



# CATÓLICA

## FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

---

PORTO

### **REGULAÇÃO EMOCIONAL E RESILIÊNCIA DURANTE A MOBILIDADE INTERNACIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de  
mestre em Psicologia Clínica e da Saúde

Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde

*Maria João Oliveira Azevedo*

Porto, setembro de 2025

# **REGULAÇÃO EMOCIONAL E RESILIÊNCIA DURANTE A MOBILIDADE INTERNACIONAL**

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Psicologia Clínica e da Saúde.

Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde

*Maria João Oliveira Azevedo*

Trabalho efetuado sob a orientação de  
*Professora Doutora Patrícia Oliveira - Silva*

Porto, setembro de 2025

## **Agradecimentos**

A realização desta dissertação representou um percurso de grande crescimento académico e pessoal, que só foi possível graças ao contributo de várias pessoas, a quem deixo o meu mais sincero agradecimento.

Em primeiro lugar, agradeço à minha orientadora, Patrícia Oliveira-Silva, pela orientação rigorosa, disponibilidade constante e incentivo ao longo de todas as fases deste trabalho. O seu acompanhamento foi fundamental para a concretização deste estudo.

Agradeço também à Universidade Católica Portuguesa do Porto, pelo ambiente académico que proporcionou e pelos recursos que disponibilizou.

Aos estudantes que participaram neste estudo, deixo uma palavra de agradecimento pela colaboração generosa e pela partilha das suas experiências.

Aos meus colegas e amigos, pelo apoio, companheirismo e palavras de motivação nos momentos mais exigentes.

Por fim, à minha família pelo amor incondicional, paciência e confiança em todas as etapas deste percurso. A vossa presença foi essencial para a superação dos desafios e para a conclusão desta etapa tão significativa.

A todos, o meu profundo obrigado.

## Resumo

A presente investigação analisou os impactos da mobilidade acadêmica internacional em estudantes do ensino superior, com ênfase nas dimensões emocionais e sociais, em particular a regulação emocional e a resiliência. O objetivo principal consistiu em avaliar as discrepâncias entre expectativas prévias e percepções pós-mobilidade, identificando ganhos, limitações e diferenças em função do perfil sociodemográfico.

O estudo seguiu um desenho quantitativo longitudinal, recorrendo ao Global Mobility Expectations Survey (GMES) aplicado em dois momentos (antes e após a mobilidade) a 252 estudantes de diferentes níveis académicos. Complementarmente, foi realizada uma análise qualitativa das narrativas recolhidas no pós-mobilidade, incidindo sobre estratégias de regulação emocional e processos de resiliência.

Os resultados mostraram ganhos significativos em todas as dimensões da mobilidade, sendo mais expressivos nas áreas pessoais, interculturais, linguísticas e sociais, e mais modestos nas dimensões académica e profissional. Estudantes de licenciatura e mais jovens relataram ganhos superiores, enquanto as mulheres destacaram-se no domínio da realização pessoal. A análise qualitativa revelou que a mobilidade foi vivida como uma trajetória emocional em fases (entusiasmo, choque cultural, adaptação), onde estratégias de autocuidado, apoio social e reinterpretação cognitiva se revelaram fundamentais para lidar com as exigências.

Conclui-se que a mobilidade académica internacional é uma experiência profundamente transformadora, não apenas pela aquisição de competências académicas e linguísticas, mas sobretudo pelo desenvolvimento de competências emocionais e resilientes, que sustentam o bem-estar e a adaptação intercultural. Estes resultados têm implicações práticas para instituições de ensino superior e políticas públicas, reforçando a necessidade de programas de mobilidade mais inclusivos, equitativos e centrados no apoio emocional dos estudantes.

**Palavras-chave:** Mobilidade académica internacional; Ensino superior; Regulação emocional; Resiliência; Desenvolvimento pessoal; Experiência intercultural.

## **Abstract**

This study examined the impacts of international academic mobility on higher education students, with particular emphasis on the emotional and social dimensions, namely emotional regulation and resilience. The main objective was to assess the discrepancies between pre-mobility expectations and post-mobility perceptions, identifying gains, limitations, and differences according to sociodemographic profile.

The research followed a longitudinal quantitative design, using the Global Mobility Expectations Survey (GMES) applied at two points in time (before and after mobility) to a sample of 252 students from different academic levels. In addition, a qualitative analysis of post-mobility narratives was carried out, focusing on emotional regulation strategies and resilience processes.

The results showed significant gains across all mobility dimensions, with greater emphasis on personal, intercultural, linguistic, and social areas, and more modest outcomes in the academic and professional domains. Undergraduate and younger students reported higher levels of perceived gains, while female students stood out in the domain of personal fulfilment. The qualitative analysis revealed that mobility was experienced as an emotional trajectory in phases (enthusiasm, culture shock, adaptation), in which strategies of self-care, social support, and cognitive reappraisal proved essential to coping with challenges.

It is concluded that international academic mobility constitutes a profoundly transformative experience, not only through the acquisition of academic and linguistic skills, but above all through the development of emotional and resilience competences that support well-being and intercultural adaptation. These findings have practical implications for higher education institutions and public policies, reinforcing the need for mobility programmes that are more inclusive, equitable, and centred on the emotional support of students.

**Keywords:** International academic mobility; Higher education; Emotional regulation; Resilience; Personal development; Intercultural experience.

## Índice

Agradecimentos .....	iii
Resumo.....	iv
Abstract .....	v
Índice .....	vi
Lista de Tabelas.....	1
Introdução .....	2
Enquadramento teórico.....	5
A mobilidade académica internacional no ensino superior .....	5
Fatores que Influenciam a Decisão de Participar em Mobilidade Académica Internacional .....	6
Desafios Emocionais e Sociais da Mobilidade Académica Internacional .....	8
Adaptação cultural e desempenho académico .....	10
Expectativas e Perceções após a Mobilidade.....	11
Regulação emocional e resiliência em contextos de mobilidade interacional.....	13
Métodos .....	15
Enquadramento Metodológico.....	15
Questões de Investigação.....	15
Hipóteses de Investigação.....	16
Participantes.....	16
Instrumento de Recolha de Dados .....	17
Global Mobility Expectations Survey (GMES).....	17
Avaliação qualitativa da regulação emocional e da resiliência .....	18
Procedimentos de Recolha de Dados .....	18
Tratamento e Análise de Dados .....	19
Resultados .....	20
Resultados da Análise Quantitativa .....	20
<i>Questão de Investigação 1 – Principais motivações iniciais para a participação em         mobilidade internacional .....</i>	<i>20</i>
<i>Questão de Investigação 2 – Discrepâncias entre Expectativas e Perceções Pós-         Mobilidade .....</i>	<i>21</i>

<i>Questão de Investigação 3 – Impacto das variáveis sociodemográficas nos ganhos da mobilidade internacional</i> .....	23
Resultados da Análise Qualitativa .....	28
<i>Categoria 1: Instabilidade emocional ao longo do tempo</i> .....	28
<i>Categoria 2: Solidão e impacto emocional inicial</i> .....	29
<i>Categoria 3: Confronto cultural</i> .....	29
<i>Categoria 4: Estratégias de regulação emocional</i> .....	29
<i>Categoria 5: Resiliência em situações de maior adversidade</i> .....	30
Discussão .....	32
Motivações e expectativas iniciais .....	32
Discrepâncias entre expectativas e perceções.....	33
Impacto emocional, regulação e resiliência.....	33
Diferenças por perfil .....	34
Implicações práticas .....	35
Limitações e investigações futuras .....	36
Referências Bibliográficas .....	37
Anexo A.....	42
Anexo B.....	44
Anexo C.....	49

## Lista de Tabelas

<b>Tabela 1</b> Pontuações médias e ranking das motivações iniciais para a mobilidade internacional (GMES, momento pré-mobilidade) .....	21
<b>Tabela 2</b> Médias e resultados do teste de Kruskal-Wallis para os ganhos percebidos com a mobilidade internacional .....	24
<b>Tabela 3</b> Resultados do teste de Mann-Whitney U para a comparação dos ganhos ( $\Delta$ ) entre sexos por domínio .....	26
<b>Tabela 4</b> Resultados da regressão linear simples: efeito da idade sobre os ganhos ( $\Delta$ ) por domínio .....	27

## Introdução

A mobilidade académica internacional consolidou-se nas últimas décadas como eixo central das estratégias de internacionalização do ensino superior e como elemento diferenciador na formação de estudantes capazes de atuar em contextos globais (de Wit & Altbach, 2021). A expansão de programas e políticas (em particular, na Europa, o *Erasmus+*) reflete dinâmicas políticas, sociais e económicas que favorecem a circulação de pessoas, saberes e de conhecimento, e reforça a valorização simbólica e académica de estudar no estrangeiro (*Erasmus Impact Study, Erasmus+, 2014*). Contudo, a mobilidade académica, embora amplamente promovida, reflete também desigualdades estruturais e desafios psicossociais que questionam a sua natureza inclusiva e transformadora.

A vivência num novo contexto académico e cultural é, para muitos estudantes, oportunidade de alargar horizontes, desenvolver competências interculturais e linguísticas e promover crescimento pessoal. Porém, essa experiência acarreta também desafios emocionais e sociais relevantes, tais como choque cultural, barreiras linguísticas, isolamento e ansiedade, sobretudo nos primeiros meses de estadia (Andrade, 2006; Sawir et al., 2008)

Neste contexto, ganham centralidade duas competências psicológicas: regulação emocional e resiliência. A regulação emocional, processos pelos quais as pessoas monitorizam e modificam as suas respostas emocionais em função de objetivos e exigências situacionais, é um preditor importante de bem-estar, integração e adaptação em contextos interculturais (Gross, 2015). Por sua vez, a resiliência, capacidade de manter ou recuperar um funcionamento psicológico eficaz perante adversidade, tende a ser mobilizada e desenvolvida ao longo da mobilidade, funcionando como mecanismo protetor face ao *stress* de aculturação. Evidência empírica sugere, inclusive, que maiores dificuldades de regulação emocional estão associadas a mais sintomas afetivos sob *stress* de aculturação, sublinhando a relevância destas competências na experiência de estudantes internacionais (Gross, 2015; Mayorga et al., 2018).

Para além dos processos emocionais, os alinhamentos e desalinhamentos entre expectativas prévias e perceções pós-experiência são determinantes para avaliar o impacto real da mobilidade. Estudos em Portugal e noutros contextos mostram que, embora a mobilidade seja frequentemente vivida como experiência transformadora (ganhos identitários, autonomia, cidadania global), as componentes académicas e profissionais

nem sempre correspondem às expectativas formuladas antes da partida (Nada & Montgomery, 2018; Valls-Figuera, 2023).

Finalmente, importa reconhecer que o perfil e o contexto moldam a experiência: diferenças por nível acadêmico, o sexo e a idade podem influenciar motivações, integração e percepções de ganho; e o apoio institucional (acolhimento, redes de suporte, literacia académica intercultural) atenua riscos e potencia resultados (Rienties et al., 2012).

Apesar da crescente atenção à dimensão psicossocial da mobilidade, poucos estudos integram metodologias mistas para articular quantitativamente as variações nas expectativas e, qualitativamente, as estratégias emocionais de adaptação, lacuna que este estudo procura colmatar. A presente investigação centra-se, assim, nos desafios emocionais e sociais da mobilidade académica internacional, com foco na regulação emocional e resiliência durante a experiência, e na análise das discrepâncias entre expectativas (pré-mobilidade) e percepções (pós-mobilidade) em múltiplas dimensões da mobilidade. O estudo combina duas componentes: uma componente quantitativa longitudinal, com aplicação do *Global Mobility Expectations Survey* (GMES) antes e depois da mobilidade; e uma componente qualitativa pós-mobilidade, que recolhe narrativas sobre estratégias de regulação emocional e mecanismos de resiliência usados pelos estudantes durante a mobilidade.

