, essência ou facto predeterminado ou fechado. Assim, efetua-se a performance com o objetivo de manter o género numa estrutura binária (Butler, 2018).

Segundo Amaral e Lima (2022), para entender o conceito de performatividade de Butler, o género precisa de ser compreendido como algo construído por meio de atos repetidos e reencenados que, ao longo do tempo, fazem com que a ideia de género se

cristalize, criando a aparência de materialidade ou de normalidade. Ou seja, o gênero não é fixo ou natural, mas sim o resultado de atos que se repetem ao longo do tempo e que produzem a aparência de uma identidade estável.

Na perspectiva de Scott (2017), o gênero é uma categoria social imposta a um corpo sexuado que estrutura as relações sociais e de poder. Na mesma ótica, Almeida (1998) e Torres (2018) percebem este conceito como um produto cultural adquirido e transmitido nas estruturas sociais, e não determinado por processos biológicos nem pela anatomia humana.

Apesar de, na sua utilização mais recente, o gênero ser sinônimo de *mulheres* (Scott, 2017) e, num sentido mais restrito, este conceito se referir aos estudos que têm a mulher como sujeito (Almeida, 1998), este termo é empregue simultaneamente para ambos os sexos (Torres, 2018; Rabelo, 2010; Almeida, 1998). Nesse sentido, Almeida (1998) afirma que “o conceito de gênero não se refere especificamente a um ou outro sexo, mas sobre as relações que são socialmente construídas entre eles” (p.40).

Desta forma, a literatura define o gênero como um código que rege a organização social das relações entre homens e mulheres, tratando-se da forma como as culturas interpretam e organizam a diferença sexual entre os sexos (Yannoulas, 2021 apud Rabelo, 2010). As estruturas sociais, como a família, a sociedade e as práticas socioculturais, determinam as diferenças com base no sexo da criança. Estas diferenças compreendem a forma de vestir, os comportamentos e papéis sociais, a identidade e a responsabilidade (BBNAU, s.d.; Oakley, 2017).

Zaborskis (2018) argumenta que o gênero nunca se encontra isolado de outros fatores que determinam a posição de outrem no mundo, tais como sexualidade, raça, nacionalidade, *status* e classe social, experiências de vida e acesso a recursos. Esta perspectiva aproxima-se do conceito de interseccionalidade desenvolvido por Crenshaw (1989), que destaca a necessidade de compreender o gênero na sua articulação com outras categorias sociais, evidenciando a complexidade das relações de poder. Da mesma forma, Rabelo (2018) acrescenta que o estudo das relações de gênero deve considerar os seus vários aspetos, que vão muito além da dicotomia homem/mulher, tendo uma estrutura complexa que engloba várias camadas e abrange as dimensões local e internacional.

As perspetivas destes autores demonstram a complexidade das relações de género e mostram que o género não deve ser entendido apenas como uma característica individual, mas como um produto que estrutura as relações sociais. Apesar das várias abordagens teóricas, há um consenso entre vários autores que admitem que “género é um processo construído socialmente para representar o masculino e o feminino, segundo os valores que a sociedade quer manter”, referem Miranda e Schimanski (2014, p.83). Considera-se, então, que o género é o produto de uma construção social, construído e negociado por cada indivíduo ao longo da vida e nas diferentes interações sociais (Torres, 2018), sendo a principal forma de conferir significado às relações de poder (Scott, 2017).

As responsabilidades atribuídas pela sociedade aos indivíduos e os papéis de género não são universais; ou seja, variam entre diferentes sociedades, com base no sistema cultural vigente (Oakley, 2017; BBNAU, s.d.). De facto, Oakley (2017) refere que “não há duas culturas sequer que concordariam completamente no que distingue um género do outro” (p.64). Assim, cada cultura constrói o género de maneiras distintas, atribuindo papéis sociais específicos aos homens e às mulheres com base nas diferenças percebidas (BBNAU, s.d.). As diferenças incluem os papéis produtivos e reprodutivos, o trabalho remunerado e o não remunerado – frequentemente o trabalho doméstico –, as relações de poder e a política (ibid.). Desta forma, as relações de género abrangem não só a esfera privada e familiar, mas também a esfera pública, nomeadamente no que concerne ao mercado de trabalho, à educação e à política.

Os papéis de género são atribuídos com base em estereótipos sociais que remontam a várias décadas, ou mesmo a séculos, reforçando as qualidades, atributos e responsabilidades atribuídas aos homens e às mulheres (BBNAU, s.d.). Nas sociedades que se regem por normas legais igualitárias, os papéis sociais de género são perpetuados pelos estereótipos culturais que, através dos media, da comunicação social e da publicidade, tendem a atribuir a homens e mulheres papéis desiguais, impondo, muitas vezes, visões tradicionais (BBNAU, s.d.; Torres, 2018).

É pertinente reconhecer que o processo de socialização desempenha um papel significativo na imposição e na perpetuação desses papéis. Desta forma, são os padrões culturais, as normas e os contextos sociais que determinam os papéis sociais de *género* (Torres, 2018), reconhecendo que estes não são atribuídos de acordo com as

competências de cada um. Esta abordagem de género apenas demonstra e reforça o impacto das relações sociais na formação das sociedades e na identidade individual e coletiva dos indivíduos.

A identificação de género, embora aparentemente coerente e fixa, é altamente instável, assim como as ideias sobre o masculino e o feminino, que não são estáticas, pois variam de acordo com o contexto (BBNAU, s.d.; Scott, 2017). Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi (2000) e Torres (2018) corroboram esta perspetiva ao afirmarem que, por ser social e culturalmente construído, o género é suscetível a mudanças ao longo do tempo. Portanto, não é possível estudar problemáticas relacionadas com o género sem observar e considerar as suas variações no tempo e no espaço (Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi, 2000). Segundo Scott (2017), esta interpretação problematiza as categorias de *homem* e *mulher*, ao sugerir que ambos são construções subjetivas e não algo intrínseco a cada indivíduo. De facto, de um ponto de vista ocidental, “a ideia de masculinidade repousa na repressão necessária de aspetos femininos (...) e introduz o conflito na oposição entre o masculino e o feminino” (Scott, 2017, p.82).

O conceito de género tem sido amplamente utilizado nas ciências sociais como uma categoria social que estrutura as relações entre homens e mulheres. Desta forma, o género constitui uma categoria analítica decisiva para compreender como se estruturam as relações e os papéis sociais. A análise do género permite evidenciar desigualdades, hierarquias e relações de poder que se cruzam entre distintas esferas da sociedade.

Destaca-se, portanto, a importância de compreender o género como uma construção social, de modo a analisar as experiências e as oportunidades de empoderamento das mulheres em diferentes contextos. No âmbito desta dissertação, o género constitui uma categoria de análise central, uma vez que permite compreender como a experiência de mobilidade Erasmus é vivida por estudantes do género feminino e como esta pode contribuir para processos de transformação pessoal que englobam a autonomia, a capacidade de agência e, consequentemente, o empoderamento. A inclusão deste conceito neste quadro conceptual é fundamental para analisar as oportunidades, os desafios e as transformações vivenciadas pelas participantes.

5.3. Empoderamento

Empoderamento

“processo de reforço da autoestima e da autoconfiança, de que resulta um maior controlo da própria vida e uma maior realização pessoal”

(Porto Editora, s.d.)

Empowerment

“The process of giving a group of people more freedom or rights.”

“The process of gaining freedom and power to do what you want or to control what happens to you.”

(Cambridge University Press & Assessment, s.d.)

A generalidade dos dicionários associa o empoderamento à capacidade de agência dos indivíduos.

No entanto, para os movimentos sociais, este conceito aparece como o “fortalecimento da autonomia dos oprimidos” (Moraes, 2022, p.311), sublinhando que “empoderamento, nos seus vários sentidos, tem um carácter reformista” (p.325).

Na ótica de Anne-Emmanuèle Calvès, o empoderamento refere-se a princípios como a capacidade de indivíduos e de grupos agirem em virtude do próprio bem-estar ou do direito de participar na tomada de decisões que lhes dizem respeito (Calvès, 2009).

O conceito de *empoderamento feminino* permanece amplamente debatido na academia, entre ativistas e diversos movimentos feministas. Atendendo à multiplicidade de interpretações, é fundamental apresentar as diferentes conceptualizações desenvolvidas na literatura, evidenciando as suas convergências e divergências.

O Instituto Europeu para a Igualdade de Género (IEIG) define o empoderamento das mulheres como o processo pelo qual estas adquirem poder e controlo sobre as suas próprias vidas e a capacidade de fazer escolhas estratégicas. De acordo com o IEIG, o empoderamento feminino é delineado por componentes como: 1. a autoestima das mulheres; 2. o direito de acesso a oportunidades e recursos; 3. o direito de ter e de determinar as suas escolhas; 4. o direito de ter poder para controlar as suas próprias vidas, dentro e fora de casa. Neste contexto, a educação, a formação e o reforço da

autoconfiança são preponderantes para capacitar as mulheres e raparigas a reivindicar os seus direitos e, conseqüentemente, empoderar as mesmas (IEIG, s.d.).

Para Tiwari e Malati (2023), o empoderamento feminino constitui um fator determinante para o crescimento económico, para a prosperidade social e para a melhoria do contexto político, social, económico, educativo e da saúde das mulheres.

Segundo Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi (2000), “a palavra empoderamento refere-se à potencialização educacional e profissional das mulheres” (p.441). Desta forma, em conformidade com as autoras, o principal objetivo deste processo é fortalecer as capacidades e habilidades para o exercício legítimo do poder e auxiliar na consciencialização e na potencialização das competências.

Segundo Srilatha Batliwala (2007),

The concept of women's empowerment emerged from critiques and debates generated by the women's movement during the 1980s, when feminists, particularly in what was then known more widely as the "third world" (Before the term "global south" gained currency), were growing discontent with the largely apolitical and economic models in prevailing development interventions.

De um ponto de vista feminista, Sandberg (2012) associa o empoderamento feminino à conquista da autonomia e da autodeterminação. Acrescenta que este processo implica a “libertação das mulheres das amarras da opressão de gênero, da opressão patriarcal” (p.2).

Por outro lado, de uma perspetiva educacional, Stromquist (2002) defende que o empoderamento consiste em quatro dimensões, cada uma igualmente importante, mas nenhuma delas, por si só, suficiente para permitir que as mulheres ajam em seu próprio nome (Stromquist, 2002 apud. Stromquist, 1995)

Empowerment consists of four dimensions (...). These are the cognitive (critical understanding of one's reality), the psychological (feeling of self-esteem), the political (awareness of power inequalities and the ability to organize and mobilize), and the economic (capacity to generate independent income) (p.23).

Segundo a autora, os sistemas educativos têm potencial para promover as quatro dimensões mencionadas; no entanto, o programa educativo deve ser elaborado explicitamente com o objetivo de alcançar cada uma delas (ibid.). Embora a interligação

entre as quatro dimensões possa tornar o empoderamento irreversível, Stromquist (2002) reconhece que o caminho a percorrer para que uma mulher se torne empoderada não é simples. A autora sublinha a importância de intervir persistentemente e a longo prazo, de modo a quebrar padrões de baixa autoestima e de dependência.

Para Stromquist (2002), há elementos que promovem o empoderamento e fomentam processos cruciais de aprendizagem. A autora menciona o desenvolvimento da resiliência, o envolvimento no pensamento político, o conhecimento relativamente a noções de liderança, a capacidade de enfrentar os conflitos de forma produtiva, a resolução e a prevenção de rivalidades entre mulheres e a importância de reconhecer a opressão que cada mulher enfrenta a nível pessoal. Concordamos com o último tópico apresentado; no entanto, acrescentamos que deve haver articulação entre o nível individual e o coletivo, considerando que ambos são indissociáveis, como lembra Berth (2019). Berth (2019) argumenta que, atualmente, o conceito de empoderamento feminino encontra-se estritamente reduzido às liberdades individuais, uma visão que considera superficial. Em prol disso, argumenta que

Essa visão (...) que se descola daquela proposta pelas feministas do Sul Global, levou (...) ao entendimento de que empoderamento feminino é a superação individual de certas opressões, mas sem romper de fato com as estruturas opressoras. Explico: é julgar que se empoderar é transcender individualmente certas barreiras, mas seguir reproduzindo lógicas de opressões com outros grupos, em vez de se pensar empoderamento como conjuntos de estratégias necessariamente antirracistas, antissexistas e anticapitalistas e as articulações políticas de dominação que essas condições representam (p.35).

De acordo com a autora, “o empoderamento individual está fadado ao empoderamento coletivo, uma vez que uma coletividade empoderada não pode ser formada por individualidades e subjetividades que não estejam conscientemente atuantes dentro de processos de empoderamento” (Berth, 2019, p.36-37). Adicionalmente, Berth afirma que “Empoderamento não é algo que pode ser dissociado do coletivo. É simbiótico — o empoderamento precisa ser individual e coletivo.” No entanto, a feminista esclarece que “O negócio é que eu não posso querer empoderar ninguém. Eu posso estimular. Caso contrário reproduzo uma atitude paternalista colonizadora. É difícil não cair nesse erro. É um desafio.” (Castro, 2018).

Também Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi (2000) vão de encontro às palavras de Berth (2019). As autoras sustentam que o objetivo do empoderamento não se restringe à construção de uma sociedade de mulheres poderosas, no entanto, isoladas. Pelo contrário, defendem que a finalidade é contribuir para a construção de uma nova ordem científica e cultural, socialmente justa e democrática, que permita que as mulheres e os homens desenvolvam, em conjunto, uma sociedade plena e produtiva.

Não obstante, o empoderamento não é um processo linear e, muito menos, igual para todas as mulheres (Oliveira et al., 2021; Cornwall, 2016). Cornwall (2016) argumenta que não há receitas únicas para o processo de empoderamento e que o que empodera uma mulher pode não empoderar outra. Neste sentido, proporcionar às mulheres acesso a recursos económicos ou a oportunidades pode ser relevante, mas não é, por si só, suficiente para promover transformações estruturais. Para que o empoderamento seja efetivamente transformador, é necessário atuar nas estruturas sociais e culturais que sustentam as desigualdades. Cornwall (2016) destaca, assim, a importância de processos que promovam mudanças de consciência, nomeadamente por meio da desconstrução de normas sociais e culturais limitadoras.

