



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

*DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM
CONTEXTOS INTERCULTURAIIS: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre
em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Beatriz Correia Moreira

Porto, julho de 2025



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA

PORTO

*DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS EM
CONTEXTOS INTERCULTURAIIS: UM ESTUDO COM
ESTUDANTES NO ENSINO SUPERIOR*

Dissertação apresentada à Universidade Católica Portuguesa para a obtenção do grau de
mestre em Psicologia

- Especialização em Psicologia Clínica e da Saúde -

Beatriz Correia Moreira

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Prof^ª Doutora Diana Mesquita

Porto, julho de 2025

Agradecimentos

À Professora Doutora Diana Mesquita, deixo um agradecimento muito especial. Obrigada pela orientação cuidada, presente e disponível. Por todos os incentivos e pela generosidade que sempre manteve nas nossas reuniões. Obrigada por todos os ensinamentos e acima de tudo pela sua presença contínua ao longo deste último ano. A sua orientação foi preciosa e só tornou esta experiência ainda mais enriquecedora.

Aos meus pais que me acompanham desde do início, que sempre me proporcionaram as condições necessárias para que o meu percurso pessoal e profissional brilhasse e voasse bem alto. Por toda a paciência e atenção nos meus altos e baixos deste último ano académico. Por todo o amor e educação que me deram e por serem a minha fonte de inspiração diária. Obrigada por acima de tudo estarem presentes nos momentos mais marcantes da minha vida.

À minha querida família mais próxima, que sempre acompanharam tudo de perto, obrigada pela presença constante e pelo carinho enorme que depositam em mim.

Ao Pedro que sempre acreditou em mim e que me incentiva a lutar pelos meus objetivos dia após dia, com uma personalidade determinada e persistente que me mostra todos os dias que nunca devemos desistir dos nossos sonhos.

Às amigas que fiz durante este percurso de cinco anos, obrigada pelas gargalhadas, pela parceria e pela ajuda mútua. Cláudia, Mafalda, Matilde, Oriana, Teresa, Rita G e Rita V, foi um gosto conhecer-vos e puder partilhar convosco todos estes momentos que ficarão eternamente no meu coração.

A todos os professores da Faculdade de Educação e Psicologia com quem me cruzei neste percurso de cinco anos, obrigada por todo o conhecimento que nos transmitiram. Deixo o meu reconhecimento e agradecimento por todos estes ensinamentos.

Resumo

Esta investigação, de natureza qualitativa, pretendeu explorar as perceções de estudantes do ensino superior, acerca do desenvolvimento de competências em contextos interculturais, no contexto do projeto internacional *Egalitarian*. Através de entrevistas semiestruturadas, analisaram-se as experiências de cinco estudantes que integraram equipas internacionais em torno de desafios ligados ao tema da sustentabilidade. Os resultados evidenciam a relevância da experiência no desenvolvimento de competências como comunicação intercultural, empatia, trabalho em equipa, liderança e consciência social. Os participantes relataram um crescimento pessoal e académico, assim como uma maior sensibilidade às desigualdades sociais e ambientais. As vivências contribuíram para uma compreensão crítica do altruísmo e reforçaram o sentido de agência transformadora. Conclui-se que projetos internacionais durante a formação académica promovem aprendizagens significativas, potenciando uma formação mais holística, ética e comprometida socialmente.

Palavras-Chave: ensino superior, competências transversais, interculturalidade, altruísmo, ensino superior, sustentabilidade.

Abstract

This qualitative study aimed to explore the perceptions of higher education students regarding the development of skills in intercultural contexts, within the framework of the international Egalitarian project. Through semi-structured interviews, the experiences of five students who participated in international teams addressing challenges related to the sustainability theme were analyzed. The results highlight the relevance of the experience in developing skills such as intercultural communication, empathy, teamwork, leadership, and social awareness. Participants reported personal and academic growth, as well as increased sensitivity to social and environmental inequalities. These experiences contributed to a critical understanding of altruism and reinforced a sense of transformative agency. It is concluded that international projects during academic training foster meaningful learning, enhancing a more holistic, ethical, and socially engaged education.

Keywords: higher education, transversal skills, interculturality, altruism, sustainability.