Com base neste enquadramento, definiram-se os seguintes objetivos gerais para o estudo:

1. Caracterizar as motivações iniciais para participar em mobilidade internacional (GMES, momento pré).
2. Comparar expectativas (pré) e percepções (pós) por domínio do GMES, identificando ganhos e discrepâncias.
3. Identificar as dimensões em que a mobilidade excede mais as expectativas e aquelas em que os ganhos são mais modestos.
4. Testar diferenças nos ganhos percebidos por nível académico, sexo e idade.
5. Explorar qualitativamente (pós-mobilidade) as estratégias de regulação emocional e os processos de resiliência relatados pelos estudantes.

A pertinência deste estudo reside na sua atualidade e relevância, num momento em que os programas de mobilidade académica internacional continuam a expandir-se, mas enfrentam também novos desafios, em particular no que se refere à qualidade da experiência, ao bem-estar psicológico dos estudantes e à equidade de acesso. Ao destacar

dimensões como a regulação emocional e a resiliência, esta investigação oferece uma perspectiva mais holística e crítica do fenómeno. O seu contributo passa por reforçar a compreensão da mobilidade como processo académico, social e emocional, com potencial para fundamentar práticas institucionais de acolhimento, orientar políticas públicas de internacionalização e inspirar futuros trabalhos de investigação em educação internacional.

## **Enquadramento teórico**

O presente enquadramento teórico tem como objetivo contextualizar e fundamentar os principais eixos conceptuais do estudo, centrado nos desafios emocionais e sociais da mobilidade académica internacional. Com base na literatura científica atual, procede-se a uma análise crítica dos fatores que influenciam a decisão de mobilidade, dos desafios experienciados no país de acolhimento, das competências desenvolvidas e das perceções dos estudantes relativamente às suas expectativas iniciais. Consideram-se, ainda, as diferenças associadas a perfis individuais, nomeadamente o sexo, a idade, e o nível académico.

### **A mobilidade académica internacional no ensino superior**

A mobilidade académica internacional constitui atualmente uma dimensão estruturante das políticas de internacionalização do ensino superior e um eixo central na formação de cidadãos globais (de Wit & Altbach, 2021). Este fenómeno é impulsionado pela crescente interdependência entre países, pela globalização do conhecimento e pelo esforço das instituições de ensino superior em promover a cooperação académica transnacional (Bamberger, 2023; de Wit, 2021).

A mobilidade pode assumir múltiplas formas, sendo as mais comuns: a “mobilidade de créditos” (envolve a realização de parte do curso noutro país com posterior reconhecimento académico); a “mobilidade de ciclo completo” (o grau académico é integralmente obtido no estrangeiro); e a “mobilidade extracurricular” (programas não curriculares, como estágios ou formações complementares). No contexto europeu, destaca-se o programa “*Erasmus+*”, criado para fomentar experiências académicas, profissionais e interculturais entre estudantes de diferentes nacionalidades. Este programa promove a mobilidade transnacional e cooperação no panorama da educação, formação, juventude e desporto (European Commission, 2025).

Para além do valor académico formal, a mobilidade é amplamente reconhecida como uma oportunidade de crescimento pessoal, desenvolvimento intercultural e aquisição de competências transversais, sendo frequentemente descrita como uma experiência transformadora (Nada, 2022). Esta valorização da mobilidade enquanto instrumento de formação integral tornou-se ainda mais evidente nos discursos institucionais, que realçam o seu papel na promoção da cidadania global, empregabilidade e adaptabilidade num contexto laboral internacionalizado (*Erasmus Impact Study, Erasmus+*, 2014).

Contudo, importa reconhecer que a mobilidade acadêmica também acarreta desafios significativos, desde a adaptação cultural e linguística até ao impacto emocional do afastamento do contexto de origem. O equilíbrio entre os benefícios esperados e os obstáculos vivenciados é um dos elementos centrais na investigação atual sobre os efeitos da mobilidade internacional (Brooks, 2024).

Assim, a presente investigação parte do princípio de que a mobilidade deve ser analisada enquanto experiência multifacetada, que integra elementos acadêmicos, emocionais, sociais e identitários. Esta abordagem permite compreender não apenas os resultados acadêmicos da mobilidade, mas também os processos de transformação pessoal que neles ocorrem, moldados pela agência do estudante, pelas estruturas institucionais e pelos contextos socioculturais em que está inserida.

### **Fatores que Influenciam a Decisão de Participar em Mobilidade Acadêmica Internacional**

A decisão de participar num programa de mobilidade acadêmica internacional não é unidimensional, mas sim o resultado de um processo complexo e multifatorial, em que convergem razões acadêmicas, profissionais, pessoais, culturais e institucionais. Este processo é influenciado por valores individuais, características do contexto de origem, oportunidades percebidas no país de destino e por fatores sociais mais amplos, como as políticas de internacionalização e os discursos sobre empregabilidade global (de Wit & Altbach, 2021).

Do ponto de vista acadêmico, muitos estudantes procuram experiências de ensino inovadoras, acesso a infraestruturas de qualidade, oportunidades de investigação e a possibilidade de estudar em instituições com prestígio internacional. Contudo, a motivação puramente acadêmica tende a ser moderada por outros fatores mais subjetivos ou instrumentais. Segundo Yue (2022), os estudantes tomam a decisão de mobilidade sobretudo por motivações intrínsecas, como autorrealização e sentido de propósito, contrastando com uma motivação acadêmica mais instrumental ou institucional.

As motivações profissionais têm ganho destaque na última década, particularmente num mercado de trabalho marcado pela internacionalização, mobilidade laboral e valorização de *soft skills*. Estudar no estrangeiro é frequentemente percebido como um diferencial competitivo, facilitador do acesso a empregos qualificados e potenciador de competências como comunicação intercultural, liderança, adaptabilidade e resolução de problemas (Farrugia & Sanger 2017). A literacia internacional, entendida

como capacidade para trabalhar e viver em ambientes multiculturais, constitui, assim, uma mais-valia significativa.

Em paralelo, as motivações pessoais têm sido reiteradamente apontadas como centrais na decisão de mobilidade. Diversos estudos destacam o desejo de alcançar maior autonomia, independência emocional, crescimento identitário, sentido de realização e superação de desafios (Yue, 2022). A mobilidade é vista, por muitos estudantes, como uma oportunidade para sair da zona de conforto, alargar horizontes e reconfigurar o próprio projeto de vida.

As motivações culturais incluem o interesse em contactar com outras realidades socioculturais, desenvolver competências interculturais, experimentar estilos de vida distintos e construir identidades mais cosmopolitas (Netz, 2021). Neste âmbito, a mobilidade é vivida como uma porta de entrada para uma cidadania mais global, assente em valores de abertura, diversidade e empatia (Yue, 2022). Na prática, estas dimensões raramente se apresentam de forma isolada, sendo frequentemente interdependentes e experienciadas de modo simultâneo pelos estudantes.

O modelo *push-pull* (Chen, 2007) tem sido amplamente utilizado para conceptualizar estes fatores. Os elementos “*push*” dizem respeito a forças que impulsionam o estudante a sair do seu país de origem (e.g., insatisfação com o sistema educativo local, falta de oportunidades, desejo de autonomia), enquanto os elementos “*pull*” se referem a forças atrativas do país ou instituição de destino, como prestígio, oportunidades académicas, sociais ou culturais. Nikou e Luukkonen (2024) reforçam que este modelo continua atual, desde que se reconheça a sua limitação em capturar dimensões subjetivas e emocionais da decisão.

É igualmente relevante destacar que os fatores motivacionais que orientam a decisão de participar em mobilidade internacional variam significativamente em função do perfil dos estudantes. Estudos recentes indicam que estudantes mais jovens e inseridos em ciclos iniciais de ensino superior (i.e., licenciatura) tendem a valorizar mais os aspetos pessoais, relacionais e culturais da mobilidade, nomeadamente o crescimento pessoal, a independência, a vivência intercultural e a construção de novas redes sociais (Hovdhaugen, 2023). Em contrapartida, estudantes mais velhos ou de níveis de pós-graduação apresentam, regra geral, uma motivação mais orientada para objetivos profissionais, estratégicos ou curriculares, como o desenvolvimento de carreira, oportunidades de investigação e *networking* internacional (Van Mol & Timmerman, 2014).

Além disso, a variável sexo também influencia o tipo de motivações referidas. As estudantes do sexo feminino tendem a atribuir maior importância à dimensão relacional, emocional e reflexiva da mobilidade, enfatizando aspectos como a transformação pessoal, a construção de identidade e o sentido de pertença em contextos multiculturais. Por outro lado, os estudantes do sexo masculino revelam, em média, uma orientação mais instrumental, focada em ganhos tangíveis e objetivos acadêmicos ou profissionais concretos (Cordua & Netz, 2022). Estas diferenças reforçam a importância de adotar uma abordagem sensível à diversidade de perfis, expectativas e necessidades no planejamento e avaliação dos programas de mobilidade internacional.

Em suma, a decisão de participar em mobilidade internacional é moldada por um entrecruzamento de racionalidades instrumentais e aspirações pessoais, sendo indispensável compreendê-la dentro de um quadro teórico que reconheça a complexidade das escolhas individuais em contextos globais e desiguais.

### **Desafios Emocionais e Sociais da Mobilidade Acadêmica Internacional**

Embora a mobilidade acadêmica internacional seja amplamente promovida como uma experiência enriquecedora, a literatura evidencia que esta vivência implica desafios significativos a nível emocional, social e psicológico, especialmente nos primeiros momentos da estadia (Andrade, 2006).

Entre os fatores mais frequentemente reportados estão a adaptação cultural e o chamado choque cultural, que resultam da confrontação com normas, valores e práticas sociais distintas das do país de origem. Esta fase de transição pode desencadear sentimentos de frustração, desorientação, ansiedade ou tristeza, dificultando o processo de integração (Ward et al., 2001). A literatura identifica esta fase como crucial para a construção da resiliência cultural, sendo influenciada por variáveis como proficiência linguística, apoio social disponível e experiências prévias em contextos interculturais (Peng & Wu, 2016).

Outro desafio recorrente é o isolamento social. Muitos estudantes internacionais enfrentam dificuldades em construir redes de suporte no país de acolhimento, sobretudo quando as barreiras linguísticas, a timidez ou a discriminação cultural impedem a criação de relações significativas. A ausência de um sistema de apoio informal tem sido associada a menores níveis de bem-estar emocional e maior propensão para sintomas de stress ou depressão (Sawir et al., 2008).

A barreira linguística é outro fator crítico. Mesmo entre estudantes com competências linguísticas funcionais, a comunicação acadêmica e social em contexto nativo pode gerar insegurança, frustração e sensação de incompetência, afetando não só a integração social, mas também o desempenho acadêmico (Andrade, 2006). Segundo Kinginger (2008), a fluência real em contexto de mobilidade vai além do domínio gramatical, exigindo competência comunicativa intercultural, entendida como a capacidade de interagir eficaz e apropriadamente com interlocutores de diferentes origens culturais, mobilizando não apenas recursos linguísticos, mas também sensibilidade pragmática, consciência cultural e estratégias de adaptação relacional.

Adicionalmente, a mobilidade pode ter impactos psicológicos significativos. A investigação tem documentado casos de crises de identidade, sentimentos de inferioridade, *burnout* acadêmico e mesmo regressão emocional temporária, isto é, o recurso a padrões emocionais e comportamentais próprios de fases anteriores do desenvolvimento como dependência aumentada de redes de suporte ou dificuldades acrescidas na gestão da autonomia. Esses fenômenos tendem a ocorrer sobretudo em fases iniciais da experiência, em estudantes mais jovens ou provenientes de contextos socioculturais muito distintos, funcionando como respostas de ajustamento a ambientes percebidos como altamente desafiantes (Ward et al., 2001; Hendrickson, Rosen, & Aune, 2011).