Oliveira et al. (2021) referem que o processo de empoderamento se encontra estreitamente ligado às trajetórias de vida e ao contexto familiar em que cada mulher se insere. Para analisar esta questão mais profundamente, Berth (2019) aplica a teoria da interseccionalidade desenvolvida por Kimberlé Crenshaw (1989), argumentando que o posicionamento das mulheres negras na luta feminista questiona e desafia a categoria universal de ‘mulher’, construída a partir de uma ótica branca e ocidental. Nesse sentido, o empoderamento que incorpora essa crítica adquire novos significados; ou seja, são acrescentados novos eixos de análise que envolvem outros níveis de opressão, determinando a diversidade e a complexidade que adquire à medida que se insere nas realidades adjacentes das minorias (Berth, 2019). Assim, o conceito deixa de ser homogêneo e passa a refletir a diversidade das experiências vividas por mulheres inseridas em diferentes contextos sociais. Nesse enquadramento, Berth sustenta que “O maior legado das mulheres negras no feminismo é a interseccionalidade – elas trouxeram essas várias divisões da categoria mulher para o movimento” (Castro, 2018), sublinhando o contributo fundamental das mulheres negras para a ampliação teórica e política do empoderamento.

Desta forma, reconhecemos que o empoderamento feminino constitui-se como um processo multidimensional, envolvendo não só o desenvolvimento individual, mas também o desenvolvimento social, através da ação coletiva e da transformação das estruturas sociais que perpetuam desigualdades de género. O processo de empoderamento é complexo, tendo em conta que não é linear nem universal e está profundamente ligado aos diferentes contextos sociais, políticos, educativos e culturais em que cada mulher ou grupo se insere. A ideia de uma categoria universal de mulher revela-se, então, obsoleta, o que exige que o empoderamento feminino seja pensado a partir de uma perspetiva crítica e interseccional. Nesse sentido, cada processo de empoderamento apresenta significados e objetivos distintos, tanto na mulher enquanto ser singular como nas mulheres enquanto grupos coletivos da sociedade.

VI. Metodologia

A abordagem adotada foi qualitativa, recorrendo ao método de investigação científica *snowball*, partindo de um contacto inicial que, posteriormente, indicou outras estudantes com experiências semelhantes. Adicionalmente, recorreu-se à divulgação do estudo na rede social *LinkedIn*. A escolha desta plataforma foi intencional, tendo em conta que o *LinkedIn* é amplamente utilizado por estudantes do ensino superior, recém-licenciados e jovens profissionais, sendo frequentemente utilizado para a partilha de experiências, como o Erasmus, estágios e formações académicas e profissionais no exterior. Neste sentido, a partilha do estudo nesta plataforma permitiu aceder a um público-alvo mais alinhado com os objetivos deste estudo, nomeadamente estudantes do género feminino com a experiência da mobilidade internacional Erasmus, o que se revelou pertinente para a recolha de testemunhos ricos e detalhados, essenciais numa investigação qualitativa. A articulação entre o método *snowball* e a divulgação nesta rede social contribuiu, assim, para ampliar o alcance do estudo e facilitar o acesso a participantes com perfis relevantes.

O método qualitativo foi escolhido por permitir o acesso a informações mais complexas e detalhadas. De acordo com Creswell (2007),

“This detail can only be established by talking directly with people, going to their homes or places of work, and allowing them to tell the stories unencumbered by what we expect to find or what we have read in the literature. We conduct qualitative research when we want to empower individuals to share their stories, hear their voices, and minimize the power relationships that often exist between a researcher and the participants in a study” (p.40).

Participantes e amostragem

A amostra selecionada é considerada homogênea uma vez que as participantes foram selecionadas de acordo com três critérios comuns: identificarem-se com o gênero feminino, estarem matriculadas na Universidade do Porto e terem realizado, pelo menos, um semestre de mobilidade internacional ao abrigo do programa Erasmus.

No total, participaram 10 estudantes do gênero feminino, inscritas em diferentes faculdades da Universidade do Porto, que realizaram experiências de mobilidade Erasmus em diversos países. Esta opção segue o raciocínio de Guest, Bunce e Johnson (2006), que defendem que uma amostra de 12 indivíduos pode ser suficiente para obter resultados sólidos e consistentes em estudos qualitativos. Segundo os autores, quanto mais semelhantes forem as experiências dos participantes, mais rapidamente se atingirá a saturação dos dados. No presente estudo, a semelhança entre as experiências relatadas permitiu atingir a saturação dos dados nas 10 entrevistas realizadas, uma vez que as últimas entrevistas deixaram de emergir novas categorias relevantes de análise. O foco num número reduzido de entrevistas permitiu uma análise mais detalhada e aprofundada da experiência de cada participante, contribuindo para uma compreensão mais rica dos dados.

A maioria das participantes é de nacionalidade portuguesa, embora o estudo também incluía estudantes de nacionalidade brasileira. As participantes têm entre 20 e 25 anos, o que revela uma distribuição relativamente homogênea de idades. As participantes são de diferentes áreas de estudo e realizaram a sua mobilidade em países como Bélgica (Bruxelas), Hungria (Budapeste), Espanha (Valência), Polónia (Poznań), Países Baixos (Amesterdão), Suécia (Lund), Alemanha (Germersheim, Potsdam, Heidelberg) e Itália (Turim).

A opção de incluir exclusivamente estudantes do gênero feminino na amostra alinha-se com os objetivos da investigação, que procuram compreender de forma aprofundada as experiências de mobilidade Erasmus destas estudantes. Tal como

identificado na literatura, o género constitui uma dimensão pouco explorada qualitativamente nos estudos sobre mobilidade internacional, sendo particularmente limitadas as investigações que se centram especificamente nas experiências das mulheres e no processo de empoderamento decorrente da mobilidade internacional. Nesse sentido, a limitação da amostra ao género feminino procura colmatar essa lacuna, privilegiando uma abordagem aprofundada das experiências destas estudantes.

Ademais, a literatura identifica a sobrerrepresentação feminina na mobilidade Erasmus, o que reforça a pertinência de analisar como estas experiências impactam as mulheres. Assim, torna-se particularmente relevante compreender e analisar criticamente de que forma estes períodos são efetivamente vividos pelas estudantes e se produzem mudanças significativas nas suas vidas. Evidentemente, esta opção não engloba os resultados à totalidade da população estudantil, mas pretende produzir conhecimento situado que contribua para uma compreensão crítica das experiências das estudantes do género feminino. Deste modo, esta escolha insere-se numa perspetiva analítica que reconhece o género feminino como uma categoria central de análise, contribuindo para dar visibilidade a um grupo, quantitativamente dominante, mas ainda insuficientemente explorado do ponto de vista qualitativo.

Recolha de dados

Num primeiro contacto, todas as participantes que aceitaram participar voluntariamente neste estudo foram informadas sobre os objetivos da investigação e convidadas a fornecer um conjunto de informações gerais. Nestas informações incluíam-se a área de estudos, o ciclo de estudos no qual realizaram a mobilidade, o país de destino e a faculdade anfitriã, a sua faculdade de origem, a tipologia da mobilidade e a duração da mesma. Adicionalmente, foram informadas sobre o tratamento de dados, garantindo-se o anonimato, a confidencialidade e o sigilo relativos aos seus dados, em conformidade com os critérios éticos da investigação científica.

O método principal de recolha de dados foi a entrevista semiestruturada, uma vez que, como referem Minayo e Costa (2018), esta procura construir informações pertinentes a um determinado objeto de investigação e é a técnica mais utilizada no trabalho qualitativo empírico. Adicionalmente, esta técnica revela-se útil e

enriquecedora para a recolha de dados e para a produção de conteúdo científico (Rudnicki, Carlos e Müller, 2021).

As entrevistas ocorreram entre fevereiro e abril de 2026, e cada participante foi entrevistada uma vez, através da plataforma *Zoom*. O áudio foi gravado com o consentimento das participantes e, posteriormente, transcrito *verbatim*, garantindo sempre a confidencialidade e o anonimato. Os nomes das participantes foram removidos e substituídos pelo código P (de participante), seguido do número da entrevista (P1 a P10).

O guião da entrevista (Anexo I), considerado a principal ferramenta de recolha de dados, foi estruturado em dimensões temáticas e previamente aprovado pela orientadora, garantindo a adequação das perguntas aos objetivos da investigação. Este incluiu cinco dimensões fundamentais: 1. Ponto de partida: Motivações, desafios e dificuldades; 2. Desenvolvimento académico e profissional; 3. Desenvolvimento de competências, autonomia e autoconfiança; 4. Empoderamento: perceções enquanto mulher, experiências relacionadas com género e reflexões; 5. Recomendações.

Análise de dados

No que respeita à análise de conteúdo (Bardin, 2016), a fase de pré-análise consistiu na transcrição integral das entrevistas e na organização do *corpus* documental. As entrevistas foram, posteriormente, lidas na íntegra e selecionados os materiais do *corpus* de análise, de forma a obter material relevante para a investigação, com relação direta aos elementos da pesquisa.

Seguidamente, iniciou-se a fase de exploração do material (Bardin, 2016). Nesta etapa, foram selecionadas frases ou parágrafos com informações alinhadas às dimensões definidas no guião da entrevista. Este material foi extraído das entrevistas com as 10 participantes, identificadas pelos códigos P1 a P10, garantindo a confidencialidade dos dados. Este processo permitiu transformar o material das entrevistas num conjunto de dados estruturado e pronto para a fase de interpretação.

Enquadramento dos processos de empoderamento

Neste estudo, o processo de empoderamento é compreendido e operacionalizado através de indicadores, como o desenvolvimento de competências a nível individual, académico e profissional, a superação de desafios e o crescimento pessoal, bem como a construção e a reconstrução da identidade enquanto mulher, por meio do aumento da autoestima, da autoconfiança e da autonomia. Considera-se que as participantes manifestam este empoderamento através do grau de autonomia e de independência adquiridos, dimensões que são exploradas detalhadamente no capítulo dos resultados.

Limitações da pesquisa

Convém referir as limitações associadas a este estudo, que se relacionam, em particular, com as entrevistas. A amostra obtida para as entrevistas não foi a pretendida. O objetivo inicial consistia em entrevistar cinco estudantes matriculadas na Universidade do Porto que tenham realizado Erasmus e cinco estudantes internacionais que tenham realizado a mobilidade na mesma instituição; no entanto, não foi possível concretizar o objetivo. Numa fase inicial, previa-se o apoio da instituição de acolhimento de estágio na obtenção de autorizações e de contactos de estudantes internacionais, o que não se verificou. Assim, o foco redirecionou-se para as estudantes da Universidade do Porto, dada a maior facilidade de contacto e de receptividade. Consequentemente, os resultados refletem exclusivamente um único perfil de mobilidade, centrado em estudantes da Universidade do Porto no contexto de Erasmus, o que pode restringir a diversidade de perspetivas analisadas. Esta homogeneidade limita a variedade de experiências consideradas na investigação, uma vez que não inclui a perspetiva de estudantes internacionais em mobilidade na mesma instituição. Deste modo, as conclusões obtidas devem ser compreendidas em função deste contexto empírico específico, não podendo ser diretamente aplicadas a outros contextos, instituições ou perfis de estudantes em mobilidade Erasmus, uma vez que diferentes experiências poderão produzir resultados díspares.

Apesar desta limitação, considera-se que a amostra obtida atendeu aos objetivos da investigação, assegurando a diversidade de experiências no grupo analisado e

possibilitando uma análise aprofundada das dimensões de empoderamento no contexto das estudantes da Universidade do Porto.

VII. Resultados e discussão

Este capítulo apresenta os resultados da análise das entrevistas realizadas com estudantes do género feminino que participaram no programa de mobilidade internacional Erasmus. A apresentação dos dados segue as dimensões definidas no guião da entrevista, organizadas de maneira a sistematizar os principais padrões identificados no discurso das participantes.

Embora se reconheça que as experiências são diversas e subjetivas, a análise permitiu identificar padrões comuns entre as participantes. Neste sentido, o presente capítulo está estruturado em diferentes subtópicos, organizados de acordo com as principais dimensões exploradas nas entrevistas, a fim de facilitar a compreensão dos resultados.

Motivações para o Erasmus

As motivações apontadas pelas estudantes para a participação no programa Erasmus incluem fatores individuais, sociais e profissionais. Ainda assim, os resultados deste estudo indicam que algumas motivações são comuns entre a maioria das participantes. De forma geral, destacam-se a popularidade do Erasmus, o desenvolvimento de competências linguísticas, o desejo de explorar novos países e culturas, bem como a valorização da experiência no *currículo vitae*. Estes dados sugerem que a decisão de participar no programa é fortemente influenciada por expectativas de crescimento pessoal e de contacto intercultural e vão ao encontro de Jacobone e Moro (2015), que indicam que o viver noutro país e o desenvolvimento linguístico são algumas das motivações centrais para participar num programa de mobilidade internacional.

No que diz respeito à influência social, várias participantes referiram o impacto dos relatos e das experiências dos seus colegas na decisão de participar. A participante P3 (Erasmus em Valência, Espanha) descreve o Erasmus como uma “experiência mesmo

única” e afirma que “você fica com *fomo*¹ de não fazer Erasmus”. De forma semelhante, a participante P6 (Erasmus em Lund, Suécia) refere que, ao longo da licenciatura, observou vários colegas a participar na mobilidade e sentiu que “estava a perder alguma experiência muito boa”, o que contribuiu para a sua decisão.

A participante P7 (Erasmus em Garmersheim, Alemanha) reforça a ideia de P6 e destaca que “passei a minha vida toda a ouvir falar de Erasmus”, como uma experiência enriquecedora, associada ao contacto com outras culturas e ao desenvolvimento linguístico. No caso desta participante, a escolha do país de destino esteve também relacionada com um interesse prévio na língua alemã e com um projeto pessoal mais alargado, mencionando que realizar Erasmus na Alemanha surgiu como uma oportunidade para melhorar e praticar o alemão e, simultaneamente, “talvez encontrar um sítio para ficar de forma mais permanente”. A partir do testemunho da participante P7, evidencia-se que a mobilidade também pode associar-se a projetos de vida a médio e longo prazo, nomeadamente à intenção de integração em outros países.