Índice

Introdução	1
1. Enquadramento Teórico	3
1.1. Conceito de competência.....	3
1.1.1. Relevância das competências transversais no ensino superior.....	3
1.2. Experiência na interação intercultural	4
1.3. Altruísmo e impacto social	5
2. Método	8
2.1. Desenho da Investigação	9
2.2. Delimitação das Questões Gerais de Investigação	10
2.3. Participantes.....	11
2.4. Instrumentos	12
2.5. Procedimentos de Recolha de Dados.....	13
2.6. Análise de Dados	13
3. Apresentação e Análise de Dados	14
4. Conclusões	29
Referências Bibliográficas:	31
ANEXOS	37
Anexo I – Consentimento Informado enviado aos participantes	38
Anexo II – Guião da Entrevista Semiestruturada	40
Anexo III – Sistemas de Categorias.....	44
Anexo IV – Matriz de Análise de dados com a descrição do sistema geral de categorias ..	46

Lista de Tabelas

Tabela 1: Caracterização sociodemográfica da amostra

Lista de Anexos

Anexo I: Consentimento Informado enviado aos participantes

Anexo II: Guião da entrevista semiestruturada

Anexo III: Sistemas de Categorias

Anexo IV: Matriz de análise de dados com a descrição do sistema geral de categorias

Introdução

Num mundo em constante transformação, marcado pela globalização, pela mobilidade e pela crescente complexidade dos problemas sociais, as instituições de ensino superior enfrentam o desafio de formar profissionais capazes de atuar com competências técnicas, mas também com responsabilidade social, sensibilidade intercultural e pensamento crítico (Nasser & Abouchdid, 2005). O perfil do estudante universitário do século XXI exige, por isso, uma formação que vá além do domínio do conhecimento teórico específico de cada área, abrangendo também um conjunto de competências transversais, humanas e relacionais que respondam às exigências de um mercado de trabalho cada vez mais dinâmico e de uma sociedade cada vez mais diversa (Mesquita et al., 2015).

Neste sentido, as competências transversais como a empatia, a comunicação eficaz, a colaboração, a capacidade de adaptação, o pensamento crítico e a resolução de problemas surgem com uma importância crescente na formação acadêmica (Buhler, 2001). Estas competências não só favorecem o desempenho acadêmico e profissional, mas também potenciam a participação cívica e o envolvimento social dos estudantes (OPP, 2024). As mesmas ganham particular destaque, quando desenvolvidas em contextos de interação intercultural, uma vez que a convivência com a diversidade cultural exige do indivíduo a capacidade de escuta, descentração cultural e abertura à diferença (Deardorff, 2006).

Os projetos educativos de cariz internacional e colaborativo, como o projeto europeu *Egalitarian – Education, Digitalisation and Collaboration for Sustainability*¹, constituem, neste sentido, oportunidades valiosas para o desenvolvimento integrado destas competências. Inserido num ambiente multicultural e interdisciplinar, este projeto oferece aos estudantes experiências de aprendizagem em que a construção de soluções digitais para desafios sociais e ambientais se articula com a vivência concreta de valores como a equidade, a justiça social e a cooperação (Bandura, 2006; Leask, 2009). Para além disso, proporciona um contexto de intervenção real, onde os estudantes são convidados a sair da sua zona de conforto, a trabalhar em equipa com colegas de diferentes nacionalidades e a refletir criticamente sobre o seu papel como agentes de mudança (Mezirow, 2000).

¹ As configurações do projeto *Egalitarian* serão apresentadas e descritas no capítulo 2, no Método

Ao integrar dimensões como a sustentabilidade, a cidadania global e o impacto social, o projeto *Egalitarian* permite ainda o contacto direto com realidades sociais marcadas pela desigualdade, como é o caso dos trabalhadores das cooperativas – catadores de materiais recicláveis no Brasil. Esta proximidade a contextos mais vulneráveis contribui não só para o desenvolvimento de competências sociais e éticas, ao promover a empatia, o respeito e a responsabilidade (Sutton & Douglas, 2019), mas também para a construção de atitudes altruístas, entendidas como formas de agir orientadas para o bem-estar dos outros, mesmo quando isso implica custos pessoais (Batson, 2014). As experiências de voluntariado e cooperação em ambientes interculturais, têm demonstrado grandes ganhos no ramo das competências transversais, especialmente durante o percurso académico no ensino superior, fase caracterizada por grandes ganhos no desenvolvimento pessoal e profissional (Hoffman, 1996; Damon, 2008; Lapsley, 2009).