Importa sublinhar que os desafios da mobilidade não são vivenciados de forma homogênea por todos os estudantes, sendo fortemente influenciados por variáveis como o sexo, a idade e o nível acadêmico. Estudantes mais jovens e de ciclos iniciais de formação, como a licenciatura, tendem a reportar maiores dificuldades de adaptação emocional, nomeadamente sentimentos de solidão, ansiedade e insegurança nos primeiros momentos da estadia (Hovdhaugen & Wiers-Jenssen, 2023). Já os estudantes mais experientes ou inseridos em níveis avançados de pós-graduação apontam, com maior frequência, desafios de natureza estrutural, como a conciliação entre as exigências acadêmicas, profissionais e pessoais (van Mol & Timmerman, 2014).

Paralelamente, o sexo também influencia a percepção e a gestão dos obstáculos vivenciados. Estudos sugerem que as mulheres demonstram maior vulnerabilidade emocional perante os desafios da mobilidade, mas também maior tendência para procurar e mobilizar redes de apoio social, o que pode funcionar como fator protetor e atenuador do impacto negativo da experiência (Cordua & Netz, 2022). Estas diferenças reforçam a necessidade de compreender a mobilidade enquanto fenômeno multifacetado, em que os

perfis individuais moldam de forma significativa a forma como se vivem e enfrentam os desafios.

Para além das variáveis individuais, a resposta institucional, nomeadamente a existência de estruturas de acolhimento culturalmente sensíveis e serviços de apoio acessíveis, exerce um impacto significativo na forma como os estudantes vivenciam os desafios da mobilidade (Glass, Wongtrirat, & Buus, 2015).

Apesar das dificuldades, muitos destes desafios são também potenciadores de crescimento pessoal. A literatura sobre aprendizagem transformadora reconhece que o desconforto inicial é frequentemente o ponto de partida para o desenvolvimento de novas perspetivas, competências e valores (Fleming, 2018). Assim, os desafios emocionais e sociais não devem ser vistos apenas como obstáculos, mas como componentes estruturantes da experiência de mobilidade, que exigem preparação adequada, apoio contínuo e reconhecimento institucional.

Por fim, é relevante mencionar que a experiência de mobilidade envolve frequentemente ciclos não lineares de adaptação, nos quais fases de desconforto podem alternar com períodos de integração e redefinição identitária (Ward et al., 2001).

### **Adaptação cultural e desempenho académico**

A relação entre adaptação cultural e desempenho académico tem sido objeto de crescente interesse na literatura sobre mobilidade internacional, refletindo a consciência de que o sucesso académico em contextos interculturais depende de mais do que apenas competências cognitivas ou disciplinares (Rienties et al., 2012). A transição para um novo ambiente cultural envolve processos de ajustamento social, emocional e comunicativo, que impactam diretamente a capacidade de participação e realização no sistema educativo do país de acolhimento (Andrade, 2006).

A adaptação cultural pode ser entendida como o processo através do qual os estudantes reorganizam as suas atitudes, comportamentos e expectativas para se ajustarem às normas culturais e académicas do novo contexto. Este ajustamento inclui aspetos superficiais (como hábitos quotidianos ou etiqueta social) e aspetos mais profundos (valores, estilos de aprendizagem, conceções de autoridade, entre outros) (Ward et al.; 2001).

Do lado do desempenho académico, as exigências do sistema de ensino do país de acolhimento podem diferir substancialmente daquelas a que os estudantes estão habituados. Diferenças em metodologias pedagógicas, formas de avaliação, relação

docente-estudante ou estruturas curriculares podem representar barreiras invisíveis ao sucesso acadêmico, especialmente se não forem acompanhadas de um processo de orientação eficaz (Zhou & Todman, 2009). Um exemplo é a adaptação ao discurso acadêmico que exige, muitas vezes, uma reconstrução das práticas de escrita, leitura e argumentação, e não são universais, mas socialmente situadas e normativamente reguladas (Lea & Street, 1998).

A investigação empírica tem sugerido que estudantes com maior competência intercultural e melhor integração social tendem a apresentar níveis superiores de desempenho acadêmico (Chirkov et al., 2007). Isto pode dever-se ao facto de a adaptação cultural reduzir os níveis de stress, promover o bem-estar psicológico e melhorar a comunicação com colegas e docentes, todos fatores facilitadores da aprendizagem (Ward et al., 2001).

Contudo, a relação entre estas duas dimensões não é linear nem garantida. Estudos mais recentes mostram que estudantes bem adaptados culturalmente nem sempre apresentam ganhos académicos proporcionais, e vice-versa (Rienties et al., 2012). Isto sugere a existência de variáveis mediadoras, como o apoio institucional, a proficiência linguística, o tipo de curso frequentado ou a estrutura de avaliação.

Para além disso, a forma como os estudantes percebem o seu próprio desempenho pode diferir da avaliação objetiva desse desempenho. A mobilidade internacional é frequentemente vivida como um desafio exigente e, mesmo perante bons resultados, muitos estudantes relatam insegurança ou dúvidas sobre o seu sucesso acadêmico, sobretudo se enfrentarem dificuldades de comunicação, *feedback* escasso ou ausência de reconhecimento claro do seu esforço (Liu, Li, & Zhang, 2022).

Face a este panorama, torna-se fundamental que as instituições de ensino superior reconheçam e integrem a dimensão intercultural no acompanhamento académico, oferecendo apoio pedagógico sensível à diversidade cultural e linguística dos estudantes internacionais. A promoção da literacia académica intercultural deve ser vista como um fator de equidade, sucesso e bem-estar no contexto da mobilidade global.

### **Expectativas e Perceções após a Mobilidade**

As expectativas dos estudantes relativamente à mobilidade internacional desempenham um papel crucial na forma como interpretam e valorizam a experiência vivida (Mao, 2022). O alinhamento (ou desfasamento) entre expectativas prévias e perceções pós-experiência constitui um campo de análise central para compreender os

verdadeiros impactos da mobilidade no percurso acadêmico, pessoal e profissional dos participantes (Min, 2012).

As expectativas pré-mobilidade são geralmente elevadas, alimentadas tanto por discursos institucionais como por representações idealizadas da experiência internacional (Collett, 2025). Os estudantes tendem a esperar ganhos em múltiplas dimensões: acadêmica (novos conhecimentos, prestígio), profissional (melhoria da empregabilidade), pessoal (crescimento, autonomia), relacional (novas amizades) e intercultural (abertura ao mundo) (Valls-Figuera et al., 2023). Estas expectativas variam conforme o grau acadêmico, a idade e as motivações individuais. É relevante salientar que as expectativas não são formadas isoladamente, mas influenciadas por discursos institucionais, narrativas de ex-alunos e representações nas redes sociais (Yue, 2022). Esta construção social contribui para a criação de imagens idealizadas, que, por vezes, divergem da complexidade da experiência real.

Diversos estudos alertam para a frequente existência de dissonâncias entre o que os estudantes antecipam e aquilo que efetivamente experienciam (Mao, 2022). Essas dissonâncias podem ser positivas, quando os ganhos superam as expectativas, ou negativas, quando surgem frustração, desilusão ou sentimentos de insatisfação (Qadeer, 2021). A literatura sugere que os maiores ganhos percebidos tendem a ocorrer nas dimensões pessoais, emocionais e interculturais, enquanto os aspectos mais estruturais, como rendimento acadêmico ou oportunidades profissionais, nem sempre correspondem às expectativas iniciais (Valls-Figuera et al., 2023).

Este padrão reflete-se na valorização de ganhos subjetivos, como autoeficácia, independência, competências linguísticas e consciência global, em detrimento de benefícios mais estruturais ou tangíveis. A mobilidade é frequentemente vivida como uma experiência transformadora de identidade, ainda que nem sempre acompanhada de resultados objetivos visíveis a curto prazo (Valls-Figuera et al., 2023).

A análise das discrepâncias entre expectativa e percepção pós-mobilidade é particularmente relevante para: avaliar a eficácia dos programas de mobilidade; compreender os efeitos reais da experiência nos estudantes; e ajustar a comunicação institucional para garantir expectativas realistas.

A análise dessas discrepâncias revela também padrões distintos consoante o perfil dos estudantes. Por exemplo, estudantes de licenciatura tendem a relatar ganhos mais expressivos em competências emocionais e sociais, enquanto estudantes de doutoramento ou pós-graduação apresentam uma maior exigência relativamente ao reconhecimento

acadêmico e à valorização curricular da experiência (Yue, 2022). Além disso, a idade e o sexo influenciam a forma como os estudantes valorizam os efeitos da mobilidade, sendo as mulheres e os estudantes mais jovens os que mais frequentemente associam a experiência a transformações identitárias e de crescimento pessoal (Yue, 2022).

Importa considerar que as percepções pós-mobilidade são fortemente condicionadas pelo grau de apoio recebido, pela qualidade da integração, pela satisfação com as unidades curriculares e pelo sucesso nas relações sociais. Assim, experiências bem-sucedidas não dependem apenas da motivação individual, mas de um ecossistema favorável à adaptação e valorização da experiência vivida (Young et al., 2014). É igualmente importante reconhecer que as percepções dos estudantes não são estáticas: podem evoluir ao longo da experiência de mobilidade ou após o regresso, à medida que os benefícios se tornam mais evidentes ou os desafios são reinterpretados retrospectivamente (Young et al., 2014).

Por fim, a existência de discrepâncias não invalida a relevância da mobilidade; antes, exige uma leitura crítica sobre como os programas são estruturados, apresentados e acompanhados. A compreensão destas variações é essencial para tornar a mobilidade mais inclusiva, realista e alinhada com os diferentes perfis e objetivos dos estudantes.

### **Regulação emocional e resiliência em contextos de mobilidade interacional**

A experiência de mobilidade académica internacional, ao implicar a adaptação a um novo contexto sociocultural, constitui frequentemente um catalisador de transformação emocional e identitária (Valls Figuera et al., 2023). Neste contexto, os estudantes enfrentam situações desafiantes que requerem um ajustamento psicológico e emocional contínuo, realçando a importância de competências como a regulação emocional e a resiliência.

A regulação emocional pode ser definida como a capacidade de monitorizar, avaliar e modificar reações emocionais de forma adaptativa, em função das exigências situacionais e dos objetivos individuais (Gross, 2015). Em contextos interculturais, esta competência é vital para lidar com sentimentos como ansiedade, frustração, solidão ou desorientação cultural, frequentemente experienciados nos primeiros momentos da mobilidade (Ward et al., 2001). Uma elevada capacidade de regulação emocional está associada a melhores níveis de integração, bem-estar subjetivo e desempenho académico, funcionando como um mecanismo de autorregulação perante o stress inerente à mudança de ambiente (Sato & Hodge, 2015).

A resiliência emocional, por sua vez, refere-se à capacidade de manter ou recuperar um funcionamento psicológico eficaz durante situações adversas, ou desestruturantes, ou seja, a adaptação rápida no plano emocional perante dificuldades. A mobilidade internacional pode favorecer o desenvolvimento desta resiliência, precisamente por expor os estudantes a desafios e instabilidade que exigem adaptação ativa (Rajan & Bailey, 2025). Além disso, evidências empíricas indicam que a regulação emocional e a resiliência se influenciam mutuamente, por exemplo, comportamentos mais adaptativos de regulação emocional prevêm níveis mais elevados de resiliência entre estudantes universitários (Radamoda, 2024) ou noutras populações académicas.

Reconhecer que a mobilidade internacional não constitui apenas uma experiência académica fora do âmbito universitário habitual, mas sim um processo emocional, relacional e identitário, é fundamental para compreender a sua complexidade. Trata-se de uma vivência que exige do estudante não só competências cognitivas, mas também uma elevada capacidade de regulação emocional, resiliência emocional e flexibilidade adaptativa, fatores decisivos na forma como os desafios são enfrentados e transformados em oportunidades de crescimento pessoal e académico. Reforçar estas dimensões por parte das instituições de ensino pode contribuir significativamente para tornar os programas de mobilidade mais humanizados, inclusivos e sustentáveis.