Também para a participante P9 (Erasmus em Potsdam, Alemanha), a dimensão linguística desempenhou um papel central nas suas motivações. A participante referiu que, estando inserida num curso de línguas, o Erasmus demonstrou-se uma boa oportunidade para desenvolver o alemão, destacando que era a língua que mais a motivava, por ter menos oportunidades de aprender e praticar no seu quotidiano. Assim, P9 menciona que “fui mesmo com esse objetivo de ir para um país onde se falasse alemão e estar imersa na língua”, reforçando a ideia de que o Erasmus pode ser utilizado como uma ferramenta de aprendizagem linguística. Assim, estes testemunhos podem ser compreendidos à luz de estudos como o de Cordua e Netz (2022), que indicam que as mulheres tendem a valorizar particularmente o contacto com outras culturas e a aprendizagem de línguas estrangeiras.

A influência do meio social é visível no testemunho da participante P8 (Erasmus em Turim, Itália), que referiu que, desde o início do seu percurso académico, foi exposta a narrativas que caracterizavam o Erasmus como “uma das melhores experiências da vida”, o que despertou o seu interesse em vivenciá-la. Ao mesmo tempo, P8 destaca uma

¹ *Fear of missing out*

motivação individual específica, ao afirmar que sempre desejou aprender italiano e que viu o programa como a oportunidade ideal para concretizar esse objetivo.

A participante P5 (Erasmus em Amesterdão, Países Baixos) reconhece que a sua motivação estava ligada principalmente à curiosidade cultural, afirmando que “sempre quis ir para fora de Portugal durante algum tempo para conhecer novas culturas, ver coisas diferentes e ver pessoas diferentes”. O testemunho de P5 é corroborado pela literatura que indica a valorização das experiências interculturais como elemento central na decisão de participar em programas de mobilidade (Cordua e Netz, 2022).

Outro fator frequentemente mencionado pelas participantes relaciona-se com a melhoria das competências linguísticas. A P3 destaca o impacto positivo da mobilidade no domínio da língua espanhola. Por outro lado, e apesar das competências linguísticas não serem um fator de motivação, a participante P2 (Erasmus em Budapeste, Hungria), reconhece benefícios nesse âmbito referindo que “eu era muito insegura com o meu inglês” e que “cinco meses bastaram para eu me tornar muito mais proativa, muito mais capaz de falar e de perder o medo”. Assim, sugere-se que o Erasmus pode contribuir não só para o desenvolvimento linguístico, mas também para a superação de inseguranças relacionadas à comunicação intercultural.

Adicionalmente, a valorização da experiência de Erasmus no *currículo vitae* surge como um fator motivacional para algumas participantes. A P2 menciona que “também me diziam que era muito valorizado no currículo”, enquanto a P5 considera que “fica bem no currículo ter Erasmus num determinado país”. Ainda, a P3 destaca a importância desta experiência referindo que “ficou muito bem no meu currículo”.

Desta forma, os testemunhos analisados evidenciam que a decisão de participar no programa Erasmus decorre de uma combinação de múltiplos fatores, demonstrando a articulação entre as influências sociais, as motivações pessoais e as expectativas de desenvolvimento académico e profissional sugerindo que a mobilidade internacional é percecionada não apenas como uma oportunidade académica, mas também como um espaço de desenvolvimento pessoal, social e profissional, no qual se articulam influências externas, motivações individuais e expectativas futuras.

Importa ainda referir que, contrariamente a outras dimensões analisadas, as motivações para a participação no programa Erasmus não evidenciam uma dimensão de género nos testemunhos recolhidos. Nenhuma das participantes identificou o facto de

ser mulher como fator determinante na decisão de participar na mobilidade, sendo as motivações maioritariamente associadas a objetivos individuais, académicos, linguísticos e culturais.

Desenvolvimento de competências

Neste âmbito, as respostas das participantes foram bastante homogéneas, destacando-se a autonomia, a independência e a comunicação intercultural como as competências mais desenvolvidas. De facto, estes resultados vão ao encontro da literatura, que aponta o Erasmus como uma oportunidade privilegiada para o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais, nomeadamente a autoconfiança, a autonomia e independência, a capacidade de adaptação e as competências interculturais (Restaino et al., 2021; Nada e Legutko, 2022; França e Padilla, 2017; Di Pietro, 2023; Nada et al., 2023; Marinescu et al., 2022; Assodar et al., 2017; Amendola e Restaino, 2017).

De forma transversal, todas as participantes destacaram a autonomia como uma das principais competências desenvolvidas durante a mobilidade, o que é corroborado por Assodar et al. (2017), que apontam a autonomia e a independência como os critérios mais importantes para a realização de uma mobilidade Erasmus bem-sucedida.

A participante P4 (Erasmus em Poznań, Polónia) referiu que “acima de tudo, é autonomia (...) eu sinto que passei a ser mais autónoma no sentido em que (...) tens que respirar e tens que resolver por ti”, evidenciando o quanto a mobilidade a ajudou a agir de forma mais independente. De igual modo, a P2 associa a autonomia ao aumento da sua autoconfiança, afirmando que “a capacidade de me tornar mais autónoma e depois chegar ao final do dia e dizer ‘ok, eu fui capaz de fazer isto’ deu-me mais confiança” e acrescentando que a experiência lhe permitiu “errar, aprender, errar, aprender”. Esta visão é reforçada por outras participantes: a P1 (Erasmus em Bruxelas, Bélgica) destaca que “eu acho que, saindo de casa, estás sozinho numa nova cidade; tu tens a tua própria autonomia”, sublinhando que “tu fazes a tua vida à tua maneira”, o que contribuiu para que se sentisse “mais adulta e mais responsável”. De forma semelhante, a P7 refere que a experiência de viver sozinha e de gerir o dia a dia de forma autónoma levou-a a sentir-se mais capaz, afirmando que, após o regresso a Portugal, passou a pensar: “eu consigo fazer coisas”.

A dimensão da autonomia surge, no caso de algumas participantes, associada à gestão do quotidiano e à construção da independência pessoal. A participante P8 refere: (...) foi a minha primeira vez a viver sozinha, a pagar uma renda e a orientar as minhas próprias finanças (...) eu estava basicamente a ser a dona do meu próprio destino como nunca antes (...) teve um grande impacto no meu desenvolvimento pessoal (...) na gestão financeira, isso também foi um grande ponto.

Ainda em relação à autonomia e independência, para a participante P6, o programa Erasmus representou um momento de avaliação individual. A participante afirma que “ir para a Suécia foi a primeira vez em que eu realmente me vi completamente sozinha num país a quilómetros de casa, sem conhecer uma única alma”. Assim, ao deparar-se com novas situações às quais teve de se adaptar e resolver autonomamente, a participante menciona que as consequências para a sua autoconfiança foram positivas.

Adicionalmente, algumas participantes destacaram que o desenvolvimento dessas competências ocorre de forma mais intensa no contexto da mobilidade internacional. Embora seja possível adquirir tais competências no país de origem, a participante P7, que realizou o programa Erasmus em Garmersheim, na Alemanha, afirma que “estando fora e estando sozinha, uma pessoa tem que fazer, tem que conseguir e tem que resolver”, o que indica que o programa potencia, de maneira mais profunda, o desenvolvimento destas competências.

Os testemunhos das participantes são corroborados pela literatura, pois, de acordo com Nada e Legutko (2022), o crescimento pessoal e a aprendizagem sobre o que significa viver sozinha no estrangeiro são destacados como as principais competências desenvolvidas durante o Erasmus, evidenciando também que a autonomia desenvolvida durante o Erasmus ultrapassa a esfera académica, abrangendo competências práticas do quotidiano, como a gestão financeira, a organização da rotina e a adaptação a contextos culturais diversos.

Conjuntamente, a comunicação intercultural surge como outra competência fundamental nas experiências das participantes. A P3, que realizou mobilidade em Valência, Espanha, sublinha que “durante o meu Erasmus, sinto que eu falava quatro línguas todos os dias com pessoas de muitas culturas diferentes, então aprendi muito nesse quesito de comunicação intercultural”. De forma semelhante, a P2 menciona que

a comunicação foi a competência que mais desenvolveu, devido ao facto de as suas unidades curriculares serem avaliadas com base na participação.

Para além da dimensão linguística, a participante P5 destacou o desenvolvimento da compreensão intercultural, referindo que “aprendi a lidar melhor com pessoas de outras culturas, com outros pensamentos e, mesmo que sejam diferentes (...) também têm as suas vantagens (...) e ajudou-me a valorizar a minha própria cultura também”. É perceptível, no relato de P5, uma transformação na forma como ela percebe a diferença cultural, evoluindo de ‘estranheza’ inicial para uma postura mais aberta e valorizadora da diversidade, o que sugere que o programa promove a tolerância e a aceitação em relação a culturas diferentes.

Por fim, a experiência linguística e intercultural também é destacada pela participante P6, ao afirmar que “falar inglês todos os dias (...) a língua fica ótima”, acrescentando que o Erasmus se caracteriza por “línguas, desenrasque e não saber muito bem o que estamos a fazer, mas (...) alcançar o que se precisa”. Este testemunho evidencia não só o desenvolvimento linguístico, mas também a capacidade de adaptação e de resolução de problemas em contextos desconhecidos.

Impacto académico e profissional

No que respeita ao impacto académico e profissional da mobilidade, os resultados revelam, no geral, uma tendência positiva, ainda que não completamente homogénea entre as participantes, o que evidencia que o Erasmus é compreendido como significativo para o desenvolvimento académico e profissional, embora com distintos níveis de intensidade e valorização.

Ao nível académico, a maioria das estudantes reconhece que o Erasmus contribuiu para o desenvolvimento de competências cruciais, nomeadamente na adaptação a novos métodos de ensino, ao ritmo de trabalho e à confiança nas suas capacidades. Algumas participantes destacam melhorias no seu desempenho académico após o regresso ao país de origem, como é o caso da participante P1, que afirma: “Enquanto estudante, melhorei muito o meu ritmo de estudo quando voltei à universidade de origem; foi uma transição muito melhor”. Complementarmente, a P10 (Erasmus em Heidelberg, Alemanha) destaca a exposição a diferentes modalidades de aprendizagem, referindo que o Erasmus lhe concedeu maior versatilidade académica:

“na minha faculdade era tudo muito baseado em exames, ali eu aprendi a fazer trabalhos acadêmicos (...) então também me preparou depois para o que vim enfrentar mais à frente no mestrado.”

De igual forma, a participante P7 afirma que o Erasmus contribuiu positivamente para o seu desenvolvimento acadêmico, destacando o desenvolvimento de competências específicas, referindo que “sinto que me deu bastantes valências a nível académico (...) que, se calhar, os meus colegas não tiveram (...) eu não teria a facilidade e a confiança para dar aulas de alemão se não tivesse estado este tempo todo a viver na Alemanha e a desenvolver essa fluência e essa capacidade”.

Para além disso, algumas estudantes destacam o reconhecimento institucional e académico que o Erasmus lhes proporcionou. A P6 refere que a mobilidade teve impacto direto na sua avaliação académica, particularmente na defesa da dissertação, salientando que “é algo que é reconhecido (...) tanto a nível académico como a nível profissional”.

No entanto, importa salientar que nem todas as estudantes notaram estes benefícios académicos de forma semelhante. A participante P4, por exemplo, destaca que não adquiriu conhecimentos relevantes durante o seu Erasmus, mencionando que “estava a dar coisas que já tinha dado no semestre anterior, não fui lá aprender nada de novo (...) então sinto que não contribuiu muito para o meu percurso académico.” Este testemunho evidencia que diferentes participantes valorizam o programa de maneiras distintas, o que realça a sua individualidade. Enquanto a excelência académica é uma prioridade para algumas participantes, outras valorizam dimensões que não se prendem tanto à questão académica (Vidal e Kamp, 2024). Neste sentido, estes resultados indicam que o impacto académico da mobilidade não é uniforme, dependendo das expectativas, dos objetivos e das formas individuais de participação na experiência.

Ao nível profissional, os resultados indicam um impacto ainda mais expressivo. A maioria das participantes considera que o Erasmus influenciou os seus objetivos profissionais. A P1 descreve a experiência como um verdadeiro ponto de viragem, afirmando que “mudou-me completamente a minha perspetiva de vida a 100 por cento (...) é mesmo um *turning point* do meu percurso”. Esta perceção é partilhada por P3, que evidencia que o Erasmus lhe proporcionou oportunidades que, de outra forma, não teria conseguido, o que contribuiu para a descoberta de novas ambições profissionais.

Também a P2 menciona que o Erasmus reforçou a sua abertura à possibilidade de trabalhar no estrangeiro, “quando fui para Erasmus, percebi que me daria facilmente bem a trabalhar fora.”

Um dos pontos mais comuns entre as participantes diz respeito à valorização do Erasmus no mercado de trabalho. Várias estudantes referem que a experiência é geralmente destacada em contextos de recrutamento laboral, sendo considerada uma mais-valia pelos empregadores. A P2 ressalta que “os entrevistadores olham sempre e têm curiosidade de saber mais”. Paralelamente, a P6 reforça que “todas as pessoas (...) tanto a nível académico como a nível profissional valorizaram sempre muito o facto de uma pessoa fazer Erasmus”.

Adicionalmente, algumas participantes evidenciam efeitos diretos e concretos no seu percurso profissional atual. A P3 menciona que “trabalho numa empresa bastante internacional e tenho certeza que ter feito Erasmus foi muito importante para a minha candidatura e para o meu dia a dia na empresa”. Segundo P3, o Erasmus facilitou não só a sua entrada no mercado de trabalho, mas também permitiu um melhor desempenho laboral, atendendo às características multiculturais do seu cargo atual. Neste sentido, o Erasmus surge não apenas como uma experiência académica, mas também como um fator diferenciador no percurso profissional das estudantes.

De igual forma, a experiência contribuiu para o desenvolvimento de competências práticas, como a organização e a resiliência. A P10 destaca a exigência académica vivida durante o Erasmus, referindo que teve de gerir “muitas leituras (...) 200 páginas por cadeira por semana”, o que a ajudou a desenvolver fortes capacidades de organização e de gestão de tempo. Estas competências demonstram-se, de acordo com ela própria, essenciais no seu contexto atual, permitindo-lhe gerir cargas de trabalho elevadas e tornando-a “mais atrativa no mercado de trabalho”.