Neste enquadramento, a presente investigação, de natureza qualitativa assenta na seguinte questão de investigação: Qual a relevância da experiência intercultural inerente ao projeto *Egalitarian*, para o desenvolvimento de competências dos estudantes do Ensino Superior? Para tal, este estudo procurou (1) identificar quais as competências desenvolvidas pelos estudantes no âmbito da sua participação no projeto; (2) compreender de que forma os contextos interculturais potenciam o desenvolvimento dessas competências; e (3) explorar as perceções e possíveis mudanças nos comportamentos altruístas dos participantes após a experiência vivida. Desta forma pretende-se contribuir para uma reflexão alargada sobre o papel da educação superior na formação de cidadãos mais conscientes, colaborativos e comprometidos com a sociedade cada vez mais diversificada.

1. Enquadramento Teórico

1.1. Conceito de competência

Quando falamos de contextos educacionais, a competência é um termo fundamental na observação das habilidades de cada aluno. Várias pesquisas exploram este conceito de “competência” de diversas formas, utilizando uma variedade de abordagens e terminologias, tais como aptidões, conhecimentos e habilidades (Hoffman, 1999). Desta forma, a competência pode-se definir como a capacidade para mobilizar recursos disponíveis, como conhecimento prévio, experiências e representações, para lidar com uma situação específica, que pode ocorrer em diversos contextos, como no educacional, profissional e social (Mesquita, 2015).

Numa perspetiva da psicologia do desenvolvimento, a competência abrange uma variedade de conhecimentos, habilidades e recursos pessoais que podem ser aplicados, ou não, em diversas atividades, situações ou interações (Marinho-Araújo & Almeida, 2017). Mas, com as diversas mudanças sociais e económicas o termo competência sofreu algumas alterações. Este conceito começou a ser percebido como um recurso que capacita o indivíduo a agir com propósito e confiança em contextos técnicos e desafiadores (Carneiro, 2014).

Neste sentido, existem duas categorias de competências, denominadas de competências técnicas e competências transversais. As competências técnicas constituem-se por aquelas que se relacionam ao conhecimento científico de uma determinada área de especialização. Estas estão associadas ao que é estudado para assumir a prática profissional de uma determinada área, como em psicologia ou em direito. No que concerne às competências transversais, estas são amplamente aplicáveis e transferíveis dentro de diversos contextos e profissões, ou seja, comuns a todas as áreas de conhecimento (Mesquita et al., 2015). Contudo, percebe-se que as instituições têm dado maior foco às competências técnicas no contexto da formação inicial.

1.1.1. Relevância das competências transversais no ensino superior

Estas competências constituem-se como muito relevantes na formação de alunos, uma vez que contribuem para o desenvolvimento de uma série de habilidades essenciais, cada vez mais valorizadas no mercado de trabalho e na sociedade em geral (Nasser & Abouchdid, 2005).

Primeiramente, as competências transversais (e.g. comunicação eficaz, trabalho em equipa, pensamento crítico e resolução de problemas), são essenciais para o sucesso em ambientes profissionais diversificados e colaborativos (OPP, 2024). Como referido, o mercado de trabalho procura cada vez mais profissionais que mantenham estas competências, que são cruciais para a criação de cidadãos responsáveis e envolvidos na sociedade. Habilidades como empatia, ética, liderança e cidadania ativa, contribuem, desta forma para uma sociedade mais sustentável. Assim, os estudantes do ensino superior que possuem estas competências encontram-se mais preparados para enfrentar os diversos desafios do mundo atual (Buhler, 2001).