Em síntese, este enquadramento teórico evidencia que a mobilidade académica internacional é simultaneamente enriquecedora e desafiante. Exige do estudante competências académicas e linguísticas, mas também capacidades de regulação e adaptação emocional, bem como resiliência. Ao articular expectativas iniciais, perceções pós-mobilidade e competências emocionais, este estudo pretende contribuir para uma compreensão mais ampla e humanizada da mobilidade internacional, contribuindo para a construção de políticas de internacionalização centradas no bem-estar e na equidade.

## **Métodos**

### **Enquadramento Metodológico**

A metodologia adotada neste estudo assenta numa abordagem mista adequada à análise de relações entre variáveis, à comparação de grupos e à avaliação de mudanças ao longo do tempo. Também foi incluída uma componente longitudinal que permite observar variações intraindividuais antes e após a experiência de mobilidade, aumentando a robustez na interpretação das mudanças percebidas (Bryman, 2016). A vertente correlacional, por sua vez, permite explorar relações entre variáveis sociodemográficas, motivacionais e emocionais, alinhando-se com os objetivos do presente estudo (Punch, 2005). Paralelamente, a vertente qualitativa complementa a abordagem quantitativa, permitindo uma compreensão mais aprofundada das experiências subjetivas e das perceções individuais associadas à mobilidade internacional. A seleção desta metodologia visa, portanto, garantir validade empírica e rigor analítico, considerando a complexidade das experiências estudantis em contextos de mobilidade internacional.

### **Questões de Investigação**

Este estudo procura responder a cinco questões de investigação, formuladas com base nos objetivos delineados e na literatura sobre mobilidade académica internacional, adaptação cultural, desenvolvimento pessoal e competências globais. Algumas questões deram origem à formulação de hipóteses de investigação, as quais foram posteriormente testadas através de análise estatística inferencial.

1. Quais são as motivações iniciais que levam os estudantes a participar em programas de mobilidade internacional (GMES, momento pré)?
2. Em que medida as perceções pós-mobilidade diferem das expetativas iniciais em cada domínio do GMES, e quais são os padrões de ganhos ou discrepâncias que podem ser observados?
3. Quais são as dimensões em que a mobilidade internacional excede mais as expetativas e aquelas em que os ganhos percebidos são mais modestos?
4. Existem diferenças significativas nos ganhos percebidos em função do nível académico, sexo e idade dos estudantes?
5. Como descrevem os estudantes, após a mobilidade, as suas estratégias de regulação emocional e os processos de resiliência vivenciados durante a experiência?

## **Hipóteses de Investigação**

Com base nas questões formuladas e nos objetivos do estudo, foram definidas as seguintes hipóteses:

H1: As motivações iniciais para participar em programas de mobilidade internacional diferem entre estudantes, refletindo a influência combinada de fatores culturais, académicos, profissionais e pessoais.

H2: Existem diferenças significativas entre as dimensões avaliadas pelo GMES quanto à discrepância entre expectativas (momento pré) e perceções (momento pós), observando-se que algumas dimensões da mobilidade internacional superam as expectativas iniciais, enquanto outras revelam ganhos mais modestos.

H3: As dimensões em que a mobilidade internacional excede as expectativas iniciais diferem significativamente daquelas em que os ganhos percebidos são mais limitados, sugerindo padrões distintos de impacto entre domínios.

H4: Os ganhos percebidos nas diferentes dimensões da mobilidade internacional variam em função de variáveis sociodemográficas, nomeadamente o nível académico, o sexo e a idade dos estudantes.

H5: As narrativas pós-mobilidade evidenciam que a experiência internacional envolve desafios emocionais relevantes, os quais são geridos através de estratégias de regulação emocional e de resiliência, contribuindo para o crescimento pessoal e para a adaptação ao novo contexto sociocultural.

## **Participantes**

A amostra é composta por 252 estudantes do ensino superior, todos com participação voluntária e consentida, que integraram programas de mobilidade internacional. A seleção dos participantes seguiu um critério não probabilístico intencional, centrado em estudantes com experiências internacionais concluídas recentemente, o que se revelou adequado face ao objetivo longitudinal de recolher dados antes e após a mobilidade (Bryman, 2016).

Os participantes distribuem-se por diferentes ciclos de estudo: licenciatura ( $n = 196$ ), mestrado ( $n = 26$ ), doutoramento ( $n = 18$ ), pós-doutoramento ( $n = 12$ ); com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos, e sexo: masculino ( $n = 45$ ), feminino ( $n = 201$ )

e prefere não responder ( $n = 6$ ). A amostra foi composta maioritariamente por estudantes portugueses (50,3%), todos classificados como *outgoing*, ou seja, estudantes nacionais que realizaram mobilidade internacional. Os restantes participantes pertenciam a outras 4 nacionalidades, nomeadamente espanhola (12%), romena (10%), italiana (8%) e polaca (7%), representando, em conjunto, 49,7%, sendo considerados *incoming*, por corresponderem a estudantes internacionais em mobilidade em Portugal.

A recolha de dados decorreu em contextos académicos distintos, incluindo universidades e instituições parceiras de mobilidade no contexto europeu, tendo sido utilizadas plataformas digitais de inquérito para a aplicação dos questionários.

## **Instrumento de Recolha de Dados**

### **Global Mobility Expectations Survey (GMES)**

O *Global Mobility Expectations Survey* (GMES), na sua versão original em inglês, foi utilizado como instrumento central de recolha de dados quantitativos. O desenvolvimento do GMES foi baseado na *Grounded Theory* (Glaser e Strauss, 1967), permitindo partir da realidade empírica dos participantes para a geração de categorias e conceitos fundamentados nas suas próprias palavras e experiências relatadas em grupos focais conduzidos na fase exploratória do estudo.

O instrumento é constituído por oito domínios (Enriquecimento Cultural; Crescimento Académico; Desenvolvimento Pessoal; Networking e Conexões Sociais; Proficiência Linguística; Oportunidades de Carreira; Realização Pessoal; e Cidadania Global) cada um composto por três itens, compondo um total de 24 itens, avaliados numa escala de *Likert* de 6 pontos (de “muito baixo interesse” a “muito elevado interesse”). A construção do instrumento seguiu ainda os princípios clássicos de desenvolvimento de instrumentos psicométricos, conforme sistematizados por DeVellis (2016). Para uma descrição detalhada do processo de construção, consultar o Anexo A. Para aceder ao instrumento GMES, veja o Anexo B.

O questionário foi aplicado em dois momentos distintos: antes da mobilidade (expectativas) e após a mobilidade (perceções). Esta estrutura permitiu avaliar alterações subjetivas com base na mesma métrica, garantindo consistência interna e comparabilidade longitudinal entre os dois momentos. Além disso, possibilitou examinar as discrepâncias entre expectativas iniciais e perceções finais, bem como identificar os domínios de maior e menor impacto percebido.

## **Avaliação qualitativa da regulação emocional e da resiliência**

Com o objetivo de explorar de forma mais aprofundada a experiência subjetiva de ajustamento emocional durante a mobilidade acadêmica, foi incluído no questionário pós-mobilidade um conjunto de perguntas abertas, destinadas a avaliar qualitativamente as dimensões de regulação emocional e resiliência. Estas questões foram concebidas para mapear as narrativas pessoais e reflexões sobre a forma como os estudantes lidaram emocionalmente com os desafios inerentes à vivência num novo contexto sociocultural (ver Anexo C).

Concretamente, os participantes foram convidados a responder por escrito às seguintes questões:

*“Consegue descrever uma situação, durante a sua experiência de mobilidade, em que se sentiu emocionalmente desafiado(a)?”*

*“De que forma lidou com a situação que descreveu anteriormente?”*

*“Em que medida sente que se tornou mais resiliente do ponto de vista emocional como resultado da sua experiência internacional?”*

*“Quais foram as estratégias emocionais que considerou mais úteis para se adaptar ao novo ambiente?”*

Estas perguntas foram formuladas com o intuito de estimular respostas reflexivas sobre estratégias de  *coping*, consciência emocional e perceção de crescimento psicológico. As respostas foram posteriormente analisadas através de uma análise temática (Braun & Clarke, 2006), permitindo identificar padrões recorrentes e variações individuais nas formas de lidar com os desafios e desenvolver resiliência adaptativa.

## **Procedimentos de Recolha de Dados**

O processo de recolha foi conduzido após a obtenção do consentimento informado de todos os participantes. Antes da participação, estes foram previamente informados acerca dos objetivos do estudo, dos procedimentos envolvidos e dos seus direitos enquanto participantes, tendo dado o seu consentimento livre, informado e esclarecido, de acordo com os princípios éticos da investigação em Psicologia (APA, 2017).

A recolha foi realizada de forma anónima, através de uma plataforma online, em dois momentos distintos (pré-mobilidade: até duas semanas antes do início da mobilidade; e pós-mobilidade: até duas semanas após a mobilidade) minimizando

enviesamentos e maximizando a honestidade das respostas, assegurando comparabilidade entre os dois momentos.

O investigador garantiu a padronização das instruções e a clareza da comunicação ao longo de todo o processo, assumindo ainda a responsabilidade pelo acompanhamento dos participantes e pelo esclarecimento de eventuais dúvidas.

### **Tratamento e Análise de Dados**

Os dados quantitativos foram analisados com recurso ao software IBM SPSS Statistics (versão 30), amplamente utilizado em estudos nas ciências sociais e comportamentais (Field, 2013). Os testes estatísticos foram selecionados em função da natureza das variáveis e dos objetivos definidos, seguindo as recomendações metodológicas de Creswell (2014).

As respostas abertas recolhidas no pós-mobilidade foram analisadas através de uma análise temática reflexiva, metodologia que possibilita identificar padrões emergentes, estratégias de *coping* recorrentes e fatores individuais associados à regulação emocional. A análise foi conduzida de forma indutiva, respeitando a complexidade e subjetividade das narrativas dos participantes, e articulando os resultados com os quadros teóricos previamente estabelecidos (Braun & Clarke, 2006). O processo analítico decorreu em duas fases complementares, uma fase inicial de codificação aberta e geração de temas preliminares, e uma fase subsequente de consenso temático. A codificação foi realizada por três investigadores treinados, que analisaram de forma independente o conteúdo das respostas e posteriormente compararam e discutiram as categorias emergentes até atingir consenso entre todos os codificadores, assegurando a fiabilidade e a validade interpretativa dos resultados.

## Resultados

Nesta secção apresentam-se os resultados obtidos ao longo do estudo, organizados de acordo com as questões de investigação previamente formuladas. Para cada questão, são descritos os dados recolhidos, os procedimentos estatísticos utilizados e os principais resultados observados.

A análise inclui comparações entre momentos (pré e pós-mobilidade), entre diferentes grupos de participantes (sexo, nível académico, idade) e a avaliação de relações entre variáveis, com o objetivo de responder de forma sistemática às hipóteses e objetivos definidos.

### Resultados da Análise Quantitativa

#### ***Questão de Investigação 1 – Principais motivações iniciais para a participação em mobilidade internacional***

Esta questão procurou responder: “*Quais são os principais fatores (culturais, académicos, profissionais, pessoais, etc.) que motivam os estudantes a participar em mobilidade internacional?*”

Para analisar os dados, foram calculadas estatísticas descritivas (médias) referentes aos oito domínios do *Global Mobility Expectation Survey* (GMS) no momento pré-mobilidade. A utilização de estatísticas descritivas é apropriada nesta fase, uma vez que o objetivo é identificar padrões gerais de motivação sem estabelecer relações causais ou testar diferenças significativas entre grupos (Field, 2013).

As médias dos diferentes domínios podem ser encontradas na Tabela 1. Observou-se uma ligeira predominância das motivações culturais, pessoais e relacionais:

“Enriquecimento Cultural” e “Networking e Conexões Sociais” apresentaram as médias mais elevadas, salientando a importância atribuída ao contacto com novas culturas e à criação de redes interpessoais. Enquanto “Proficiência Linguística” e “Desenvolvimento Pessoal” surgiram logo a seguir, refletindo o interesse dos estudantes na aquisição de competências práticas e no crescimento individual. Ainda, “Oportunidades de Carreira” e “Cidadania Global” revelaram a presença de motivações profissionais e identitárias, embora com menor expressão. Por fim, “Crescimento Académico” e “Realização Pessoal” foram os menos valorizados, sugerindo que objetivos estritamente académicos ou de reconhecimento pessoal não foram determinantes na decisão de mobilidade.