Adicionalmente, algumas participantes demonstram impactos consistentes e duradouros da mobilidade no seu percurso profissional, particularmente no que diz respeito às competências linguísticas. A participante P8 destaca a utilidade do italiano no seu contexto laboral atual, referindo:

(...) o maior proveito que eu tirei do meu Erasmus foi de facto eu ter conseguido dominar o idioma italiano (...) atualmente trabalho numa empresa internacional (...) com uma equipa muito grande da Tunísia e muitos deles falam italiano fluente (...) é aí que eu vejo o efeito mais tangível (...) ajudou-me imenso; diria que foi o maior proveito que eu retirei da experiência.

O testemunho de P8 comprova que as competências adquiridas durante a mobilidade podem traduzir-se em vantagens práticas no mercado de trabalho, mesmo vários anos após a experiência, reforçando o carácter duradouro do impacto do programa.

Assim, o Erasmus surge não apenas como uma experiência académica, mas também como um estímulo ao desenvolvimento profissional. Enquanto algumas participantes enfatizam o impacto positivo da mobilidade no desenvolvimento académico, outras relativizam essa dimensão, destacando sobretudo os ganhos pessoais e sociais. No âmbito profissional, os benefícios revelaram-se consistentes e transversais, reforçando o papel central do Erasmus como fator estruturante nas trajetórias das estudantes.

Desafios e barreiras

a) Dificuldades financeiras

Neste quesito, algumas participantes relataram não ter enfrentado nenhum tipo de desafio. No entanto, a grande maioria menciona principalmente dificuldades financeiras.

A P5, por exemplo, refere: “Dificuldades financeiras tive, porque é mesmo muito mais caro nestes países. A vida em geral, supermercado, restaurantes... Uma pessoa tem de gerir o que tem. Eu tive de usar também um bocado do meu próprio dinheiro.” De igual forma, as dificuldades financeiras também foram sentidas por P4, que afirma: “Antes de ir, eu trabalhei imenso porque não queria, de todo, pedir dinheiro aos meus pais”.

Para além do custo de vida, algumas participantes destacam dificuldades no acesso à habitação. A P10 refere que, apesar de ter tido apoio familiar para realizar o Erasmus, enfrentou obstáculos na procura de alojamento, mencionando que “a cidade em que eu estava era uma cidade de estudantes, com muito pouca oferta de alojamento; tudo o que havia era caríssimo.”, no entanto, acrescenta que “a bolsa Erasmus, dá ali um

apoio financeiro que permite ajudar as pessoas a fazer isso e, para mim, foi uma experiência realmente nesse sentido.” O testemunho de P10 evidencia que, para além das despesas normais associadas à mobilidade, o difícil acesso à habitação também pode constituir um entrave à realização de um período no exterior.

Enquanto algumas participantes reconhecem que a bolsa financeira é uma boa ajuda, tal como a P2 e a P1, que referem: “A bolsa é uma ajuda enorme e é uma motivação ainda maior para quem quer realmente fazer Erasmus” e “Foi uma ajuda; sem a bolsa não tinha sequer hipótese de fazer. Porque, apesar de não complementar tudo, é uma ajuda muito grande”, outras participantes consideram-na insuficiente. Segundo P4, “o dinheiro da bolsa não é suficiente, de todo”, acrescentando: “acho que não nos dão educação suficiente para saber gerir o dinheiro, porque (...) eles dão-nos a bolsa toda ao mesmo tempo, não nos dão por mês. Então, é muito dinheiro que tu tens na conta no momento, principalmente para uma pessoa jovem.” Da mesma forma, P6 acrescenta que “a bolsa não é a melhor porque a Suécia é um país muito caro e eu não conseguiria sustentar-me apenas com o dinheiro que nos é dado, de todo, aliás o dinheiro que me deram foi só para pagar a renda, de resto não cobriu mais nada”. A participante menciona também a necessidade de gerir o orçamento pessoal, referindo que “tive que ser muito inteligente nas minhas escolhas financeiras porque a comida é muito cara na Suécia (...) ser responsável, alimentar-me e tentar fazer refeições saudáveis dentro do meu budget que era muito limitado.”

Em contraste com os relatos anteriores, o testemunho da P9 sugere uma experiência mais equilibrada: a participante menciona preocupações iniciais quanto ao custo de vida na Alemanha e à incerteza quanto ao valor da bolsa Erasmus; no entanto, refere que “a bolsa foi suficiente para o alojamento e para as compras diárias normais”.

Por fim, a P6 acrescenta uma dimensão adicional às dificuldades financeiras, relacionada à desigualdade de acesso a benefícios enquanto estudante em mobilidade. A participante menciona diferenças no acesso a transportes e a descontos, destacando que, enquanto estava em estágio, e não em estudos, não pôde usufruir dos mesmos apoios que outros estudantes de Erasmus. Esta situação traduziu-se num aumento dos seus gastos, o que limitou o acesso a atividades sociais e culturais. A estudante referiu que “de facto, a maior barreira foi mesmo não ser reconhecida como uma estudante

normal (...) nesse aspeto, dificultou-me bastante a vida a nível financeiro, social e cultural.”

Estas dificuldades implicaram, em vários casos, o desenvolvimento de competências de gestão financeira e de autonomia, refletindo a necessidade de adaptação a contextos exigentes. Além disso, e apesar dos constrangimentos financeiros evidenciados, a literatura demonstra que os estudantes continuam a valorizar fortemente a experiência de mobilidade, destacando o seu impacto global positivo (Nada e Legutko, 2022).

b) Desafios institucionais e burocráticos

Para além das dificuldades financeiras, várias participantes destacam desafios de natureza institucional e burocrática, com foco especial na elaboração dos planos de estudo.

A participante P8 refere que um dos maiores desafios foi a definição das equivalências entre as unidades curriculares na instituição de destino. Da mesma forma, a P9 reforça esta dificuldade ao descrever a necessidade de alterar várias unidades curriculares, bem como a débil comunicação entre as duas instituições, o que tornou o processo mais demorado. Deste modo, o testemunho da P2 exemplifica a complexidade destes processos. A participante caracteriza a elaboração do plano de estudos como a parte mais desgastante, referindo que “tinha que estar sempre atenta e a enviar e-mails (...) e a alterar tudo à última hora”, o que evidencia um processo marcado pela instabilidade e pela adaptação contínua. Ainda que reconheça outras dificuldades, P2 conclui que “se calhar a parte mais burocrática” foi a mais exigente.

Estes resultados vão ao encontro da literatura, que identifica a burocracia e a morosidade dos processos administrativos como um dos principais constrangimentos associados à mobilidade internacional, nomeadamente na obtenção de documentação formal (Nada et al., 2023). Adicionalmente, a necessidade de maior clareza e de acesso à informação sobre os currículos e os recursos de apoio disponíveis nas instituições de acolhimento é apontada como uma limitação significativa (Noversa, 2017; Jacobone e Moro, 2015).

A P7 classificou o sistema de equivalências como excessivamente rígido, mencionando que “há um foco muito grande nas equivalências, no teres que fazer

exatamente o programa e encontrar um equivalente exatamente igual às tuas cadeiras no país de destino”. Este tipo de constrangimento, inclusive, condiciona e limita a experiência, dado que as hipóteses de mobilidade podem tornar-se limitadas. Segundo a participante, “a Alemanha é tão grande e eu tive uma opção de Erasmus (...) que foi essa que eu escolhi, para ter equivalência às minhas cadeiras (...)”.

As estudantes indicam, assim, que enfrentaram dificuldades sobretudo na gestão e na elaboração de equivalências e dos planos de estudo. Estes desafios exigiram das participantes maior capacidade de adaptação e resiliência ao longo do processo de mobilidade, o que sugere que a adaptação ao contexto académico não é isenta de obstáculos e pode exigir um elevado nível de iniciativa individual para ultrapassar estes desafios.

Perceções de segurança

Os resultados deste estudo demonstram que, no que se refere às perceções de segurança durante a mobilidade Erasmus, em geral, há uma perceção positiva da parte das participantes, que consideram o espaço europeu seguro, principalmente quando comparado ao país de origem. No entanto, as experiências não são completamente homogéneas, tendo em conta que os testemunhos permitiram constatar que a segurança não foi vivida de forma uniforme por todas as estudantes, com destaque para algumas experiências negativas.

De modo geral, várias participantes relataram sentir-se bastante seguras no país de destino. Segundo P3, “eu me sentia 100% segura em Valência, mais do que no Porto”. De forma semelhante, numa noite em que se deslocou para casa sozinha durante a madrugada, P4 revelou “foi uma coisa que notei muita diferença (...) nunca tive medo, vim sozinha e vim bem e reparei que eu não faria isto em Portugal. Mas aqui está tudo bem.” Esta visão é partilhada por P2 que descreve tranquilidade relativamente à segurança no país de destino, referindo que “voltava sozinha para casa às 4h00 da manhã, sem bateria no telemóvel, sem problema”. Ademais, acrescenta que nunca adotou medidas de autoproteção, como andar mais rápido ou mesmo correr, e nunca evitou andar sozinha na rua, referindo que “senti-me muito bem por causa da segurança (...) eu não tinha problema nenhum em andar sozinha; não me aconteceu nada de mal e, de facto, é uma segurança que, se calhar, não se tem aqui em Portugal”. Também a P9

classificou a sua jornada de Erasmus como segura, referindo que nunca se sentiu insegura e que “até considereei que era um bocado mais seguro do que Portugal, tirando algumas zonas da cidade”. No entanto, afirma que raramente estava sozinha, o que pode ter impactado a sua perceção, acrescentando que “se calhar algumas experiências que tivemos, se eu estivesse sozinha, tinham-me impactado mais”. Da mesma forma, a P10 destaca uma perceção globalmente positiva da segurança, associando-a, em parte, às características da cidade, nomeadamente à sua pequena dimensão e à forte presença estudantil. Estes dados sugerem que o contexto de mobilidade é frequentemente percecionado como mais seguro do que o país de origem, particularmente no que diz respeito à circulação em espaços públicos.

No entanto, em linha com Valentine (1989), o medo da violência masculina não se limita à ocorrência efetiva de situações de perigo; encontra-se também profundamente ligado à forma como o espaço público é utilizado, ocupado e controlado por diferentes grupos em diferentes momentos.

Neste contexto, apesar da perceção globalmente positiva em termos de segurança, algumas participantes relatam ter passado por episódios negativos. A P10 relata um episódio de assédio, referindo que “tive que trocar de carruagem no comboio porque a pessoa à minha frente me estava a tirar fotografias (...) reparei que ele estava o telemóvel assim mais para cima a tirar-me fotografias e esperei que parasse o comboio e assim que as portas abriram troquei para a carruagem de trás”. Apesar deste episódio, a participante afirma que, “de resto, realmente senti-me sempre segura”. A P6 refere que, embora não se tenha sentido frequentemente insegura, foi vítima de assédio na via pública, o que marcou negativamente a sua estadia na Suécia. A P7 recorda um episódio de agressão verbal na via pública devido à sua expressão de género; no entanto, refere que nunca se sentiu insegura em contexto académico: “na faculdade nunca tive problemas (...) eu sentia-me acarinhada (...) eu sinto que o ambiente académico aqui na Alemanha é bastante protegido para pessoas *queer*”. O testemunho de P6 e de P7 vai ao encontro de Valentine (1989), que refere que as mulheres, quando se encontram em espaços públicos, sentem que o seu espaço pessoal é frequentemente invadido por assobios e comentários de homens desconhecidos. Ademais, as mulheres, em comparação com os homens, são mais propensas a sofrer violência de género, incluindo assédio sexual (Humbert e Strid, 2025).

Por outro lado, a P1 reconhece que “Bruxelas não é muito segura”. Apesar disso, refere nunca se ter sentido diretamente insegura e ameaçada, salvaguardando que adotou medidas de proteção, “sim, às vezes tinha que olhar um bocadinho por trás do ombro, ter as coisas um bocadinho fechadas”. O episódio relatado por P1 vai ao encontro da literatura; Valentine (1989) menciona que, quando as mulheres sentem que se encontram em perigo, ficam constantemente atentas ao ambiente físico que as rodeia e frequentemente desenvolvem estratégias de vigilância e adaptação no espaço público, como forma de gerir riscos potenciais.

Os resultados obtidos sugerem, por parte das participantes, uma perceção geral de segurança positiva, especialmente em comparação com o contexto de origem. Não obstante, a persistência de episódios de assédio, discriminação e desconforto, nomeadamente na via pública, evidencia que essa segurança não é absoluta, mas, pelo contrário, é atravessada por dinâmicas de género que continuam a moldar a experiência feminina no espaço público. Assim, embora o contexto europeu seja frequentemente percecionado como um espaço seguro, as mulheres mantêm práticas de vigilância e de adaptação ao ambiente que as rodeia, o que confirma que o pleno acesso ao espaço público permanece, em certa medida, condicionado pelo género.

Identidade enquanto mulher

a) O Erasmus influenciou a forma como as participantes se viam e se conheciam?

Os resultados indicam que a experiência Erasmus teve um impacto significativo na forma como as participantes se autopercecionam, ainda que com intensidades e configurações distintas. De forma geral, a mobilidade internacional surge como um contexto privilegiado de transformação da identidade e de crescimento pessoal, promovendo maior autoconfiança, autoconhecimento e reflexão crítica sobre o que significa “ser mulher”, o que vai ao encontro da literatura que conceptualiza o género como uma construção social sujeita a processos de negociação e reconstrução ao longo das experiências de vida (Torres, 2018; Scott, 2017). Estes dados revelam também que o Erasmus não se mostra relevante apenas no desenvolvimento de competências, mas também como um espaço de reconstrução identitária, particularmente relevante no contexto do empoderamento feminino.