1.2. Experiência na interação intercultural

Num mundo cada vez mais interligado, a interação entre culturas assume um papel central nos contextos educativos, sobretudo no ensino superior, que se apresenta como um espaço privilegiado para o incentivo ao diálogo intercultural, à cooperação entre países e à construção de uma cidadania mais global. Este contacto permite aos estudantes desenvolver capacidades que vão além do conhecimento técnico, promovendo aprendizagens significativas a nível pessoal, social e profissional (Deardorff, 2006).

Neste sentido, experiências como as proporcionadas pelo projeto *Egalitarian* oferecem oportunidades únicas de crescimento, introspeção e mudança individual. Estar inserido em contextos multiculturais significa ter contacto direto com pessoas de diversas origens, religiões, hábitos e formas de pensar. Esta convivência pode trazer inúmeros benefícios, mas também apresenta desafios importantes. Por um lado, favorece o desenvolvimento de competências como a empatia, a escuta ativa, a aceitação da diferença e a reflexão crítica sobre a própria identidade cultural (Bennett, 1993). Por outro lado, pode gerar dificuldades como barreiras linguísticas, interpretações erradas, preconceitos ou choques de perspetivas, o que exige que se adotem estratégias de adaptação cultural (Byram, 1997).

Segundo Chen e Starosta (2000), a competência intercultural assenta em três pilares principais: a sensibilidade intercultural (capacidade de perceber e valorizar as diferenças), a consciência intercultural (reconhecimento dos próprios valores e referências culturais) e as competências práticas (agir com eficácia em contextos multiculturais). Estas componentes são especialmente importantes em iniciativas internacionais, onde os participantes precisam de

trabalhar junto de colegas de diversas proveniências, partilhando objetivos, mesmo que tenham maneiras distintas de os alcançar.

No caso do projeto *Egalitarian*, os estudantes são incentivados a colaborar em equipa com pessoas de diferentes nacionalidades, o que promove uma reflexão profunda sobre os seus próprios valores, hábitos e visões do mundo. A investigação nesta área mostra que, quando estas experiências são bem orientadas, potenciam aprendizagens relevantes ao nível da comunicação entre culturas, gestão de conflitos, do trabalho colaborativo e da flexibilidade mental (Jackson, 2010). Muitos estudantes referem sentir-se mais capazes de se adaptar, mais tolerantes e respeitadores da diferença, assim como com um sentimento de pertença a uma comunidade global (Leask, 2009).

Os obstáculos que surgem na convivência entre culturas incluem, muitas vezes, dificuldades na comunicação – especialmente quando há diferenças de idioma – bem como contrastes nas normas sociais, nas formas de liderança ou nos modos de trabalhar em grupo. Por isso, é fundamental recorrer a estratégias que facilitem a convivência, como o uso de linguagem simples e compreensível, a mediação intercultural, a escuta ativa e a construção de consensos através do diálogo (Spitzberg & Changnon, 2009). Além disso, vários estudos demonstram que participar em projetos com enfoque intercultural contribui para aprendizagens pessoais profundas, como o fortalecimento da identidade individual, o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade social, bem como a construção de uma visão mais crítica e inclusiva do mundo (Dervin, 2016). Estes efeitos tornam-se ainda mais evidentes quando as experiências são acompanhadas por momentos de partilha e reflexão entre os participantes, permitindo que a vivência intercultural se transforme num verdadeiro percurso de crescimento pessoal e profissional (Mezirow, 2000).

Neste contexto, a vivência da experiência intercultural, como a proporcionada pelo *Egalitarian*, revela-se uma oportunidade para o desenvolvimento de competências essenciais no mundo atual, contribuindo significativamente para a formação de cidadãos mais atentos, informados e preparados para intervir em sociedades cada vez mais diversas e conectadas.

1.3. Altruísmo e impacto social

O altruísmo representa um comportamento fundamental para a coesão e bom funcionamento das sociedades humanas (Sutton & Douglas, 2019). Em Psicologia, o altruísmo é geralmente definido como um comportamento voluntário orientado para o bem-estar do outro, realizado sem expectativa de recompensa (Baston, 2014). Compreende-se, então como um conjunto de ações intencionais realizadas em benefício de terceiros, frequentemente com custos para o próprio indivíduo. Este fenómeno é especialmente relevante em contextos sociais complexos, como dilemas morais, situações de emergência ou decisões quotidianas de cooperação e justiça social (Sutton & Douglas, 2019).