Enriquecimento Cultural (+3,75); e Networking e Conexões Sociais (+3,72). Estes resultados apontam para ganhos marcantes nas dimensões emocionais, sociais e interculturais. Já os menores aumentos verificaram-se em Crescimento Académico (+1,48) e Oportunidades de Carreira (+1,91).

No total da escala, a média passou de  $M = 85,83$  ( $DP = 15,38$ ) para  $M = 112,63$  ( $DP = 11,72$ ), representando um aumento de aproximadamente 31%.

Para a análise inferencial, a normalidade das distribuições foi verificada com o teste de Shapiro-Wilk, que indicou desvios significativos à normalidade ( $p < .001$ ). Nestes casos, a aplicação de testes paramétricos, como o t- teste para amostras emparelhadas, não seria adequada. Assim, utilizou-se o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas, recomendado para comparações entre dois momentos dependentes pressuposto de normalidade não é cumprido (Field, 2013; Pallant, 2020).

Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas em todos os domínios ( $p < .001$ ), com valores  $Z$  entre -13,27 e -13,97. As maiores diferenças medianas foram observadas em Proficiência Linguística ( $Z = -13,97$ ), Cidadania Global ( $Z = -13,88$ ) e Networking e Conexões Sociais ( $Z = -13,92$ ). Embora estatisticamente significativa, a menor diferença verificou-se em Realização Pessoal ( $Z = -13,89$ ).

Também se confirmou uma variação significativa no score global da escala GMES ( $Z = -13,78$ ;  $p < .001$ ), o que sustenta a existência de um ganho generalizado.

Em suma, os dados evidenciam ganhos significativos em todas as dimensões avaliadas, com maior expressão nas áreas pessoal, linguística, intercultural e social, e ganhos mais modestos nas dimensões académica e profissional.

### **Dimensões em que a mobilidade superou mais significativamente as expectativas**

As maiores médias de variação entre o momento pré e pós-mobilidade ocorreram em: Realização Pessoal (+4,26), Cidadania Global (+4,16), Proficiência Linguística (+3,76), Desenvolvimento Pessoal (+3,75), Enriquecimento Cultural (+3,75) e Networking e Conexões Sociais (+3,72). Estes resultados evidenciam ganhos particularmente expressivos nas dimensões pessoais, sociais e interculturais.

As diferenças mais acentuadas também se refletiram nos valores dos testes de Wilcoxon: Proficiência Linguística ( $Z = -13,97$ ), Cidadania Global ( $Z = -13,88$ ) e Networking e Conexões Sociais ( $Z = -13,92$ ), indicando médias mais elevadas no pós-teste para as dimensões de Proficiência Linguística, Cidadania Global e Networking e Conexões Sociais.

### **Dimensões em que as expectativas não foram plenamente alcançadas**

Em contraste, os domínios Crescimento Académico (+1,48) e Oportunidades de Carreira (+1,91) registaram aumentos mais modestos, embora ainda estatisticamente significativos ( $Z = -13,27$  e  $Z = -13,58$ ;  $p < .001$ ). Estes resultados sugerem que, apesar da experiência de mobilidade ter contribuído positivamente para o desenvolvimento académico e profissional, as expectativas iniciais dos estudantes nestas áreas não foram totalmente correspondidas, possivelmente porque os ganhos percecionados se manifestam de forma mais gradual ou dependem de fatores contextuais externos (como reconhecimento institucional ou inserção no mercado de trabalho). Estes resultados sugerem que, apesar dos ganhos gerais, as dimensões académica e profissional foram percecionadas como as menos impactadas pela experiência. Tal pode dever-se a limitações no reconhecimento formal de créditos, diferenças entre sistemas de ensino ou menores oportunidades profissionais durante o período de mobilidade.

De forma geral, os resultados mostram que a mobilidade internacional superou significativamente as expectativas iniciais dos estudantes em todas as dimensões avaliadas. Os ganhos foram mais expressivos nas áreas pessoais, linguísticas, sociais e interculturais, enquanto as dimensões académica e profissional, embora com melhorias estatisticamente relevantes, apresentaram incrementos mais discretos. Este padrão sugere que a mobilidade constitui sobretudo um catalisador de transformação identitária, social e emocional, revelando-se menos impactante no plano académico e profissional.

### ***Questão de Investigação 3 – Impacto das variáveis sociodemográficas nos ganhos da mobilidade internacional***

Esta questão procurou “*Explorar o impacto das variáveis sociodemográficas (nível educacional, sexo e idade) nos ganhos reportados nas diferentes dimensões da mobilidade internacional.*”

#### **3.1 Nível educacional**

Foram conduzidas análises intergrupos, tendo como variável dependente o ganho médio ( $\Delta = \text{Pós} - \text{Pré}$ ) em cada domínio da GMES.

##### **3.1.1 Análise Intergrupos**

Para comparar os ganhos entre os quatro níveis educacionais, aplicou-se o teste de Kruskal-Wallis, apropriado quando o pressuposto de normalidade é violado. Os resultados revelaram diferenças estatisticamente significativas ( $p < .001$ ) em quase todos os domínios, com exceção de Crescimento Académico ( $H = 2,833$ ;  $p = .418$ ).

**Tabela 2**

*Médias e resultados do teste de Kruskal–Wallis para os ganhos percebidos com a mobilidade internacional*

<b>Domínio</b>	<b><i>H</i> (gl = 3)</b>	<b><i>P</i></b>
Total Score	98,553	< .001
Enriquecimento Cultural	74,57	< .001
Crescimento Académico	2,833	.418
Desenvolvimento Pessoal	62,726	< .001
Networking e Conexões Sociais	65,861	< .001
Proficiência Linguística	46,866	< .001
Oportunidades de Carreira	15,373	.002
Realização Pessoal	57,822	< .001
Cidadania Global	73,094	< .001

*Nota.* gl = 3. Resultados do teste de Kruskal–Wallis para a comparação dos ganhos percebidos entre grupos.

### **3.1.2 Comparações Post-Hoc (com correção de Bonferroni)**

Na sequência das diferenças significativas identificadas pelo teste de Kruskal–Wallis, realizaram-se testes post-hoc com correção de Bonferroni, de modo a ajustar os níveis de significância e reduzir o risco de erro tipo I associado a múltiplas comparações (Field, 2013).

As comparações pós-hoc mostraram que os estudantes de licenciatura apresentaram ganhos médios significativamente superiores em relação aos níveis de mestrado, doutoramento e pós-doutoramento. Por sua vez, os estudantes de doutoramento e pós-doutoramento evidenciaram ganhos mais modestos, possivelmente em função da maior experiência académica prévia.

Exemplos de resultados relevantes:

- Total GMES: diferenças significativas entre licenciatura e todos os outros níveis ( $p < .001$ ).
- Enriquecimento Cultural e Desenvolvimento Pessoal: ganhos significativamente maiores na licenciatura face a todos os outros grupos.
- Networking e Cidadania Global: licenciatura destacou-se com diferenças altamente significativas ( $p < .001$ ) face a todos os grupos.

O nível académico influenciou significativamente a magnitude dos ganhos percebidos com a mobilidade internacional. Todos os grupos registaram melhorias, mas os estudantes de licenciatura beneficiaram mais amplamente, sobretudo nas dimensões cultural, pessoal, linguística e social. Por contraste, os estudantes de doutoramento e pós-doutoramento apresentaram ganhos mais modestos, ainda que estatisticamente significativos.

### **3.2. Sexo**

A análise foi conduzida em dois níveis: intra-grupos, comparando as perceções pré e pós-mobilidade dentro de cada grupo, e intergrupos, comparando os ganhos ( $\Delta = \text{Pós} - \text{Pré}$ ) entre sexos.

#### **3.2.1 Análise Intra-Grupos**

Após verificação da normalidade com o teste de Shapiro-Wilk, observou-se violação do pressuposto em quase todos os domínios ( $p < .001$ ). Por este motivo, foi aplicado o teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas em ambos os sexos. No grupo masculino, em domínios com distribuição aproximadamente normal, aplicou-se adicionalmente o  $t$  de Student para amostras emparelhadas.

- Grupo Masculino ( $n = 45$ ): verificaram-se diferenças estatisticamente significativas em todos os domínios ( $p < .001$ ). Nos domínios Desenvolvimento Pessoal e Realização Pessoal, os testes  $t$  confirmaram ganhos expressivos, com tamanhos do efeito elevado ( $d$  de Cohen  $\approx 0,87$ ).
- Grupo Feminino ( $n = 201$ ): também revelou melhorias significativas ( $p < .001$ ) em todos os domínios.

Estes resultados indicam que a mobilidade internacional teve um impacto positivo e transversal nas dimensões académica, pessoal, linguística, social e cultural para ambos os sexos.

#### **3.2.2 Análise Intergrupos**

Para comparar os ganhos entre os sexos, foi aplicado o teste de Mann-Whitney U, apropriado quando o pressuposto de normalidade é violado (Field, 2013; Pallant, 2020).

Na maioria dos domínios, não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre homens e mulheres. A única exceção foi Realização Pessoal, em que as mulheres reportaram ganhos significativamente superiores ( $U = 3415,5$ ;  $Z = -2,683$ ;  $p = .007$ ), sugerindo uma perceção mais acentuada de valorização pessoal após a mobilidade.

**Tabela 3**

*Resultados do teste de Mann–Whitney U para a comparação dos ganhos ( $\Delta$ ) entre sexos por domínio*

<b>Domínio</b>	<b>U</b>	<b>Z</b>	<b>p</b>
Total Score	3963,5	-1,303	.193
Enriquecimento Cultural	4485,0	-0,091	.927
Crescimento Académico	4556,5	0,084	.933
Desenvolvimento Pessoal	3892,0	-1,539	.124
Networking e Conexões Sociais	4460,0	-0,153	.878
Proficiência Linguística	3987,5	-1,322	.186
Oportunidades de Carreira	4079,0	-1,093	.275
Realização Pessoal	3415,5	-2,683	.007
Cidadania Global	4539,5	0,041	.967

*Nota.* Diferenças estatisticamente significativas ( $p < .05$ ) foram observadas apenas no domínio Realização Pessoal.

A análise intra e intergrupos demonstrou que a mobilidade internacional teve um impacto positivo e estatisticamente significativo em ambos os sexos. No entanto, apenas no domínio de Realização Pessoal se verificou diferença significativa entre sexos, com vantagem para as mulheres. Nos restantes domínios, os ganhos percecionados foram semelhantes, reforçando que os benefícios da mobilidade são amplamente transversais ao sexo.

### **3.3 Idade**

Foi realizada uma regressão linear simples para cada domínio da escala GMES e para o score total, tendo a idade como variável preditora e os ganhos percecionados ( $\Delta$  = Pós – Pré) como variáveis dependentes. A regressão linear simples é adequada para examinar a relação entre uma variável independente contínua e uma variável dependente contínua, permitindo quantificar o impacto da idade sobre os ganhos atribuídos à mobilidade (Field, 2013; Pallant, 2020).

Os resultados revelaram efeitos negativos e estatisticamente significativos da idade na maioria dos domínios da escala, indicando que os participantes mais jovens reportaram ganhos percecionados mais elevados.