Várias participantes destacam um aumento expressivo da autoconfiança e da percepção das suas capacidades. A P4 refere que a experiência “me fez super bem” e “deu-me muito mais confiança”, sobretudo por possibilitar o reconhecimento da amplitude do mundo e das possibilidades individuais. Esta ideia é reforçada por P6, que afirma: “Eu voltei uma pessoa diferente, mais confiante (...) uma pessoa com maior experiência de vida”. De forma semelhante, a P3 menciona que a experiência de viver um semestre sozinha contribuiu positivamente para a sua autoconfiança, ao permitir-lhe reconhecer que “eu me sinto muito capaz de fazer qualquer coisa”. A participante destaca ainda a importância do contacto com a diversidade cultural: “você convive com pessoas tão diferentes de você”, sublinhando que “você percebe que sua individualidade é muito importante” e acrescentando que as diferenças pessoais e culturais são reconhecidas e valorizadas pelas pessoas ao seu redor. Também a P9 evidencia este processo, referindo que a experiência contribuiu para se tornar “mais confiante em quem sou” e para desenvolver maior amor-próprio. Na mesma ótica, P2 reforça o impacto da mobilidade na autoestima e na relação consigo própria, ao afirmar que a experiência lhe permitiu “ser mais eu” e sentir-se confortável com a sua identidade, acrescentando que “se sentiu bem por ser mulher” durante o Erasmus.

Para além da dimensão da confiança, o Erasmus assume igualmente um papel fundamental enquanto espaço de autodescoberta e de exploração da identidade feminina. A P7 descreve esta vivência como “uma libertação bastante grande”, associada à possibilidade de expressar a sua feminilidade de forma mais livre e consciente, constituindo um momento de consolidação pessoal e de calma. Esta experiência levou-a a perceber que “se calhar é isto mesmo que eu quero para o meu futuro, que eu preciso e que eu pretendo então explorar”, sendo o Erasmus encarado por esta participante como uma jornada de autodescoberta. Por sua vez, P1 refere que, durante a mobilidade, sentiu que “essa feminilidade voltou, de certa forma”, acrescentando que se sentiu “mais mulher do que antigamente”.

Estas experiências sugerem que o Erasmus pode funcionar como um espaço de reconexão com dimensões identitárias que, no contexto de origem, se encontram mais condicionadas. Em linha com Oakley (2017) e Torres (2018), estes testemunhos evidenciam que a feminilidade não é uma característica fixa, mas uma dimensão que pode ser negociada e reconstruída em diferentes contextos sociais. Neste sentido, a

mobilidade internacional parece operar como um espaço de maior liberdade pessoal, permitindo às participantes explorar formas diferentes e mais autónomas de expressão da sua identidade de género, contribuindo também para a sua autoaceitação e valorização.

Por outro lado, a mobilidade também permitiu redefinir algumas percepções culturais relativamente ao género e ao que significa ser mulher em diferentes contextos sociais. A P3 evidencia discrepâncias entre a sua cultura de origem e a realidade vivenciada durante a mobilidade ao afirmar que “no Brasil nós temos uma visão um pouco machista do que é ser mulher. Eu sinto que Portugal é um pouco similar: ser mulher é ser extremamente sexual, atrativa”. Em contrapartida, durante a mobilidade e através do contacto com estudantes de outras nacionalidades, deparou-se com outra realidade social e cultural em que a feminilidade é vivida de forma diferente. Segundo a participante, “Eu estive em contacto principalmente com meninas polonesas e francesas (...) e a cultura delas é bem diferente. É muito mais sobre seu intelecto; não é uma coisa tão sexualizada; é mais sobre sua liberdade para você viver essa feminilidade da maneira que você quiser.” A exposição a novas perspetivas culturais proporcionou a P3 uma visão distinta, favorecendo a desconstrução de normas sociais e culturais associadas ao que é socialmente entendido como “ser mulher”, evidenciando que estas normas variam entre contextos culturais e não são universais (Oakley, 2017; Torres, 2018; BBNAU, s.d.).

A dimensão intercultural é reforçada pelo testemunho da P10, que destaca que o contacto com pessoas de diferentes contextos culturais impactou a sua compreensão do que significa ser mulher. A participante afirma que “só mesmo no Erasmus é que consegui ter a oportunidade de realmente ver isto (...) eu fui mulher a minha vida toda, mas uma pessoa vive a vida e não pensa muito neste género de coisas”, o que demonstra que o Erasmus e o contacto direto com diferentes culturas promoveram novas reflexões sobre a sua identidade enquanto mulher.

Não obstante, nem todas as participantes identificam mudanças específicas neste quesito, e sim a consolidação da sua identidade. A P5 refere que a experiência não provocou mudanças na forma como se vê enquanto mulher, “mas consolidou”. Este dado poderá indicar que o Erasmus não constitui necessariamente uma experiência de transformação para todos os participantes, podendo também atuar como um espaço de validação e fortalecimento de identidades previamente estabelecidas.

De forma geral, estes resultados fortalecem a ideia de que a identidade enquanto mulher não constitui uma dimensão fixa ou universal, mas sim um processo em constante evolução e construção, influenciado pelos contextos sociais e culturais, bem como pelas experiências individuais (Torres, 2018; Scott, 2017).

Papel da mulher na sociedade

No que concerne ao papel da mulher na sociedade, os resultados evidenciam uma variedade de percepções entre as participantes, refletindo processos de transformação e consolidação de perspetivas previamente estabelecidas.

De modo geral, a experiência Erasmus apresenta-se como um contexto que possibilita a análise de distintas configurações sociais e culturais relacionadas com o género, fomentando uma reflexão crítica acerca do papel da mulher na sociedade. Assim, a mobilidade internacional não expõe apenas as participantes a novas realidades culturais e sociais, mas também cria condições para questionar e reinterpretar normas e papéis de género previamente naturalizados, o que está em conformidade com a literatura que conceptualiza o género como uma construção social e cultural (Torres, 2018; Oakley, 2017).

Primeiramente, várias participantes destacam uma percepção reforçada de igualdade de género nos contextos de mobilidade, particularmente nos âmbitos institucional e profissional. A P1 menciona que, durante a sua experiência em Bruxelas, esteve inserida em ambientes sociais em que as mulheres ocupavam posições de poder e liderança, nomeadamente no âmbito da União Europeia, mencionando, como exemplo, a presença de figuras como Ursula von der Leyen. Além disso, sublinha a visibilidade de mulheres em cargos académicos e institucionais, o que contribuiu para uma percepção de maior igualdade, referindo: “de certa forma senti mais igualdade, não senti que fosse uma sociedade machista, senti mais igualdade” e “(...) acho que vi muito mais mulheres em posição de poder, então senti menos essa discriminação, para dizer assim, sem dúvida”. Ainda que reconheça que esta realidade não difere radicalmente do contexto português, a participante destaca que o contacto com estes ambientes reforçou a ideia de uma sociedade mais igualitária, onde as mulheres e os homens ocupam espaços semelhantes em termos profissionais e sociais. A experiência de mobilidade da P1 permitiu-lhe confrontar as normas tradicionais com uma estrutura na

qual a distribuição do poder desafia as hierarquias de género estabelecidas, o que vai ao encontro da perspetiva de Scott (2017) e de Almeida (1998), que defendem que as relações de género são estruturadas socialmente e não determinadas pela biologia.

No mesmo sentido, a P7 enfatiza o impacto da representação feminina em posições de liderança no contexto académico, referindo que a predominância de mulheres em cargos de chefia e de docência foi particularmente inspiradora, “ver as mulheres em cargos de chefia e ver as mulheres basicamente a dominar o campo universitário foi bastante inspirador”. A participante destaca ainda a importância de ter tido contacto com uma professora *queer* numa posição de destaque, afirmando: “Para mim, é inspirador perceber que pessoas *queer* conseguem chegar a sítios de destaque (...) chegar aqui e perceber que há, sim, espaços de qualidade para pessoas como nós foi bastante inspirador (...) se elas conseguiram, eu também consigo.” P7 partilhou também que a experiência a ajudou a perceber que a sua identidade é valorizada, o que desempenhou um papel importante na construção de referências positivas, promovendo um sentimento de possibilidades e de identificação. Ao referir que foi “ótimo poder utilizar a maquilhagem como forma de *self-expression*”, a P7 demonstra como pôde expressar a sua feminilidade de forma mais livre, o que sugere que o contexto de mobilidade proporcionou um espaço onde determinadas performances de género são melhor recebidas ou legitimadas. Neste sentido, esta experiência pode também ser compreendida à luz da perspetiva da performatividade de género (Butler, 2018), na medida em que evidencia a possibilidade de expressar e construir a identidade de género através de práticas e formas de expressão socialmente reconhecidas em determinados contextos.

Por outro lado, algumas participantes referiram mudanças notórias nas normas sociais e culturais associadas aos papéis de género na vida quotidiana. A P5 frisou, por exemplo, um contraste em relação à divisão das tarefas domésticas, afirmando que “aqui não é esperado da mulher cozinhar e fazer todas aquelas tarefas domésticas, como é em Portugal (...) neste país [Países Baixos] é menos esperado da mulher fazer estas coisas”. Esta experiência permitiu que a participante se expusesse a outros modelos sociais, o que contribuiu para a alteração de algumas expectativas e normas sociais naturalizadas, evidenciando que os papéis de género variam consoante os contextos culturais (Oakley,

2017; BBNAU, s.d.), podendo também ser interpretados como práticas socialmente construídas e reproduzidas no quotidiano, tal como sugerido por Butler (2018).

Adicionalmente, o Erasmus contribuiu, em alguns casos, para a redefinição das expectativas associadas ao papel da mulher, sobretudo no que respeita às relações afetivas. No caso de P6, a participante refere o afastamento das narrativas sociais tradicionais que associam a realização das mulheres à vida conjugal e familiar, referindo que

Enquanto sociedade temos muito esta ideia de que uma mulher é feliz casada a ter filhos, a ter uma família (...) Se quiser, no futuro, ter uma carreira diplomática, ter uma carreira internacional, eu posso fazê-lo (...) sou uma mulher independente sou uma pessoa que consegue fazer as coisas sozinha.

A participante relata que, durante o período de mobilidade, defrontou-se com a experiência de viver sozinha, o que lhe permitiu reconhecer a sua autonomia e resiliência, estimulando todo um processo de emancipação pessoal e, consequentemente, reforçando a sua autoconfiança e liberdade.

A mobilidade permitiu igualmente reconhecer não apenas diferenças estruturais, mas também diferenças nas interações sociais e nas expectativas culturais associadas ao género. O testemunho da P10 é particularmente esclarecedor neste ponto. Embora a participante refira que já possuía uma visão baseada na igualdade entre homens e mulheres, o contacto com outras culturas permitiu-lhe tomar consciência de expectativas implícitas que até então não reconhecia. Através de interações concretas com indivíduos de outras culturas, percebeu que algumas normas de comportamento que considerava “naturais”, como o respeito pelas mulheres e a existência de limites nas interações sociais, são, na realidade, construídas social e culturalmente. Inclusive, a participante referiu,

O Erasmus realmente deu-me a possibilidade de entender que o meu ponto de vista é bastante influenciado pela minha experiência e que existem pontos de vista diferentes que não são nada iguais nem parecidos (...) subconscientemente, tenho uma expectativa que vem do meu background cultural.

Como refere a participante, estas experiências permitiram-lhe compreender que a sua perceção do papel da mulher estava profundamente influenciada pelo seu

contexto de origem, demonstrando, ao mesmo tempo, o confronto com modelos culturais distintos, alguns dos quais marcados por visões mais objetificadoras da mulher. No entanto, a P10 acrescenta que a sua visão pessoal sobre o papel das mulheres na sociedade não se alterou, mantendo as suas convicções anteriores.

De forma idêntica, a P6 afirma que a mobilidade não alterou a sua perspetiva, “não mudou a minha perspetiva; isto porque eu já tinha uma perspetiva muito afincada.” No entanto, reconhece que o Erasmus ajudou a fortalecer o seu ponto de vista, ao afirmar que “ajudou-me a conhecer pessoalmente as minhas capacidades e só veio a confirmar ainda mais que uma mulher pode fazer o que bem deseja, porque capacidades não nos faltam.”

Em geral, os resultados sugerem que a perceção do papel da mulher na sociedade não é uniforme entre todas as participantes, variando em função do seu *background* cultural e social, dos seus valores pessoais e das suas experiências prévias, o que reforça a ideia de que o género constitui uma construção social dinâmica, sujeita a variações no tempo e no espaço (Torres, 2018; Scott, 2017).

Empoderamento: Consideras que o Erasmus contribuiu para o teu empoderamento enquanto mulher (pessoal, profissional, social e político)?

Quando questionadas diretamente se consideravam que a experiência de Erasmus contribuiu para o seu empoderamento enquanto mulheres, a nível pessoal, profissional e social, as participantes reconheceram, de forma unânime, esse impacto. Os seus testemunhos não apenas confirmam a existência de processos de empoderamento, mas também os descrevem de forma consciente e refletida. Os resultados sugerem que a mobilidade internacional pode constituir um contexto particularmente favorável para o desenvolvimento de processos de empoderamento feminino, tal como conceptualizado na literatura.

A análise dos testemunhos das participantes permite concluir que as próprias participantes percecionam a sua participação no programa de mobilidade internacional Erasmus como um poderoso instrumento de empoderamento feminino, manifestando-se de forma consistente nas dimensões pessoal, profissional e social. Ainda que com

intensidades distintas, verifica-se um consenso quanto ao impacto transformador da mobilidade.

Ao nível pessoal, o empoderamento associa-se fortemente ao aumento da autoconfiança, da autonomia e da capacidade de lidar com desafios. Neste sentido, a P2 reconhece que a mobilidade pode constituir uma ferramenta emancipatória, afirmando que “para as mulheres pode ser uma forma de emancipação (...) eu sou capaz e fui efetivamente capaz”. Na mesma linha, a participante destaca que a experiência contribuiu para uma maior percepção de igualdade de género, referindo que “eu sou tão capaz como um homem de ter pensamento crítico, de ser uma profissional, de conseguir mostrar que sou capaz, de enfrentar os problemas”. A percepção de P2 pode ser entendida à luz de Calvès (2009) e do IEIG (s.d.), que caracterizam o processo de empoderamento como a capacidade de os indivíduos agirem em prol do seu bem-estar e de fazerem escolhas estratégicas para as suas vidas.