As investigações nesta área têm demonstrado que tanto os fatores situacionais como os traços de personalidade influenciam a predisposição para ajudar. Entre os fatores individuais, destaca-se a empatia, entendida como uma preocupação genuína com o bem-estar dos outros. Baston (2014) defende que, em muitas circunstâncias, o comportamento de ajuda pode ser motivado exclusivamente por esta preocupação empática, sem qualquer intenção de benefício pessoal. Esta perspetiva sustenta que certas ações são motivadas por um impulso autêntico de contribuir positivamente para a vida de outra pessoa (Baston, 2010). Em contraste, autores como Cialdini (1991) sustentam que os comportamentos altruístas são frequentemente impulsionados por motivações egoístas. Segundo esta abordagem, as pessoas ajudam para reduzir o desconforto emocional que sentem ao testemunhar sofrimento alheio, funcionando o ato de ajudar como uma estratégia de regulação emocional (Toi & Batson, 1982). A controvérsia entre estas duas correntes teóricas – uma centrada na empatia e outra no interesse próprio – tem gerado um vasto conjunto de investigações que sugerem que ambos os tipos de motivação podem coexistir (Maner et al., 2002).

Relativamente à personalidade, a orientação de valor social considera-se como um fator importante. Van Lange e Liebrand (1991) distinguiram indivíduos com uma orientação pró-social, mais propensos a colaborar, daqueles com uma orientação *pro-self*, ou seja, focados na maximização do seu próprio interesse. Estudos posteriores mostraram que os indivíduos pró-sociais tendem a esperar comportamentos cooperativos por parte dos outros e demonstram maior propensão para colaborar, especialmente quando confiam que os seus pares também o farão (Pletzer et al., 2018). Para além dos traços individuais, os fatores situacionais também influenciam significativamente o comportamento altruísta. Por exemplo, a adoção da perspetiva da vítima aumenta a predisposição para ajudar (Toi & Batson, 1982), tal como a antecipação de recompensas internas – como o alívio da angústia emocional – pode reforçar comportamentos de ajuda (Cialdini et al., 1997).

O altruísmo estende-se igualmente ao domínio dos dilemas sociais, em que o interesse individual entra em conflito com o bem comum. Nestes cenários, a cooperação exige que os indivíduos estejam dispostos a abdicar de benefícios pessoais em prol do coletivo (Dawes, 1980). A identificação com o grupo é outro elemento essencial. De Cremer e van Vugt (1999) observaram que indivíduos com orientação *pro-self* estavam mais dispostos a contribuir para o bem comum quando sentiam uma forte ligação ao grupo, o que sugere que ver o grupo como parte da própria identidade favorece a cooperação, mesmo em pessoas menos inclinadas a ajudar.

Em síntese, o altruísmo entende-se como um fenómeno psicológico complexo e multifatorial, influenciado por fatores emocionais, cognitivos, sociais e contextuais. A compreensão destes mecanismos permite explicar porque razão os seres humanos cooperam mesmo perante custos pessoais, e fornece pistas relevantes para a promoção de uma sociedade mais justa, solidária e empática (Sutton & Douglas, 2019).

Neste sentido, experiências educacionais com uma forte componente social e intercultural, como o *Egalitarian*, podem favorecer o desenvolvimento de empatia e de responsabilidade social, mesmo em estudantes sem formação específica na área da psicologia. Do ponto de vista da Psicologia do Desenvolvimento, a exposição a situações de cooperação e voluntariado tem sido identificada como promotora de competências socioemocionais, nomeadamente o pensamento crítico, a consciência social e a tomada de perspetiva (Hoffman, 1996; Damon, 2008). A interação com grupos culturalmente diversos, bem como o envolvimento em atividades com impacto social, constitui um catalisador de aprendizagens relacionais e éticas, que contribuem para a construção da identidade e da maturidade moral (Lapsley, 2009).