- Modelo global (Total Score): coeficiente  $\beta = -0,736$ ,  $p < .001$ ,  $R^2 = .542$ . a idade explicou 54,2% da variância nos ganhos totais.
- Domínios específicos: observaram-se efeitos negativos significativos em Cidadania Global ( $\beta = -0,572$ ;  $R^2 = .328$ ), Desenvolvimento Pessoal ( $\beta = -0,545$ ;  $R^2 = .297$ ), Realização Pessoal ( $\beta = -0,515$ ;  $R^2 = .265$ ), Enriquecimento Cultural ( $\beta = -0,498$ ;  $R^2 = .248$ ), Networking e Conexões Sociais ( $\beta = -0,500$ ;  $R^2 = .250$ ), Proficiência Linguística ( $\beta = -0,436$ ;  $R^2 = .190$ ) e Oportunidades de Carreira ( $\beta = -0,256$ ;  $R^2 = .065$ ), todos com valores de  $p < .001$ .
- Exceção: no domínio Crescimento Académico, a relação não foi estatisticamente significativa ( $\beta = -0,063$ ;  $p = .318$ ;  $R^2 = .004$ ), indicando ganhos semelhantes entre participantes de diferentes idades.

**Tabela 4**

*Resultados da regressão linear simples: efeito da idade sobre os ganhos ( $\Delta$ ) por domínio*

<b>Domínio</b>	<b><math>\beta</math></b>	<b><math>p</math></b>	<b><math>R^2</math></b>
Total Score	-0,736	< .001	0,542
Enriquecimento Cultural	-0,498	< .001	0,248
Crescimento Académico	-0,063	0,318	0,004
Desenvolvimento Pessoal	-0,545	< .001	0,297
Networking e Conexões Sociais	-0,5	< .001	0,25
Proficiência Linguística	-0,436	< .001	0,19
Oportunidades de Carreira	-0,256	< .001	0,065
Realização Pessoal	-0,515	< .001	0,265
Cidadania Global	-0,572	< .001	0,328

*Nota.* Todos os valores de  $p$  inferiores a .05 indicam relações estatisticamente significativas entre idade e ganhos ( $\Delta$ ).

A análise demonstra que a idade tem um efeito moderador negativo no impacto da mobilidade internacional, especialmente nas dimensões pessoais, sociais e interculturais. O efeito foi mais acentuado no score global da escala. A única dimensão não afetada pela idade foi o Crescimento Académico, sugerindo ganhos semelhantes entre faixas etárias.

De forma global, os resultados evidenciam que as variáveis sociodemográficas modulam o impacto da mobilidade internacional, embora de modo diferenciado. O nível

educacional destacou-se como o fator mais influente, com os estudantes de licenciatura a reportarem ganhos significativamente superiores em quase todas as dimensões, comparativamente a níveis mais avançados. Quanto ao sexo, os efeitos foram em grande medida transversais, registrando-se apenas diferenças na realização pessoal, em que as mulheres reportaram ganhos mais acentuados. A idade revelou um efeito moderador negativo, indicando que os mais jovens experienciam benefícios mais expressivos, sobretudo nas dimensões pessoais, sociais e interculturais. Em conjunto, estes resultados sugerem que, embora a mobilidade tenha impacto positivo em todos os perfis, tende a ser especialmente transformadora para estudantes em fases mais iniciais do percurso académico e de vida.

### **Resultados da Análise Qualitativa**

Esta questão procurou “*Explorar as experiências emocionais e as estratégias de regulação e resiliência adotadas pelos estudantes durante a mobilidade internacional.*”

A análise qualitativa foi conduzida a partir das respostas abertas dos participantes, permitindo identificar categorias temáticas que complementam os resultados quantitativos e oferecem uma compreensão mais profunda dos processos emocionais vividos ao longo da mobilidade.

A análise das respostas abertas revelou cinco categorias temáticas recorrentes (com uma variação média de 63,5% do total da amostra a partilhar experiências alinhadas com essas categorias). Estas categorias complementam e aprofundam a compreensão das estratégias de regulação emocional e dos mecanismos de resiliência ativados pelos estudantes internacionais ao longo da mobilidade. Para mais detalhes metodológicos, ver Anexo C.

#### ***Categoria 1: Instabilidade emocional ao longo do tempo***

Os estudantes descreveram a vivência emocional da mobilidade como marcada por flutuações temporais, oscilando entre entusiasmo, frustração e adaptação gradual:

*“No início tudo era razão para entusiasmo. Depois veio o cansaço, a saudade e a frustração. Só a partir do segundo mês comecei a encontrar um equilíbrio.”*  
(Estudante 19, homem, Mestrado)

*“Achei que me estava a adaptar bem, mas ao fim de três semanas comecei a sentir-me desmotivada e vulnerável (...) Chorava por tudo.” (Estudante 129, mulher, Licenciatura)*

Este padrão confirma a existência de ciclos emocionais, caracterizados por uma fase inicial de euforia, seguida de um confronto, e, posteriormente, de reorganização emocional.

### ***Categoria 2: Solidão e impacto emocional inicial***

Muitos estudantes relataram os primeiros dias ou semanas no país de acolhimento como marcados por sentimentos de solidão, insegurança e desorientação emocional:

*“Cheguei a sentir-me perdida, como se tivesse desaparecido o chão. Não conhecia ninguém, e a língua era uma barreira. Chorei bastante na primeira semana.” (Estudante 94, mulher, Licenciatura)*

Apesar do impacto inicial, alguns relatos indicam uma evolução positiva:

*“Percebi que estar sozinho não era tão negativo como eu pensava. Aprendi a viver sozinho, a organizar a minha rotina e a procurar companhia quando desejava.” (Estudante 117, homem, Licenciatura)*

### ***Categoria 3: Confronto cultural***

A exposição a contextos inesperados (e.g., diferenças logísticas, choques culturais, experiências de exclusão) foi vivida como fonte de stress, mas também como oportunidade de resiliência:

*“Tive dificuldades com a forma como os professores davam feedback (...). eram muito diretos, o que me fez sentir incompetente.” (Estudante 16, mulher, Licenciatura)*

### ***Categoria 4: Estratégias de regulação emocional***

Os estudantes relatam diversas estratégias conscientes de regulação emocional, entre as quais se destacam:

- Práticas de autocuidado:

*“Comecei a fazer caminhadas diárias e a ler muito mais. Isso ajudou-me a acalmar.” (Estudante 61, mulher, Licenciatura)*

- Busca de apoio social (presencial e online):

*“Falava com a minha família por videochamada quase todos os dias no início, e isso me ajudou muito.” (Estudante 11, mulher, Licenciatura)*

- Reinterpretação cognitiva:

*“Tentei dizer a mim mesma que era normal sentir medo. Repetia que era uma fase e que iria passar.” (Estudante 211, mulher, Licenciatura)*

Estas estratégias ilustram o recurso a mecanismos de autorregulação para lidar com o stress e a incerteza (Gross, 2015).

### ***Categoria 5: Resiliência em situações de maior adversidade***

A exposição a dificuldades práticas e relacionais levou os estudantes a desenvolver resiliência, transformando experiências de adversidade em oportunidades de crescimento:

*“Tive problemas com a residência e fui mal atendida várias vezes. No início fiquei em choque, mas depois comecei a ser mais assertiva a falar com as pessoas (...) e a saber como lidar com essas situações. Hoje sinto-me mais confiante.” (Estudante 73, mulher, Licenciatura)*

*“Percebi que esta experiência não era só sobre estudar fora, mas sobre mim mesma.” (Estudante 184, mulher, Licenciatura)*

*“Senti-me desamparada. Não sabia a quem recorrer quando não estava bem (...) mas pedi ajuda à responsável pelas mobilidades e começamos a ter reuniões regulares e isso fez muita diferença.” (Estudante 213, mulher, Licenciatura)*

Os resultados qualitativos evidenciam que a mobilidade internacional desencadeia um percurso emocional complexo, caracterizado por fases de instabilidade e solidão inicial, seguidas de confronto cultural e reorganização adaptativa. As estratégias de regulação emocional mais relatadas incluíram práticas de autocuidado, apoio social e reinterpretação cognitiva, revelando a importância de mecanismos de autorregulação. Além disso, as experiências adversas foram frequentemente transformadas em oportunidades de crescimento, traduzindo-se em desenvolvimento de resiliência. Em

conjunto, estes achados mostram que a mobilidade não é apenas uma experiência acadêmica, mas também um processo de transformação emocional e identitária, no qual a capacidade de adaptação desempenha um papel central.

## **Discussão**

O presente estudo teve como objetivo analisar as variações entre expectativas e percepções pós-mobilidade em diferentes dimensões da experiência internacional, bem como o papel de variáveis sociodemográficas e emocionais nesse processo. Os resultados demonstraram que, na amostra deste estudo, a mobilidade acadêmica internacional foi amplamente positiva e transformadora, traduzida em ganhos significativos em todos os domínios avaliados do instrumento utilizado. Esses ganhos foram particularmente expressivos nas dimensões pessoais, linguísticas e interculturais, refletindo o impacto da mobilidade sobre a expansão identitária e o desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Por outro lado, os ganhos nas dimensões acadêmica e profissional, ainda que estatisticamente significativos, revelaram-se mais modestos e sugerem que os benefícios de natureza estrutural e curricular podem emergir de forma mais gradual e dependente de fatores institucionais e contextuais.

A experiência de mobilidade internacional deve ser compreendida como um processo complexo de aprendizagem e transformação que transcende os objetivos acadêmicos imediatos.

Os achados deste estudo estão em consonância com estudos prévios que sublinham que a mobilidade é vivida essencialmente como uma oportunidade de crescimento identitário, desenvolvimento pessoal (Ward, Bochner, & Furnham, 2020) e aquisição de competências interculturais, mais do que como um meio direto para melhorar desempenho acadêmico ou perspectivas de carreira imediata (Valls-Figuera et al., 2023). Assim, a mobilidade deve ser entendida como um catalisador de mudança pessoal e social, cujos efeitos se prolongam para além do período da experiência em si.

### **Motivações e expectativas iniciais**

Os estudantes mostraram-se sobretudo motivados por razões culturais, pessoais e relacionais, atribuindo menor importância a fatores acadêmicos ou profissionais. Esta orientação revela que a mobilidade é percebida, em primeiro lugar, como uma oportunidade de contacto com a diferença, de aquisição de novas perspectivas e de fortalecimento da autonomia.

A literatura confirma esta tendência, Hovdhaugen e Wiers-Jenssen (2023) demonstram que os fatores psicossociais e culturais têm mais peso nas decisões de mobilidade do que a percepção imediata de benefícios de carreira. Contudo, as instituições de ensino superior continuam a comunicar frequentemente a mobilidade como um recurso

para aumentar a empregabilidade e o capital profissional (Nilsson & Ripmeester, 2016). Esta discrepância entre o discurso institucional e as motivações reais dos estudantes pode ajudar a explicar por que razão, no presente estudo, os domínios ligados ao crescimento académico e às oportunidades de carreira foram os menos valorizados e os que revelaram ganhos mais modestos.

### **Discrepâncias entre expectativas e perceções**

Um dos achados centrais foi a existência de discrepâncias significativas entre as expectativas prévias e as perceções pós-mobilidade. As dimensões de realização pessoal, cidadania global, proficiência linguística e desenvolvimento interpessoal superaram largamente as expectativas iniciais, enquanto os ganhos académicos e profissionais, embora estatisticamente significativos, foram mais reduzidos. Esta disparidade sugere que os benefícios mais valorizados pelos estudantes são os que se relacionam com a esfera experiencial e psicossocial, por serem imediatamente tangíveis e emocionalmente gratificantes (Sato & Hodge, 2015).

Em contrapartida, os benefícios estruturais, como o reconhecimento académico ou a integração em novas redes profissionais, dependem de fatores institucionais e de prazos mais longos para se materializarem (Rajan & Bailey, 2025). A leitura crítica destas discrepâncias aponta para a necessidade de reforçar as políticas institucionais de reconhecimento formal da mobilidade, de modo a traduzir os ganhos subjetivos em benefícios objetivos de maior alcance.