Também P4 referiu sentir-se mais empoderada, mencionando que “nem que seja só o teu estado psicológico (...) tu melhoras (...) é sempre uma experiência que te dá empoderamento”, enquanto P9 destaca que se tornou “muito mais confiante” e capaz de alcançar objetivos que antes considerava difíceis de atingir. Esta ideia é reforçada por P3, que sublinha o Erasmus como “uma prova real de que você é capaz (...) de todas as maneiras”, evidenciando o impacto da experiência na construção da identidade pessoal e afirmando que se sente mais empoderada: “como mulher, também como uma jovem profissional, como estudante, como pessoa; (...) você se vê melhor como pessoa.”

Por outro lado, P7 afirma que a experiência contribuiu para o seu empoderamento, na medida em que “aumentou a minha autoconfiança, aumentou a minha autoconfiança na minha feminilidade”, destacando que pôde ser mais ela própria e assumir livremente a sua expressão de género: “Foi ótimo poder utilizar a maquilhagem como forma de self expression”.

Adicionalmente, P8 sublinha que o Erasmus contribuiu para o seu empoderamento devido a uma maior sensação de liberdade pessoal e capacidade de construir o seu percurso, afirmando que “enquanto rapariga significou ainda mais (...) sem dúvida, empoderamento ao máximo.” Também P10 afirma sentir-se mais

empoderada “em todos os aspetos”, associando diretamente a experiência ao reconhecimento do seu próprio valor individual, referindo que o facto de viver sozinha e tomar decisões de forma autónoma contribuiu para “aceitar que (...) mesmo sozinha, eu tenho valor”. Esta dimensão é particularmente relevante no contexto do empoderamento feminino, pois desafia as narrativas tradicionais de dependência. Os testemunhos destas duas participantes ilustram claramente o desenvolvimento de uma consciência individual, o que, segundo Stromquist (2002), corresponde à dimensão psicológica do empoderamento, centrada na autoestima e no reconhecimento do próprio valor.

Importa reconhecer, no entanto, que o processo de empoderamento não é linear nem isento de dificuldades. Como refere P6, o Erasmus não corresponde a uma experiência idealizada e implica momentos de solidão e de instabilidade emocional. No entanto, são precisamente esses desafios que potenciam o crescimento: “é duro (...) mas ajuda bastante uma pessoa a crescer (...) muda muito uma pessoa, principalmente uma mulher”. Tal como referido por Cornwall (2016), a experiência de P6 exemplifica que o processo por meio do qual se desenvolve o empoderamento não é linear e que cada mulher o vivencia de formas distintas. Assim, o empoderamento não decorre apenas de experiências positivas, mas também da capacidade de enfrentar e superar adversidades.

De forma geral, os resultados demonstram que o Erasmus constitui um instrumento relevante de empoderamento feminino, não se limitando a uma única dimensão, mas assumindo uma vertente multidimensional. Mais do que o desenvolvimento de competências práticas ou a aquisição de experiências internacionais, o programa surge, nos testemunhos das participantes, como um espaço de reconfiguração identitária, no qual se reforça a capacidade de agência e de autonomia em diferentes esferas da vida. Estas capacidades manifestam-se na tomada de decisões independentes e na afirmação do próprio valor enquanto mulher. Estes dados estão em linha com a literatura que associa o empoderamento à capacidade de agir em prol do próprio bem-estar e de participar ativamente na definição do próprio percurso (Calvès, 2009), bem como à potencialização das competências educacionais e profissionais (Yannoulas, Vallejos e Lenarduzzi, 2000).

Desta forma, a mobilidade internacional não é apenas um contexto de aprendizagem, mas também um espaço de deslocamento cultural e social, no qual se tornam visíveis outras formas de ser mulher, o que favorece processos de reflexão crítica e de autorredefinição. Assim, o empoderamento aqui evidenciado traduz-se numa transformação simultaneamente pessoal, social e simbólica, consolidando novas formas de autonomia, autoconfiança e identidade enquanto mulheres. Simultaneamente, importa problematizar estes resultados à luz de abordagens críticas do empoderamento. Embora os testemunhos evidenciem ganhos significativos ao nível individual, autores como Berth (2019) alertam para o risco de reduzir o empoderamento a uma dimensão exclusivamente individual, desconsiderando as estruturas sociais que sustentam as desigualdades. Neste sentido, ainda que o Erasmus promova processos de autonomia e autoconfiança, estes não implicam necessariamente uma transformação estrutural das relações de género.

Ainda assim, os dados sugerem que a mobilidade internacional pode funcionar como um contexto de transformação simbólica e social, ao expor as participantes a diferentes realidades culturais e modelos de género. Esta exposição favorece processos de reflexão crítica e de redefinição identitária, permitindo questionar normas previamente internalizadas. Tal como argumenta Cornwall (2016), os processos de empoderamento efetivos implicam mudanças de consciência e a desconstrução de normas sociais limitadoras, o que parece emergir nos testemunhos analisados.

Recomendações e conselhos das participantes

Quando questionadas se recomendariam a experiência de Erasmus a outras mulheres, todas as participantes, sem exceção, responderam afirmativamente, o que demonstra o carácter positivo e transformador da mobilidade. Este resultado sugere não apenas uma avaliação globalmente positiva da experiência, mas também um elevado nível de convicção relativamente ao seu valor, o que vai ao encontro da literatura, que evidencia que a maioria dos estudantes atribui grande relevância às experiências de mobilidade internacional e defende a sua expansão para um número maior de jovens (Nada e Legutko, 2022).

No geral, as recomendações das participantes focam-se no potencial do Erasmus enquanto espaço de transformação e crescimento pessoal, de autonomia e de valorização das capacidades individuais. A P4 afirma, sem dúvida, recomendar a experiência, referindo que “é uma experiência que te permite conhecer-te a ti própria (...) ninguém te vai julgar e acabas por encontrar pessoas como tu”, frisando que esta experiência se revela mais importante “especialmente para pessoas que são mais inseguras”. Semelhantemente, a P5 menciona que a experiência é pessoalmente benéfica devido ao contacto com diferentes mentalidades e perspetivas e afirma recomendar a mobilidade porque “ajuda-te a crescer enquanto mulher, a ter as tuas próprias opiniões e a definir a tua personalidade”, ao mesmo tempo que reconhece as vastas possibilidades para os jovens “ver muita gente jovem (...) é mesmo aquela ideia de o mundo é enorme e tu tens lugar nele e podes realmente fazer as coisas acontecer, por isso sim, sem dúvida que recomendo.”

A valorização da mobilidade também é partilhada pela P3, que afirma que, tendo a oportunidade, o Erasmus deve ser considerado por todos. Ao mesmo tempo, aconselha a fazer uma escolha consciente em relação ao país de destino, reconhecendo que essa decisão influencia significativamente todo o curso da experiência.

Numa outra ótica, algumas participantes reconhecem a relevância de aproveitar a mobilidade de forma abrangente. A P7 aconselha “aproveitar tudo, fazer um pouco de tudo”, destacando que o Erasmus permite abrir horizontes, experimentar e ver coisas “que não aquilo que tu vês todos os dias”, afirmando que estas vivências influenciam fortemente a forma de viver. Por outro lado, recomenda o equilíbrio entre a diversão, o estudo e as viagens. Em relação aos estudos, a participante recomenda aproveitar todas as oportunidades, referindo que “estuda porque há tantas oportunidades que nunca tiveste possibilidade no teu país de origem (...) explora essa vertente, porque depois se calhar nem voltas àquele sítio e perdeste essas oportunidades de desenvolver academicamente e profissionalmente”.

A autonomia e a independência também surgem como fatores de destaque nas recomendações das participantes. Segundo as palavras de P8, “recomendo especialmente às meninas porque é uma grande oportunidade para fazermos algo para nós próprias.” A participante reconhece o Erasmus como “uma grande oportunidade de autoconhecimento, de liberdade (...) uma excelente oportunidade para não irmos

completamente à inocência para fora de casa”, reforçando os benefícios do Erasmus na realização e na autonomia pessoal, permitindo explorar preferências pessoais e formas de estar a nível individual.

A P10 salienta que o Erasmus potencia o desenvolvimento de competências que não podem ser adquiridas exclusivamente em contexto académico, “recomendo especialmente a mulheres e meninas, vai dar-vos um nível de capacidades e um leque de competências que não se aprendem numa sala de aula e que são coisas que realmente só se aprendem vivendo”. Paralelamente a outras participantes, a recomendação da P10 em realizar a mobilidade prende-se também ao nível da independência e da resiliência, a participante afirma que “todas as coisas (...) fizeram-me aprender muito mais sobre mim mesma e sobre viver fora, sobre independência sobre resiliência”.

Na sua recomendação, P1 reforça que “de 0 a 10, 10”, reforçando a importância da participação feminina em contextos de mobilidade internacional e em posições de destaque: “o mundo não é só dos homens, é das mulheres; as mulheres têm mais do que qualidade para estar em lugares de poder e, por isso, devem ter o mesmo tipo de oportunidades”.

No entanto, apesar de recomendar a mobilidade, a P6 adotou uma posição mais reflexiva nas suas recomendações e conselhos, o que é importante salientar. A participante realça que “o Erasmus não é para toda a gente”, reforçando a ideia de não encarar estas oportunidades como uma obrigação, mas como uma escolha individual. A participante destaca que ser mulher implica ter o poder de decidir não participar e que “não és menos mulher por querer ficar em Portugal”. Adicionalmente, frisa a necessidade de organização e preparação prévias quanto à escolha do país de destino, às condições financeiras e à gestão pessoal das expectativas, afirmando que “o Erasmus começa muito antes da viagem de ida”. Esta perspetiva revela-se fundamental, dado que introduzi uma dimensão importante de agência, consciência e reflexão. A participante acrescenta que “eu recomendo 100 por cento com base nas tuas expectativas e com base na mulher que tu és (...) e se tu não encaixas no que é necessário para fazer o Erasmus, está tudo bem em não fazer”, mostrando que a experiência deve ser pensada de forma informada e alinhada com os objetivos pessoais.

De maneira geral, as recomendações e os conselhos das participantes retratam o Erasmus como uma experiência muito valorizada, nomeadamente no que diz respeito ao crescimento e ao desenvolvimento a nível pessoal. As participantes destacam que esta não é apenas uma experiência académica, mas também um período de descoberta, de construção da identidade pessoal e da autonomia, sendo fortemente recomendada a outras mulheres como uma experiência bastante enriquecedora.

VIII. Considerações finais

A presente investigação teve como principal objetivo compreender de que forma o programa Erasmus pode constituir uma ferramenta de empoderamento feminino para algumas estudantes da Universidade do Porto, procurando analisar como a experiência de mobilidade internacional influencia as trajetórias pessoais, sociais, profissionais e identitárias das participantes. A análise dos testemunhos das participantes permitiu concluir que, para este grupo de estudantes, a experiência de mobilidade internacional foi amplamente percebida como um contexto de transformação pessoal, social e profissional, contribuindo significativamente para o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança, da independência e da capacidade de agência das estudantes, ainda que de forma diferenciada e não linear.

De forma geral, os dados demonstram que o Erasmus ultrapassa a dimensão exclusivamente académica, assumindo-se como uma experiência profundamente marcada por processos de crescimento pessoal e de reconstrução identitária. Assim, a mobilidade internacional revelou-se particularmente relevante enquanto espaço de empoderamento feminino, na medida em que proporcionou às participantes oportunidades de tomada de decisão autónoma, de adaptação a novos contextos e de contacto com diferentes realidades sociais e culturais. Estes resultados vão ao encontro da literatura que conceptualiza o empoderamento como um processo multidimensional associado ao fortalecimento da autonomia, da capacidade de escolha e do controlo sobre a própria vida (Calvès, 2009; IEIG, s.d.; Moraes, 2022).

O empoderamento evidenciado pelas participantes manifesta-se sobretudo nas dimensões pessoais, sendo o desenvolvimento da autonomia e da independência uma

das dimensões mais destacadas nos testemunhos das participantes. As estudantes descrevem frequentemente o Erasmus como uma experiência que lhes permitiu reconhecer as suas capacidades, desenvolver independência e enfrentar situações desconhecidas autonomamente. A experiência de viver sozinha, de gerir responsabilidades cotidianas, de adaptar-se a novos contextos culturais e de resolver problemas sem o apoio direto da família surgem como elementos centrais deste processo, contribuindo para o reforço significativo da autoconfiança e da perceção das próprias capacidades. Tal como evidenciado por várias participantes, o Erasmus permitiu-lhes reconhecer que eram capazes de lidar autonomamente com desafios pessoais, académicos e sociais, o que favoreceu processos de emancipação individual. Estes resultados corroboram estudos anteriores que identificam a mobilidade internacional como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da autonomia, da independência e da capacidade de adaptação (Nada e Legutko, 2022; Restaino et al., 2021; Assodar et al., 2017).

Contudo, importa salientar que este processo de empoderamento não se manifesta apenas por meio do desenvolvimento de competências práticas. Os testemunhos demonstram igualmente que a mobilidade internacional favoreceu processos de reflexão crítica sobre a identidade e a sua construção e reconstrução, bem como sobre o género e o papel da mulher na sociedade. O contacto com diferentes culturas e modelos sociais permitiu às participantes questionar normas de género previamente naturalizadas, contribuindo para uma maior consciência relativamente às desigualdades e expectativas associadas à condição feminina. Neste sentido, os resultados reforçam a perspetiva de Scott (2017), Oakley (2017) e Torres (2018), que defendem que o género é social e culturalmente construído e continuamente negociado e reconstruído em diferentes contextos históricos e sociais.

A experiência Erasmus parece, assim, funcionar como um espaço de deslocamento simbólico, no qual as estudantes são expostas a novas formas de organização social e a diferentes formas de viver a feminilidade. Para algumas participantes, particularmente no que respeita à liberdade de expressão da identidade e da feminilidade, pode igualmente ser compreendida à luz da perspetiva da performatividade de género de Butler (2018). Os testemunhos evidenciam que

determinadas formas de expressão de gênero foram mais legitimadas e aceites no contexto de mobilidade, permitindo às participantes experimentar outras formas de “ser mulher” e reforçando a ideia de que o gênero não constitui uma essência fixa, mas sim uma prática social construída e reiterada em diferentes contextos. Ademais, para algumas participantes, este processo traduziu-se numa redefinição das expectativas relativas ao futuro profissional, às relações afetivas e aos papéis tradicionalmente atribuídos às mulheres. A possibilidade de imaginar percursos profissionais internacionais, independentes da vida conjugal ou familiar, evidencia o desenvolvimento de uma maior capacidade de agência e autodeterminação. Estes resultados sugerem que o empoderamento feminino promovido pelo Erasmus não se limita ao plano individual, envolvendo também processos de transformação simbólica e de questionamento das normas sociais de gênero.