No contexto do projeto *Egalitarian*, a promoção de valores como a equidade, a cooperação e a justiça social está na base da estrutura pedagógica do mesmo. A literatura indica que projetos com uma componente de intervenção social tendem a promover o desenvolvimento de um “sentido de agência” nos participantes, permitindo-lhes reconhecer-se como agentes transformadoras da realidade social (Bandura, 2006; Watts & Flanagan, 2007). Este tipo de experiência é valorizado dentro da Psicologia Comunitária, na medida em que contribui para a constituição de sujeitos críticos e participativos (Montero, 2009). Adicionalmente, a teoria do comportamento planeado (Ajzen, 1991) permite compreender de que forma as intenções pró-sociais, mediadas por atitudes, normas subjetivas e perceção de controlo, podem traduzir-se em comportamentos concretos. No caso dos estudantes envolvidos no projeto, a participação em

iniciativas com impacto social pode ter fortalecido crenças de eficácia pessoal e percepções positivas sobre o seu contributo para a mudança social. O contacto com diversas realidades e o confronto com as desigualdades sociais, promovidos no projeto, poderão ter estimulado nos estudantes uma reflexão sobre os seus próprios valores e um compromisso acrescido com causas coletivas.

Importa ainda referir que o impacto social de projetos educativos não reside apenas nos resultados externos ou nas comunidades envolvidas, mas também nas transformações internas dos próprios participantes. Estudos demonstram que a percepção de contribuir para o bem-estar de outrem está associada a um aumento do bem-estar psicológico, da autoestima e do sentido de propósito (Post, 2005; Penner et al., 2005). Tais efeitos são especialmente relevantes em contextos formativos, onde os estudantes estão em processo de construção da sua identidade pessoal e profissional.

Neste enquadramento, a presente investigação procura, a partir da Psicologia, explorar como contextos de educação intercultural e comunitária promovem o desenvolvimento de atitudes altruístas e de compromisso social. Esta abordagem assume que, mesmo em áreas tradicionalmente centradas no conhecimento técnico, é possível e desejável fomentar competências humanas e relacionais que contribuam para a formação de profissionais mais completos, conscientes e socialmente implicados (Santos, 2002). Neste sentido, o *Egalitarian*, ao promover um ambiente de interação intercultural, colaboração e intervenção comunitária, representa um contexto rico para o desenvolvimento de comportamentos altruístas e para a tomada de consciência sobre o impacto social da ação individual. Através do contacto direto com a diversidade cultural, com as desigualdades sociais e com a construção coletiva de soluções, os participantes são desafiados a envolver-se em dinâmicas de ajuda e cooperação (Penner et al., 2005).

2. Método

O projeto *Egalitarian*, acrónimo para *Education, Digitalisation and Collaboration for Sustainability* é um projeto europeu, financiado pela Comissão Europeia (2023-2026) e tem como premissa central a promoção da igualdade de oportunidades e o desenvolvimento de competências de sustentabilidade junto de estudantes do ensino superior. O principal objetivo deste projeto passa por gerar um impacto sistémico que incentive os alunos no desenvolvimento

de soluções digitais para desafios globais associados a sistemas ambientais e sociais. Este projeto conta com a colaboração de 4 instituições de países distintos, nomeadamente, a Universidade de Aalborg na Dinamarca, a Universidade de Brasília no Brasil, a Universidade Saxion de Ciências Aplicadas nos Países Baixos e a Universidade do Minho em Portugal. De forma mais concreta, este projeto pretende influenciar positivamente a situação das lixeiras e dos catadores de materiais recicláveis no Brasil e, ao mesmo tempo, pretende criar um exemplo inspirador que possa servir de referência para diversas regiões ao redor do mundo. Implementando atividades ao longo de cinco ciclos de semestres, os alunos desenvolvem projetos de forma colaborativa e em contextos internacionais, tendo como foco a criação de soluções digitais e tecnológicas para desafios em volta da sustentabilidade. Adicionalmente, acontecem seis eventos presenciais onde os alunos têm a oportunidade de viajar para conhecer os contextos dos projetos envolvidos (e.g. lixeiras em Brasília), apresentar os seus resultados e fortalecer a cooperação entre os mesmos.