### **Impacto emocional, regulação e resiliência**

A análise qualitativa demonstrou que a mobilidade é vivida como uma trajetória emocional em fases distintas. Os estudantes relataram inicialmente sentimentos de entusiasmo e euforia, seguidos por momentos de choque cultural, solidão e frustração, culminando, numa fase posterior, com adaptação e reorganização emocional. Este padrão confirma o modelo de adaptação intercultural descrito por Ward, Bochner e Furnham (2020), que caracteriza a mobilidade como um processo dinâmico de ajustamento emocional e cultural. Para lidar com essas exigências, a regulação emocional emerge como competência central, sendo que os relatos dos participantes evidenciaram o recurso a estratégias como práticas de autocuidado, manutenção de contactos sociais e reinterpretação cognitiva. Estas estratégias convergem com a definição de autorregulação proposta por Gross (2015), que sublinha a importância da monitorização e modificação das respostas emocionais em função das exigências situacionais.

A exposição a dificuldades práticas e culturais foi frequentemente descrita como oportunidade de crescimento resiliente. Neste contexto, a resiliência não deve ser entendida apenas como um traço individual, mas como resultado da interação entre competências pessoais e condições contextuais. De facto, estudos como os de Ungar (2011) demonstram que a resiliência depende fortemente dos recursos sociais e institucionais disponíveis, funcionando como um processo ecológico. Do mesmo modo, Nowell, Norris, White e Moules (2017) reforçam a necessidade de assegurar critérios de confiança e consistência metodológica na análise qualitativa de fenómenos como este, destacando a forma como o apoio institucional molda a capacidade dos estudantes em transformar adversidades em oportunidades de crescimento. Assim, a mobilidade deve ser compreendida como um processo relacional e contextualizado, onde o suporte institucional desempenha um papel determinante na forma como os desafios são enfrentados e reinterpretados.

### **Diferenças por perfil**

A análise dos resultados em função do perfil dos participantes permitiu identificar variações relevantes. A idade revelou-se um preditor negativo dos ganhos percebidos, sendo que os estudantes mais jovens reportaram maiores benefícios, sobretudo em dimensões pessoais, sociais e interculturais. Este resultado sugere que a mobilidade assume um papel particularmente formativo em fases de vida em que a identidade ainda está em consolidação, o que está em consonância com a literatura que associa a juventude a maior plasticidade identitária e abertura à mudança em contextos interculturais (Hovdhaugen & Wiers-Jenssen, 2023).

As diferenças relacionadas com o sexo dos participantes foram reduzidas, mas verificou-se que as mulheres atribuíram maior importância à realização pessoal, o que poderá refletir diferentes formas de apropriação subjetiva da experiência intercultural. Estudos anteriores confirmam que as mulheres tendem a reportar maiores ganhos emocionais e de desenvolvimento pessoal em programas de mobilidade, o que pode estar associado a estilos diferenciados de interação social e adaptação cultural (Lostetter, 2010).

Também o nível académico desempenhou um papel diferenciador. Os estudantes de licenciatura foram os que relataram ganhos mais expressivos, ao passo que os de doutoramento e pós-doutoramento evidenciaram melhorias mais discretas. Esta diferença pode ser explicada pelo carácter inaugural da mobilidade em fases mais precoces do

percurso acadêmico, comparado com a experiência já consolidada dos estudantes em níveis mais avançados. Trabalhos recentes sugerem igualmente que os ganhos pessoais e interculturais são mais intensos entre estudantes de graduação, enquanto os pós-graduados avaliam a mobilidade em termos de resultados acadêmicos e profissionais mais concretos (Cordua & Netz, 2022).

### **Implicações práticas**

As implicações práticas deste estudo são significativas e apontam para várias dimensões de intervenção. Em primeiro lugar, as instituições devem investir na gestão de expectativas, comunicando de forma clara e realista os potenciais benefícios e limitações da mobilidade, uma vez que a literatura mostra que expectativas mal calibradas estão associadas a maiores níveis de frustração e insatisfação durante a experiência (Lostetter, 2010).

Em segundo lugar, é essencial reforçar o apoio psicológico e social oferecido aos estudantes durante o período de adaptação, de modo a garantir que os recursos emocionais e relacionais sejam devidamente apoiados, seguindo as recomendações de estudos que destacam a importância da integração social e institucional no bem-estar de estudantes internacionais (Ward, Bochner, & Furnham, 2020).

Em terceiro lugar, torna-se fundamental traduzir os ganhos pessoais e interculturais em valor acadêmico e profissional, através de mecanismos de reconhecimento de competências, integração curricular e ligação com o mercado de trabalho. O *Erasmus Impact Study* mostrou que a mobilidade está fortemente associada a competências transversais valorizadas pelos empregadores, incluindo autonomia, resiliência e capacidade de adaptação (Brandenburg et al., 2014).

Estudos mais recentes confirmam esta tendência: Dai (2024) sublinha que os empregadores privilegiam competências de adaptabilidade cultural e resiliência desenvolvidas em contextos de mobilidade, enquanto Brooks (2024) argumenta que estas experiências contribuem para diferenciar os estudantes no mercado global de trabalho. A articulação entre estas competências e o futuro profissional dos estudantes constitui, portanto, uma via essencial para maximizar o impacto da mobilidade, reforçando não apenas o valor experiencial mas também a sua utilidade prática na vida académica e profissional.

### **Limitações e investigações futuras**

Apesar da consistência dos resultados, este estudo apresenta algumas limitações. A predominância de estudantes de licenciatura na amostra restringe a possibilidade de generalização para níveis mais avançados de escolaridade. A utilização de dados de autorrelato implica igualmente riscos de enviesamento, nomeadamente de desejabilidade social e de memória. Futuras investigações poderiam beneficiar de metodologias longitudinais, que permitam acompanhar os estudantes após o regresso, bem como de estudos comparativos que analisem diferentes contextos culturais e institucionais. A integração de abordagens quantitativas e qualitativas contribuiria para uma compreensão mais holística da experiência, permitindo captar tanto os padrões gerais como as narrativas individuais.

Em síntese, os resultados deste estudo confirmam que a mobilidade internacional é uma experiência profundamente transformadora, que excede frequentemente as expectativas iniciais dos estudantes, sobretudo nas dimensões pessoais, sociais e interculturais. Mais do que um simples complemento ao percurso académico, a mobilidade deve ser entendida como um processo de desenvolvimento identitário e emocional que se prolonga no tempo e que se traduz em ganhos duradouros de autonomia, resiliência e consciência global. Cabe às instituições de ensino superior promover e estruturar a mobilidade de forma inclusiva, sustentável e ajustada aos diferentes perfis dos estudantes, assegurando não apenas a valorização subjetiva da experiência, mas também a sua tradução em benefícios académicos e profissionais concretos.

## Referências Bibliográficas

American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct* (amendments to 2002 code).

Andrade, M. S. (2006). International students in English-speaking universities: Adjustment factors. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 131–154. <https://doi.org/10.1177/1475240906065589>

Bamberger, A., & Morris, P. (2024). Critical perspectives on internationalization in higher education: Commercialization, global citizenship, or postcolonial imperialism? *Critical Studies in Education*, 65(2), 128–146. <https://doi.org/10.1080/17508487.2023.2233572>

Brandenburg, U., Berghoff, S., & Taboadela, O. (2014). *The Erasmus impact study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2766/75468>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Brooks, R., Courtois, A., Faas, D., Jayadeva, S., & Beech, S. (2024). International student mobility within Europe: Responding to contemporary challenges. *Higher Education*, 88(5), 1663–1672. <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01222-0>

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford University Press.

Chen, L.-H. (2007). East-Asian students' choice of Canadian graduate schools. *International Journal of Educational Advancement*, 7(4), 271–306. <https://doi.org/10.1057/palgrave.ijea.2150071>

Chirkov, V., Vansteenkiste, M., Tao, R., & Lynch, M. (2007). The role of self-determined motivation and goals for study abroad in the adaptation of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 31(2), 199–222. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2006.03.002>

Cordua, F., & Netz, N. (2022). Why do women more often intend to study abroad than men? *Higher Education*, 83(5), 1079–1101. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00731-6>

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

Dai, K., & Pham, T. (2024). Graduate employability and international education: An exploration of foreign students' experiences in China. *Higher Education Research & Development*, 43(6), 1227–1242. <https://doi.org/10.1080/07294360.2024.2325155>

DeVellis, R. F. (2016). *Scale development: Theory and applications* (4th ed.). SAGE Publications.

de Wit, H., & Altbach, P. G. (2021). Internationalization in higher education: Global trends and recommendations for its future. *Policy Reviews in Higher Education*, 5(1), 28–46. <https://doi.org/10.1080/23322969.2020.1820898>

Erasmus+, European Commission. (2014). *Erasmus Impact Study: Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*.

European Commission. (n.d.). *Erasmus+ Programme Guide*.

Farrugia, C., & Sanger, J. (2017). *Gaining an employment edge: The impact of study abroad on 21st century skills & career prospects in the United States*. Institute of International Education. <https://www.iie.org>

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (4th ed.). SAGE Publications.

Fleming, T. (2018). Mezirow and the theory of transformative learning. In *Critical theory and transformative learning* (pp. 120–136). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-6086-9.ch009>

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago, IL: Aldine.

Glass, C. R., Wongtrirat, R., Buus, S., & Aw, F. (2023). *International student engagement: Strategies for creating inclusive, connected, and purposeful campus environments*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003445388>

Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, 26(1), 1–26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>

Hendrickson, B., Rosen, D., & Aune, R. K. (2011). An analysis of friendship networks, social connectedness, homesickness, and satisfaction levels of international students. *International Journal of Intercultural Relations*, 35(3), 281–295. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2010.08.001>

Hovdhaugen, E., & Wiers-Jenssen, J. (2023). Motivation for full degree mobility: Analysing sociodemographic factors, mobility capital and field of study. *Educational Review*, 75(2), 195–216. <https://doi.org/10.1080/00131911.2021.1912712>

Kinginger, C. (2008). Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France. *The Modern Language Journal*, 92(s1), 1–124. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2008.00821.x>

Lea, M. R., & Street, B. V. (1998). Student writing in higher education: An academic literacies approach. *Studies in Higher Education*, 23(2), 157–172. <https://doi.org/10.1080/03075079812331380364>

Lostetter, E. N. (2010). *GENDER DIFFERENCES IN STUDENTS' EXPERIENCES OF STUDY ABROAD*.

Liu, G., Li, W., & Zhang, Y. (2022). Tracing Chinese international students' psychological and academic adjustments in uncertain times: An exploratory case study in the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 13, 942227. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.942227>

Mao, Y. (2022). Expectation and reality: International students' motivations. *Frontiers in Psychology*, 13, 857139. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.857139>

Mayorga, N. A., Jardin, C., Bakhshaie, J., Garey, L., Viana, A. G., Cardoso, J. B., & Zvolensky, M. (2018). Acculturative stress, emotion regulation, and affective symptomology among Latino/a college students. *Journal of Counseling Psychology*, 65(2), 247–258. <https://doi.org/10.1037/cou0000263>

Min, S. (2012). Motives, expectations, perceptions and satisfaction of international students pursuing private higher education in Singapore. *International Journal of Marketing Studies*, 4(6), 122–132. <https://doi.org/10.5539/ijms.v4n6p122>

Nada, C. I., & 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, 183–192. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2022.03.002>

Nada, C. I., Montgomery, C., & Araújo, H. C. (2018). ‘You went to Europe and returned different’: Transformative learning experiences of international students in Portugal. *European Educational Research Journal*, 17(5), 696–713. <https://doi.org/10.1177/1474904118765334>

Netz, N. (2021). Who benefits most from studying abroad? A conceptual and empirical overview. *Higher Education*, 82(6), 1049–1069. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00760-1>

Nikou, S., & Luukkonen, M. (2024). The push-pull factor model and its implications for the retention of international students in the host country. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 14(1), 76–94. <https://doi.org/10.1108/HESWBL-04-2023-0084>

Nilsson, P. A., & Ripmeester, N. (2016). International student expectations: Career opportunities and employability. *Journal of International Students*, 6(2), 614–631. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i2.373>

Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: Striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>

Pallant, J. (2020). *SPSS survival manual* (7th ed.). McGraw-Hill Education.