Paralelamente, os resultados demonstram que o empoderamento foi igualmente percecionado ao nível profissional e académico. As participantes destacaram o desenvolvimento de competências linguísticas, interculturais e organizacionais, bem como o reconhecimento da experiência Erasmus no mercado de trabalho. A mobilidade internacional surge, assim, como um fator diferenciador nas trajetórias académicas e profissionais das estudantes, contribuindo para o aumento da confiança nas suas capacidades e para a ampliação das suas ambições futuras. Neste âmbito, os resultados corroboram a literatura que associa a mobilidade internacional ao desenvolvimento de competências valorizadas profissionalmente e à construção de capital cultural e social (França e Padilla, 2017; Di Pietro, 2023; Marinescu et al., 2022).

No entanto, os resultados também demonstram que o empoderamento não ocorre de forma homogénea e que as experiências de mobilidade não são isentas de contratempos e desafios, tendo os testemunhos das participantes revelado diferenças nas suas experiências. Para algumas participantes, o Erasmus constituiu uma experiência de profunda transformação; para outras, funcionou sobretudo como um espaço de consolidação de identidades e convicções já existentes. Estes resultados reforçam a ideia de que o empoderamento feminino não corresponde a um processo uniforme ou universal, mas sim a uma experiência dinâmica, subjetiva e contextual (Cornwall, 2016).

As dificuldades financeiras, os obstáculos burocráticos e os episódios de assédio e insegurança revelam que as desigualdades estruturais de género continuam presentes, mesmo em contextos percecionados como mais igualitários e seguros. Apesar da perceção globalmente positiva da segurança, os testemunhos mostram que as participantes continuam a adotar práticas de vigilância, adaptação e autocontrolo no espaço público, o que confirma que a experiência feminina permanece condicionada por dinâmicas de género, como argumentado por Valentine (1989).

Neste sentido, importa problematizar os resultados à luz de abordagens críticas do empoderamento. Embora os testemunhos denotem ganhos significativos ao nível individual, estes não implicam necessariamente uma transformação estrutural das desigualdades sociais e de género. Tal como alerta Berth (2019), existe o risco de reduzir o empoderamento a uma lógica individualizante, centrada exclusivamente na capacidade pessoal de superação, desvalorizando as estruturas sociais que produzem e reproduzem desigualdades. Assim, ainda que o Erasmus promova autonomia, autoconfiança e capacidade de agência, os resultados sugerem que estas transformações ocorrem sobretudo ao nível individual. Ainda assim, os dados permitem afirmar que, para este grupo de estudantes da Universidade do Porto, o Erasmus constituiu uma experiência profundamente significativa em termos do empoderamento feminino. As participantes descreveram a mobilidade como um espaço de crescimento, emancipação e descoberta pessoal, no qual reforçaram a perceção do seu valor, das suas capacidades e das suas possibilidades futuras. O programa surge, assim, não apenas como um instrumento de internacionalização académica, mas também como um importante momento de transformação pessoal, estritamente relacionado com o desenvolvimento de competências, o aumento da autonomia e a reconfiguração das suas perceções enquanto mulheres.

Assim, os dados obtidos permitem afirmar que a mobilidade internacional pode funcionar como um importante contexto de transformação social e simbólica. O contacto com diferentes culturas, modelos sociais e representações do feminino favoreceu processos de reflexão crítica e de redefinição identitária, permitindo às participantes reconhecer novas possibilidades de ação e de construção das suas trajetórias pessoais e profissionais. Neste sentido, o Erasmus demonstrou-se

particularmente relevante enquanto instrumento de empoderamento feminino, sobretudo ao nível psicológico, social e simbólico. As recomendações das próprias participantes reforçam esta conclusão. Todas as entrevistadas afirmaram recomendar a experiência Erasmus a outras mulheres, destacando o seu potencial transformador ao nível da autonomia, do autoconhecimento, da independência e da construção da identidade pessoal. Este consenso evidencia a forte valorização atribuída à mobilidade internacional enquanto experiência de crescimento e emancipação feminina.

Importa, contudo, reconhecer algumas limitações desta investigação. Em primeiro lugar, o estudo incide sobre um grupo específico e relativamente reduzido de estudantes da Universidade do Porto, pelo que não é possível generalizar os resultados a todas as estudantes Erasmus da UP ou a outros contextos institucionais, sociais e culturais, quer a nível nacional, quer internacional. Ademais, as experiências analisadas refletem as trajetórias individuais das participantes e encontram-se profundamente influenciadas pelas mesmas, pelos países de destino, pelas condições socioeconómicas e pelos contextos culturais específicos em que a mobilidade ocorreu. Assim, não se pode afirmar que os processos de empoderamento identificados neste estudo ocorram de forma semelhante noutros grupos de estudantes ou noutras instituições de ES. Adicionalmente, importa considerar que os resultados se baseiam em narrativas subjetivas e retrospectivas das participantes, estando, por isso, condicionados pelas interpretações individuais atribuídas à experiência. Para além disso, a investigação centrou-se exclusivamente em estudantes do género feminino, o que não permitiu estabelecer comparações diretas com estudantes do género masculino ou com pessoas de outras identidades de género.

Neste sentido, futuras investigações poderão aprofundar a relação entre mobilidade internacional e empoderamento através de estudos comparativos entre diferentes géneros, instituições ou contextos culturais. Seria igualmente relevante explorar os impactos do Erasmus a longo prazo, particularmente no que respeita às trajetórias profissionais, às escolhas de vida e à participação social e política das antigas estudantes.

Em suma, esta investigação permite concluir que o Erasmus+ pode, sim, constituir, para muitas estudantes, um importante instrumento e um espaço privilegiado

de empoderamento feminino, sobretudo ao nível da autonomia, da autoconfiança, da capacidade de agência e da construção e reconstrução identitária, sem se limitar exclusivamente a uma experiência académica e/ou profissional. Embora não elimine as desigualdades estruturais de género, a mobilidade internacional parece favorecer processos de transformação pessoal e simbólica que contribuem para o fortalecimento das mulheres enquanto agentes das suas próprias trajetórias, bem como a redefinição das suas ambições pessoais e profissionais.

IX. Referências

Almeida, J. (1998). *Mulher e Educação: A Paixão Pelo Possível*. Editora UNESP, São Paulo.

Amâncio, L. e Santos, M., H. (2021). Gender Equality and Modernity in Portugal. Na Analysis on the Obstacles to Gender Equality in Highly Qualified Professions. *Social Sciences* 10: 162, 1-12. <https://doi.org/10.3390/socsci10050162>.

Amaral, R.C.B. e Lima, D.R. (2022). Judith Butler sobre o género: As performances e os corpos estranhos. *Revista de Estudos Pós-Graduados em Filosofia*, 14(36), 1–20. <https://doi.org/10.36311/1984-8900.2022.v14n36.p444-463>.

Amendola, A., & Restaino, M. (2017). An evaluation study on students' international mobility experience. *Quality & Quantity*, 51(2), 525–544. <https://doi.org/10.1007/s11135-016-0421-3>.

Anne-Emmanuèle Calvès. (2009). « Empowerment »: généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement. *Revue Tiers-Monde*, 200, 735-749. <https://doi.org/10.3917/rtm.200.0735>.

Asoodar, M., Atai, M. R., & Baten, L. (2017). Successful erasmus experience: Analysing perceptions before, during and after Erasmus. *Journal of Research in International Education*, 16(1), 80–97. <https://doi.org/10.1177/1475240917704331>.

Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. São Paulo, Edições 70. Disponível em <https://madmunifacs.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/08/anc3a1lise-de-contec3bado-laurence-bardin.pdf>.

Batliwala, S. (2007). *Putting power back into empowerment*. Disponível em https://www.opendemocracy.net/en/putting_power_back_into_empowerment_0/. [visualizado em 2026-02-26].

BBAU. (s.d.). *Understanding Gender Related Concepts*. <https://www.bbau.ac.in/docs/FoundationCourse/MPDC/understanding%20gender%20concepts.pdf#:~:text=The%20concepts%20explained%20in%20this%20Unit%20are,pat,riarchy%2C%20gender%2D%20based%20violence%20and%20sexual%20harassment>.

Beauvoir, S. de. (2015). *O Segundo Sexo*. Quetzal.

Benedictis, L.D. e Leoni, S. (2020). Gender bias in the Erasmus network of universities. *Appl Netw Sci* 5, 64, 1-25. <https://doi.org/10.1007/s41109-020-00297-9>.

Berth, J. (2019). *Empoderamento*. Pólen Livros. <https://www2.unifap.br/neab/files/2021/01/Empoderamento-Feminismos-Plurais-Joice-Berth.pdf>.

Bhandari, R. (2017). *Women on the Move: The Gender Dimensions of Academic Mobility*. <https://www.iie.org/wp-content/uploads/2022/12/Women-and-Academic-Mobility.pdf>.

Böttcher, L., Araújo, N. A. M., Nagler, J., Mendes, J. F. F., Helbing, D., e Herrmann, H. J. (2016). Gender gap in the ERASMUS mobility program. *PLOS ONE*, 11(2), e0149514, 1-8. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149514>.

Brandenburg, U., Taboadela, O., e Vancea, M. (2015). Mobility Matters: the ERASMUS Impact Study. *International Higher Education*, (82), 5–7. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.82.8863>.

Butler, J. (2018). Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *Caderno de Leituras nº 78*. https://chaodafeira.com/wp-content/uploads/2018/06/caderno_de_leituras_n.78-final.pdf.

Cambridge University Press & Assessment. (s.d.). *Empowerment*. Em *Cambridge Dictionary*. [em linha]. Disponível em

<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/empowerment> [visualizado em 2026-02-26].

Castro, C. (2018). *'Empoderamento é um instrumento de luta social'*. Instituto Humanitas Unisinos. <https://ihu.unisinos.br/categorias/188-noticias-2018/579340-empoderamento-e-um-instrumento-de-luta-social>.

Comissão Europeia. (2014). *The Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Disponível em <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/eche/the-erasmus-impact-study-effects-of-mobility-on-the-skills-and-employability-of-students-and-the-internationalisation-of-higher-education-institutions>.

Comissão Europeia. (2025a). *Almost 1.5 million people went on an Erasmus+ mobility in 2024*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/news/almost-15-million-people-went-on-an-erasmus-mobility-in-2024-according-to-latest-report>.

Comissão Europeia. (2026). *Programme level overview of project data*. <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/factsheets-statistics-evaluations/statistics/data/overview>.

Comissão Europeia. (s.d.a). *Programa de financiamento Erasmus+*. https://commission.europa.eu/education/set-projects-education-and-training/erasmus-funding-programme_pt.

Comissão Europeia. (s.d.b). *Erasmus+ Public Dashboard*. Consultado em março de 2026. <https://webgate.ec.europa.eu/eacdashboard/sense/app/c553d9e9-c805-4f7a-90e4-103bd1658077/sheet/4befabf9-d9bb-455f-969b-00dda5fa65ad/state/analysis>.

Comissão Europeia: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2025b). *Erasmus+ annual report 2024*, Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2766/8201983>.

Conselho da União Europeia. (2025). *Programa Erasmus+*. <https://www.consilium.europa.eu/pt/policies/erasmus-plus-programme/>.

Conselho Nacional de Educação. (2023). *Estado da Educação 2023*. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/EE2023/Versao_Integral/EE2023.pdf.

Cordua, F. e Netz, N. (2022). Why do women more often intend to study abroad than men?. *High Educ* 83, 1079–1101. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00731-6>.

Cornwall, A. (2016) Women's Empowerment: What Works?. *J. Int. Dev.*, 28, 342–359. doi: [10.1002/jid.3210](https://doi.org/10.1002/jid.3210).

Crenshaw, K. (1989). "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics". *University of Chicago Legal Forum*, 1()8, 1–31. Disponível em <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing Among Five Approaches*. <https://revistapsicologia.org/public/formato/cuali2.pdf>.

Di Pietro, G. (2014). University study abroad and graduates' employability. *IZA World of Labor*. <https://wol.iza.org/articles/university-study-abroad-and-graduates-employability/v1/long>.

Di Pietro, G. (2022). Does an international academic environment promote study abroad? *Journal of Studies in International Education*, 26(1), 3–20. <https://doi.org/10.1177/1028315320913260>.

Di Pietro, G. (2023). Student Characteristics and Barriers to International Mobility: Evidence from the European Union. *European Education*, 55(2), 123-136. <https://doi.org/10.1080/10564934.2023.2278765>.

Dolga, L., Filipescu, H., Popescu-Mitroi, M.M. e Mazilescu, C.A. (2015). *Erasmus Mobility Impact on Professional Training and Personal Development of Students Beneficiaries*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1006–1013. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.235>.

Downs, C., Mughal, F., Shah, U., & Ryder, M. (2023). Are undergraduate internships worth the effort? Time to reconceptualize work-based learning for building protean meta-competencies. *Studies in Higher Education*, 49(1), 84–97. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2222147>.

EDUSTAT – Observatório da Educação. (s.d.). *Alunos do ensino superior inscritos em regime de mobilidade internacional*. <https://www.edustat.pt/grandes-numeros-powerbi/10035?greatnumberid=10035&selectedid=1154>.

Engel, C. (2010). The impact of Erasmus mobility on the professional career: Empirical results of international studies on temporary student and teaching staff mobility. *Belgeo. Revue Belge de Géographie*, 4, 351–363. <https://journals.openedition.org/belgeo/6399>.

Erasmus Student Network. (2024). *ESNs survey - 15th Edition: Making Quality Mobility a Reality for All*. https://esn.org/sites/default/files/news/xv-esnsurvey_final-report.pdf.

FMUP. (2025). *Apresentação*. https://sigarra.up.pt/fmup/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=apresenta%C3%A7%C3%A3o.