Peng, R. Z., & Wu, W. P. (2016). Measuring intercultural contact and its effects on intercultural competence: A structural equation modeling approach. *International Journal of Intercultural Relations*, 53, 16–27. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.05.003>

Punch, K. F. (2005). *Introduction to social research: Quantitative and qualitative approaches* (2nd ed.). SAGE Publications.

Qadeer, T. (2021). The experience of international students and institutional recommendations: A case study in health and social care. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), 8410. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168410>

Rajan, S. I., & Bailey, A. (2025). International student mobility: Precarity, pandemics and resilience. *Population, Space and Place*, 31(4), Article e70039. <https://doi.org/10.1002/psp.70039>

Rienties, B., Beusaert, S., Grohnert, T., Niemantsverdriet, S., & Kommers, P. (2012). Understanding academic performance of international students: The role of ethnicity, academic and social integration. *Higher Education*, 63(6), 685–700. <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9468-1>

Sato, T., & Hodge, S. R. (2015). Japanese exchange students' academic and social struggles at an American university. *Journal of International Students*, 5(3), 208–227. <https://doi.org/10.32674/jis.v5i3.421>

Sawir, E., Marginson, S., Deumert, A., Nyland, C., & Ramia, G. (2008). Loneliness and international students: An Australian study. *Journal of Studies in International Education*, 12(2), 148–180. <https://doi.org/10.1177/1028315307299699>

Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81(1), 1–17. <https://doi.org/10.1111/j.1939-0025.2010.01067.x>

Valls-Figuera, R. G., Torrado-Fonseca, M., & Borràs, J. (2023). The impact of international student mobility on multicultural competence and career development: The case of students from Latin America and the Caribbean in Barcelona. *Education Sciences*, 13(9), 869. <https://doi.org/10.3390/educsci13090869>

van Mol, C., & Timmerman, C. (2014). Should I stay or should I go? An analysis of the determinants of intra-European student mobility. *Population, Space and Place*, 20(5), 465–479. <https://doi.org/10.1002/psp.1833>

Young, J. T., Natrajan-Tyagi, R., & Platt, J. J. (2014). Identity in flux: Negotiating identity while studying abroad. *Journal of Experiential Education*, 37(2), 145–159. <https://doi.org/10.1177/1053825913503116>

Yue, Y., & Lu, J. (2022). International students' motivation to study abroad: An empirical study based on expectancy-value theory and self-determination theory. *Frontiers in Psychology*, 13, 841122. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.841122>

Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. Routledge.

Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2020). *The psychology of culture shock* (2nd ed.). Routledge.

Zhou, Y., & Todman, J. (2009). Patterns of adaptation of Chinese postgraduate students in the United Kingdom. *Journal of Studies in International Education*, 13(4), 467–486. <https://doi.org/10.1177/1028315308317937>

## **Anexo A**

### **Desenvolvimento do instrumento ‘Global Mobility Expectations Survey’**

Este anexo descreve o processo de construção e validação do instrumento utilizado no presente estudo, o *Global Mobility Expectations Survey* (GMES), desenvolvido pela orientadora desta dissertação, a Prof. Dra. Patrícia Oliveira-Silva.

O GMES foi desenvolvido com base numa abordagem qualitativa-dedutiva e a construção do instrumento decorreu em quatro fases sequenciais integradas no âmbito do projeto INSPIRE, cuja investigadora responsável é, também, a orientadora da presente dissertação.

#### **Fases de Desenvolvimento do GMES**

##### ***Fase 1 – Exploração qualitativa: grupos focais***

Na primeira fase, de carácter exploratório, foram conduzidos quatro grupos focais, cada um com a participação de 9 a 12 estudantes do ensino superior. Recorreu-se a uma metodologia híbrida (discussão verbal e respostas escritas) para recolher dados qualitativos sobre motivações, expectativas, receios e competências associadas à mobilidade internacional. Esta abordagem visou promover uma participação mais inclusiva, especialmente entre estudantes com experiências prévias de mobilidade internacional.

##### ***Fase 2 – Análise temática e geração de itens***

A segunda fase consistiu na análise temática dos dados recolhidos, realizada por um painel especializado constituído por três profissionais das áreas da internacionalização, psicologia intercultural e ensino superior. Com base nas categorias emergentes e nas expressões dos próprios participantes, foram construídos os itens iniciais do questionário, assegurando validade ecológica e fidelidade ao universo semântico dos estudantes.

##### ***Fase 3 – Estruturação em domínios conceptuais***

Na terceira fase, os itens gerados foram organizados por afinidade temática em oito domínios conceptuais, validados iterativamente por um painel multidisciplinar. Os

domínios definidos foram: enriquecimento cultural, crescimento acadêmico, desenvolvimento pessoal, redes sociais e profissionais, proficiência linguística, oportunidades de carreira, realização pessoal e cidadania global.

#### ***Fase 4 – Formulação final e pré-teste***

Por fim, na quarta fase, com base na estrutura validada, foi desenvolvido o instrumento final, composto por 24 itens distribuídos pelos oito domínios, avaliados numa escala de seis pontos de interesse (de “muito baixo interesse” a “muito elevado interesse”). O questionário foi submetido a um pré-teste com uma amostra de estudantes, o que permitiu realizar ajustes finais ao nível da redação e da clareza linguística dos itens.

Com base na estrutura validada, foi construído o instrumento final, composto por 24 itens distribuídos pelos oito domínios, cada um avaliado numa escala de interesse de seis pontos (de “muito baixo interesse” a “muito elevado interesse”). O instrumento foi posteriormente submetido a um pré-teste com uma amostra piloto de estudantes, permitindo ajustes finais de clareza e adequação linguística.

## Anexo B

### Global Mobility Expectations Survey

This appendix describes the development and validation process of the instrument *Global Mobility Expectations Survey* (GMES) used in the present study and developed by the supervisor of this dissertation, Prof. Dr. Patrícia Oliveira-Silva.



## Global Mobility Expectations Survey

### Domínios e Nº de Itens

Enriquecimento Cultural	3	
Crescimento Académico	3	
Desenvolvimento Pessoal	3	
Redes Sociais e Profissionais	3	
Proficiência Linguística	3	
Oportunidades de Carreira	3	
Realização Pessoal	3	
Cidadania Global	Total de Itens	<b>24</b>

### Escala de Resposta

- 1 Muito baixo interesse
- 2 Baixo interesse
- 3 Algum interesse
- 4 Interesse moderado
- 5 Elevado interesse
- 6 Muito elevado interesse

### Domains of the GMES Instrument

Global Citizenship	Items 22 - 24
Personal Fulfillment	Items 19 - 21
Career Opportunities	Items 16 - 18
Language Proficiency	Items 13 - 15
Networking and Social Connections	Items 10 - 12
Personal Development	Items 7 - 9
Academic Growth	Items 4 - 6
Cultural Enrichment	Items 1 - 3

### GMES – Pre-Mobility Form

*(Used to assess expectations before the international experience)*

The following instrument corresponds to the pre-mobility version of the *Global Mobility Expectations Survey* (GMES), applied prior to the international mobility period to assess students' anticipations and goals.

**Instructions:** Please choose the option that best represents your primary focus for an international mobility. As you consider the possibilities and opportunities to study internationally, please rate your personal level of interest in each of the following areas to improve or have a meaningful impact on your personal and academic development. *LIKERT SCALE (pre):* Participants were asked to indicate their initial level of interest/expectation in each dimension prior to their mobility experience. The scale used was as follows: (A) Very low interest; (B) Low interest; (C) Some interest; (D) Moderate interest; (E) High interest; (F) Very high interest.

### **GMES – Post-Mobility Form**

*(Used to assess perceived outcomes after the international experience)*

*This version of the Global Mobility Expectations Survey (GMES) was administered after the mobility period, to assess students' perceived outcomes and reflections on their experience abroad.*

*Note: The structure of the post-mobility version mirrors the original GMES, but the items are reworded to elicit reflection on lived experiences rather than anticipated outcomes.*

**Instructions:** *Thinking back on your international mobility experience, please choose the option that best represents the area in which you feel you experienced the most development or impact during your international mobility. Your answers will help us better understand what students gain and value from their time abroad.*

*Note on the post-mobility version:* In the post-mobility version of the GMES, the original Likert scale used to assess students' expectations (based on levels of interest) was adapted to capture the degree of perceived change after the international experience. *LIKERT SCALE (post):* Participants were asked to reflect on each dimension and indicate the extent to which it had changed or developed during their mobility. The scale used was as follows: (A) No change at all; (B) Slight change; (C) Some change; (D) Noticeable change; (E) Significant change; (F) Profound change.

	<b>ITEMS</b>	<b>(A) Very LOW interest</b>	<b>(B) LOW interest</b>	<b>(C) Some interest</b>	<b>(D) Moderate</b>	<b>(E) HIGH interest</b>	<b>(F) Very HIGH</b>
1	To enhance my understanding of other countries' cultures	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
2	To foster the development of intercultural competencies	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
3	To increase my global awareness and understanding	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
4	To expose me to a variety of teaching methods	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
5	To expand the range of studies that are not available at my home institution	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
6	To expand and enrich my expertise in a particular academic domain	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
7	To improve my self-confidence	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
8	To improve my independence	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
9	To foster my ability to adapt to and navigate unfamiliar situations	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
10	To provide opportunities for me to establish friendships with people from diverse cultural backgrounds	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
11	To provide opportunities for me to establish professional connections in my field	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

12	To provide opportunities for me to connect with students from various cultural backgrounds around the world	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
13	To improve my language skills through immersion in a different linguistic environment	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
14	To increase my fluency in communication skills	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
15	To enhance my ability to communicate effectively in diverse cultural contexts	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
16	To enhance my competitiveness in the global job market	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
17	To provide access to international internships and other job opportunities	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
18	To expose me to different work cultures and practices	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
19	To fulfill my desire for adventure	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
20	To contribute to the achievement of my personal goals and aspirations	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
21	To create lasting memories	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
22	To improve my awareness of global issues and challenge	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
23	To expand my contribution to positive change on a global scale	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)

24	To nurture a sense of global citizenship	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)
----	--	-----	-----	-----	-----	-----	-----

## Anexo C

### Procedimento de análise qualitativa e frequência temática

Este anexo descreve o procedimento adotado para a análise qualitativa das respostas abertas ao inquérito pós-mobilidade, detalhando as etapas metodológicas seguidas e os critérios utilizados para a identificação dos temas mais recorrentes.

As etapas do processo foram as seguintes:

1. *Familiarização com os dados*: leitura exaustiva de todas as respostas por dois investigadores;
2. *Codificação inicial*: codificação manual em unidades de sentido relevantes (frases ou segmentos);
3. *Agrupamento de códigos*: organização dos códigos em subtemas provisórios com auxílio do Excel;
4. *Definição e revisão de temas*: triangulação entre investigadores para refinar e chegar a um consenso quanto aos cinco temas principais, com base na frequência e profundidade dos códigos associados.

Cada um dos cinco temas identificados (i.e., “**Instabilidade emocional ao longo do tempo**”; “**Solidão e impacto emocional inicial**”; “**Confronto cultural**”; “**Estratégias de regulação emocional**”; e “**Resiliência em situações de maior adversidade**”) emergiu de forma recorrente nas respostas de um número significativo de participantes. A variação foi entre 35% e 68% do total da amostra. Em termos absolutos, isso corresponde a um número mínimo de 72 participantes e máximo de 140 participantes que partilharam experiências alinhadas com as categorias temáticas definidas. Foi decidido que as categorias que surgissem em mais de um terço da amostra (aproximadamente 30–35%) seriam consideradas recorrentes e relevantes, por refletirem padrões partilhados de experiência. O teto de 68% reforça que a experiência não apenas se repetiu, mas foi transversal a diferentes perfis de participantes. A expressiva incidência dessas categorias, tanto em termos de frequência como de riqueza na descrição dada, justifica a sua consideração como representativas dos aspetos mais relevantes e transversalmente vividas pelos estudantes.