Forsey, M., Broomhall, S., & Davis, J. (2012). Broadening the mind? Australian student reflections on the experience of overseas study. *Journal of Studies in International Education*, 16(2), 128–139. <https://doi.org/10.1177/1028315311407511>.

França, T. e Padilla, B. (2017). Reflecting on international academic mobility through feminist lenses: moving beyond the obvious. *Comparative Cultural Studies - European and Latin American Perspectives*, 2(3), 43–54. <https://doi.org/10.13128/ccselap-20825>.

Guest, G., Bunce, A. e Johnson, L. (2006). How Many Interviews Are Enough? An Experiment with Data Saturation and Variability. *Field Methods*, 18(8), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>.

Humbert, A.L. e Strid, S. (2025). Intersectionality and Gender-Based Violence: An Empirical Multi-Level Examination of Prevalence and Frequency in Universities and Research Organizations. *Violence Against Women*, 31(10), 2553-2573. <https://doi.org/10.1177/10778012241265363>.

IEIG. (s.d.). *Empowerment of women*. In *EIGE Glossary and Thesaurus*. Disponível em <https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1246>. [visualizado em 2026-02-26].

Iriondo, I. (2020). Evaluation of the impact of Erasmus study mobility on salaries and employment of recent graduates in Spain. *Studies in Higher Education*, 45(4), 925–943. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1582011>.

Jacobone, V., e Moro, G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40(2), 309–328. <https://doi.org/10.1080/02602938.2014.909005>.

Lourenço, D., Nada, C., Sin, C., Aguiar, J., Fernandes, L., Tavares, O. e Biscaia, R. (2024). *Internacionalização da Educação e Formação: desafios e oportunidades do*

programa Erasmus+ em Portugal. Disponível em https://erasmusmais.pt/wp-admin/admin-ajax.php?juwpfisadmin=false&action=wpfd&task=file.download&wpfd_category_id=53&wpfd_file_id=5789&token=&preview=1.

Marinescu, N., Madar, A., Neacsu, N.A. e Schiopu, C. (2022). An Empirical Research on the Behavioral Perceptions of University Students on Their ERASMUS Mobilities Abroad. *Int J Environ Res Public Health*, 19(9), 1-17. [10.3390/ijerph19095756](https://doi.org/10.3390/ijerph19095756).

Marques, S., Casaca, S. e Arcanjo, M. (2021). Work–Family Articulation Policies in Portugal and Gender Equality: Advances and Challenges. *Social Sciences*, 10(119), 1-22. <https://doi.org/10.3390/socsci10040119>.

Minayo, M. C. de S., e Costa, A. P. (2018). Fundamentos Teóricos das Técnicas de Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona De Educação*, 40(40). <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle40.01>.

Miranda, T.L. e Schimanski, E. (2014). Relações de gênero: algumas considerações conceituais. In: Ferreira, A.J., org. *Relações étnico-raciais, de gênero e sexualidade: perspectivas contemporâneas*. [online]. Ponta Grossa: Editora UEPG, 66-91. Disponível em <https://books.scielo.org/id/btydh/pdf/ferreira-9788577982103-05.pdf>.

Mizikaci, F., e Arslan, Z. (2019). A European perspective in academic mobility: A case of Erasmus program. *Journal of International Students*, 9(2), 705-726. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1222428.pdf>.

Moraes, L.C.G. (2022). “Empoderamento”: fundamentos históricos e ideológicos e práxis política feminista. *Revista de Políticas Públicas*, 26(1), 311-329. DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2865.v26n1p311-329>.

Nada, C., e Legutko, J. (2022). Maybe we did not learn that much academically, but we learn more from experience – Erasmus mobility and its potential for transformative learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 87, 188–197. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.03.002>.

Nada, C., Ploner, J. e Esteki, L. (2023). “They Just Signed and Stamped Papers”: Understanding the Erasmus Student Experiences. *Journal of International Students*, 13(2), 114-132. <https://doi.org/10.32674/jis.v13i2.4296>.

Noversa, D.F.S. (2017). *Um continente à procura de uma identidade: O programa Erasmus e a construção da identidade europeia*. [Dissertação de mestrado, Universidade do Minho]. Repositório UM, <https://repositorium.uminho.pt/entities/publication/46a1e984-15b2-423b-a2c0-59222578c376>.

Oakley, A. (2017). Sexo e Género. *Revista Feminismos*, 4(1). Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/feminismos/article/view/30206>.

OCDE. (s.d.). *International student mobility*. Disponível em <https://www.oecd.org/en/data/indicators/international-student-mobility.html>.

OECD. (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>.

Oliveira, K.V., Machado, N.T.G. e Kreutz, M.R. (2021). Aprendizagens em espaços não formais e o empoderamento feminino. *Eccos – Revista Científica*, 56, 1-21, 10779. <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.10779>.

Oliveira, S., Guimarães, O.M. e Ferreira, J.L. (2023). As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação. *Revista Linhas*, 24(55), 210-236. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723824552023210>.

Pilcher, J., e Whelehan, I. (2017). *Key concepts in gender studies* (2ª ed.). SAGE Publications. <https://sk.sagepub.com/dict/mono/preview/key-concepts-in-gender-studies-2e.pdf#>.

Porto Editora. (s.d.). empoderamento – no Dicionário infopédia da Língua Portuguesa. [em linha]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/empoderamento> [visualizado em 2026-02-26].

Rabelo, A. O. (2010). Contribuições dos Estudos de Género às Investigações que Enfocam a Masculinidade. *ex aequo*, (21), 161–176. Disponível em http://scielo.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0874-55602010000100012.

Regulamento Orgânico da Faculdade de Medicina da Universidade do Porto, Despacho n.º 6417/2025. (2025). <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho/6417-2025-920792821>.

Restaino, M., Primerano, I. e Vitale, M.P. (2021). Exploring the Gender Gap in Erasmus Student Mobility Flows. Em Balzano, S., Porzio, G. C., Salvatore, R., Vistocco, D., & Vichi, M. (Eds.), *Statistical learning and modeling in data analysis: Methods and applications*. 173-182. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-69944-4>.

RTP. (2024). *O Programa de mobilidade ERASMUS*. Disponível em <https://ensina.rtp.pt/explicador/o-programa-de-mobilidade-erasmus/>.

Rudnicki, D., Carlos, P.P. e Müller, F.R. (2021). O uso da entrevista na pesquisa jurídica brasileira. *Revista Brasileira de Sociologia do Direito*, 8(2), 82-104. <https://doi.org/10.21910/rbsd.v8i2.525>.

Sardenberg, C. M. B. (2012). Conceituando “Empoderamento” na Perspectiva Feminista. <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/6848>.

Scott, J. (2017). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, 20(2). <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721>.

Shen, W., Xu, X. e Wang, X. Reconceptualising international academic mobility in the global knowledge system: towards a new research agenda. *High Educ* 84, 1317–1342 (2022). <https://doi.org/10.1007/s10734-022-00931-8>.

Silva, P., Lopes, B., Costa, M., Melo, A. I., Dias, G. P., Brito, E., & Seabra, D. (2018). The million-dollar question: can internships boost employment? *Studies in Higher Education*, 43(1), 2–21. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1144181>.

Sin, C., Tavares, O. e Neave, G. (2017). Student Mobility in Portugal: Grappling With Adversity. *Journal of Studies in International Education*, 21(2), 120-135. <https://doi.org/10.1177/1028315316669814>.

Smeby, J.C. e Trondal, J. (2005). Globalisation or europeanisation? International contact among university staff. *High Educ* 49, 449–466. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2826-5>.

Stromquist, N. P. (2002). Education as a Means for Empowering Women. Em J. L. Parpart, S. M. Rai, & K. A. Staudt (Eds.), *Rethinking Empowerment: Gender and Development in a Global/Local World*. 22-38. Routledge.

Teichler, U. (2012). International Student Mobility in Europe in the Context of the Bologna Process. *Journal of International Education and Leadership*, 2(1), 1-13. <https://scispace.com/pdf/international-student-mobility-in-europe-in-the-context-of-g8zvsujb1.pdf>.

Tiwari, P e Malati, N. (2023). Role of Training in Women Empowerment: An Empirical Analysis. *Journal of Technical Education and Training*, 15(1), 234-245. <https://doi.org/10.30880/jtet.2023.15.01.020>.

Torres, A. (2018). *Sexo e Género: problematização conceptual e hierarquização das relações de género*. Disponível em <https://www.analiatorres.com/images/untitled%20folder/Sexo%20e%20G%C3%A9nero%20problematiza%C3%A7%C3%A3o%20conceptual%20e%20hierarquiza%C3%A7%C3%A3o%20das%20rela%C3%A7%C3%B5es%20de%20g%C3%A9nero.pdf>.

Universidade do Porto. (2014). *Breve história da Universidade do Porto*. SIGARRA U.Porto. https://sigarra.up.pt/up/pt/web_base.gera_pagina?p_pagina=breve%20hist%c3%b3ria%20da%20universidade%20do%20porto.

Universidade do Porto. (2025a). *Relatório de Internacionalização da Formação na Universidade do Porto - Ano Letivo 2023/24*.

Universidade do Porto. (2025b). *U.Porto a caminho de máximo histórico na mobilidade internacional*. Disponível em <https://noticias.up.pt/2026/01/26/u-porto-a-caminho-de-bater-recorde-de-estudantes-de-mobilidade/>.

Universidade do Porto. (s.d.-a). *História*. <https://www.up.pt/portal/pt/conhecer/sobre-a-uporto/historia/>.

Universidade do Porto. (s.d.-b). *Faculdade de Medicina – FMUP*. Universidade do Porto. <https://www.up.pt/portal/pt/fmup/>.

Universidade do Porto. (s.d.-c). *Missão e valores*. <https://www.up.pt/portal/pt/conhecer/sobre-a-uporto/missao-e-valores/>.

Universidade do Porto. (s.d.-d). *Estrutura e funcionamento*. <https://www.up.pt/portal/pt/conhecer/organizacao/estrutura-e-funcionamento/>.

Universidade do Porto. (s.d.-e). *A U.Porto nos rankings*.
<https://www.up.pt/portal/pt/conhecer/sobre-a-uporto/rankings/>.

Universidade do Porto. (s.d.-f). *Factos e números*. U.Porto.
<https://www.up.pt/portal/pt/conhecer/sobre-a-uporto/factos-e-numeros/>.

Valentine, G. (1989). The Geography of Women's Fear. *Area*, 21(4), 385–390.
<http://www.jstor.org/stable/20000063>.

Van Mol, C. (2022). Exploring explanations for the gender gap in study abroad: a case study of the Netherlands. *High Educ* 83, 441–459. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00671-7>.

Vidal, W.E.E. e Kamp, A. (2024). Exploring international students' perspectives on being 'international'. *Higher Education Quarterly*, 79(1), 1-18.
<https://doi.org/10.1111/hequ.12565>.

Yannoulas, S.C., Vallejos, A.L. e Lenarduzzi, Z.V. (2000). Feminismo e academia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 81(199), 425-451.
<https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.81i199.957>.

Zaborskis, M. (2018). *Gender Studies: Foundations and Key Concepts*. Disponível em <https://daily.jstor.org/reading-list-gender-studies/>.

Anexos

Anexo I – Guião de entrevista

Guião de entrevista

Informações gerais:

- Área de estudo;
- Ciclo de estudos em que realizou a mobilidade (licenciatura, mestrado ou PhD);
- País de destino OU de origem (dependendo se a entrevista em questão é feita a uma estudante da UP ou estudante internacional);
- Ano que realizou a mobilidade (se forem intervalos de anos consideráveis tentar provar que ao longo dos anos a experiência das estudantes se mantém ou apresenta variações consideráveis – para melhor ou para pior;
- Faculdade de origem OU faculdade anfitriã (dependendo se a entrevista em questão é feita a uma estudante da UP ou estudante internacional);
- Tipo de mobilidade – estudo ou estágio;
- Duração da mobilidade.

Ponto de partida – Motivações, desafios e dificuldades

- 1) Principais motivações que influenciaram a decisão de participar no programa *Erasmus+*;
- 2) Desafios e dificuldades de integração e adaptação: Encontrei algum tipo de barreira ou desafio antes e durante a mobilidade (financeiras, familiares, académicas, culturais, sociais ou pessoais)?
- 3) Como foi viver sozinha e longe da tua rede de apoio?
- 4) De que forma lidaste com o facto de já não estares na tua zona de conforto?

Desenvolvimento académico e profissional

- 5) Consideras que a mobilidade contribuiu para o teu desenvolvimento académico e profissional? De que forma?

- 6) A experiência influenciou os teus objetivos e a tua ambição profissional?
Como?
- 7) Se já te encontras no mercado de trabalho ou estás prestes a fazê-lo:
- Encontraste algum tipo de vantagem por teres realizado a mobilidade (por exemplo, maior facilidade para encontrar emprego)?
 - Sentiste-te mais preparada para ingressar no mundo do trabalho após a mobilidade?
 - Acreditas que a mobilidade te trouxe competências significativas nesse âmbito?

Desenvolvimento de competências, autonomia e autoconfiança

- 8) Que competências consideras ter desenvolvido durante a mobilidade (por exemplo: comunicação, resolução de problemas, autonomia)?
- 9) Em que medida esta experiência contribuiu para a tua autonomia, independência e autoconfiança?

Perceções enquanto mulher, experiências relacionadas com género e reflexões

- 10) A experiência *Erasmus+* influenciou a forma como te vês enquanto mulher? De que forma?
- 11) Em algum momento te sentiste insegura no país de acolhimento ou tiveste alguma experiência negativa?
- 12) A experiência alterou a tua perceção sobre o papel da mulher na sociedade?
- 13) Consideras que o *Erasmus+* contribuiu para o teu empoderamento enquanto mulher (empoderamento pessoal, profissional, social, político)? De que forma?
- 14) Recomendas esta experiência a outras mulheres? Porquê?
- 15) Se tivesses de descrever, numa palavra ou numa frase, o impacto do *Erasmus+* em ti, qual seria?

Recomendações

- 16) Recomendações para promover a equidade e a inclusão da mobilidade *Erasmus+* – como tornar o programa mais equitativo e feminista?
- 17) Recomendações em geral – sem indicar o género.