De forma sucinta, a finalidade deste projeto passa pelo desenvolvimento de boas práticas de ensino e aprendizagem, com ênfase nas competências necessárias para abordar problemas reais relacionados com a sustentabilidade, mostrando como os alunos podem criar soluções digitais para questões ambientais.

Diante do contexto deste projeto, surge a necessidade de investigar se os alunos envolvidos desenvolveram competências no âmbito da sua participação, nomeadamente através da experiência em contextos de interação intercultural e do envolvimento em ações com impacto social e altruísta. Pretende-se compreender quais os fatores que contribuem para o desenvolvimento destas competências, bem como o significado que os estudantes lhes atribuem no percurso formativo e na construção da sua identidade pessoal e profissional.

2.1. Desenho da Investigação

A presente investigação assumiu uma abordagem qualitativa, centrando-se na compreensão das experiências vividas pelos participantes. Inspirando-se nos fundamentos da investigação qualitativa, o estudo procurou explorar em profundidade as perceções, experiências e significados subjetivos dos participantes, através da análise interpretativa das suas narrativas (Creswell & Poth, 2016). Esta perspetiva privilegia os significados, interpretações e perceções individuais dos sujeitos envolvidos, reconhecendo que o conhecimento emerge da análise dos

fenômenos através do ponto de vista dos próprios participantes (Creswell, 2007; Almeida & Freire, 2007). A investigação qualitativa revela-se particularmente adequada quando o propósito do estudo é compreender processos subjetivos, percepções individuais e construções sociais que não podem ser plenamente apreendidos através de métodos estatísticos (Denzin & Lincoln, 2018).

No caso específico deste estudo, interessa captar as interpretações pessoais dos estudantes sobre o impacto da sua participação no projeto *Egalitarian*, bem como o modo como percebem o seu próprio crescimento em termos de competências e envolvimento social. De acordo com Flick (2014), a abordagem qualitativa é particularmente eficaz na análise e na compreensão profunda das experiências e perspectivas dos participantes em contextos culturais e sociais específicos. Neste sentido, a escolha desta metodologia justifica-se pela necessidade de aceder a narrativas dos participantes sobre as suas experiências vividas, daí a opção pelas entrevistas semiestruturadas como estratégia de recolha de dados.

2.2. Delimitação das Questões Gerais de Investigação

A questão norteadora desta investigação é: Qual a relevância da experiência intercultural inerente ao projeto *Egalitarian*, para o desenvolvimento de competências dos estudantes do Ensino Superior? Partindo desta premissa, e para uma análise mais refinada da nossa problemática, delimitamos oito questões específicas que vão ancorar a análise dos dados:

Q1: “Quais são as percepções dos participantes sobre a sua experiência no projeto *Egalitarian*?”

Q2: “De que forma a participação no projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências?”

Q3: “Que oportunidades de crescimento pessoal e académico emergiram da interação intercultural no contexto do projeto?”

Q4: “Quais foram os principais desafios enfrentados na experiência de interação intercultural?”

Q5: “Que estratégias foram utilizadas pelos participantes para lidar com os desafios da interação intercultural?”

Q6: “Que percepções têm os participantes acerca do altruísmo, no contexto da sua participação no projeto?”

Q7: “De que forma o projeto influenciou a percepção dos participantes sobre o altruísmo?”

Q8: “Qual o impacto social e comunitário que os participantes atribuem à sua experiência no projeto?”

2.3. Participantes

A amostra deste estudo é de natureza intencional e não probabilística, sendo constituída por cinco participantes, de uma das universidades que integrou o projeto. A seleção dos entrevistados teve como critério principal a sua participação ativa numa das três edições realizadas até então, uma vez que a investigação visa compreender as percepções, experiências e impactos decorrentes dessa vivência.

Os participantes foram contactados via e-mail e aceitaram voluntariamente colaborar no estudo. Foram assegurados o anonimato e a confidencialidade dos dados, tendo todos assinado o termo de consentimento informado (Anexo I). As entrevistas foram realizadas de forma individual, em formato online, na plataforma Zoom, com duração média de 20 minutos.

Neste estudo utilizou-se uma amostra constituída por 5 estudantes do ensino superior, 60% do género feminino (n= 3) e 40% (n= 2) do género masculino. A média de idades dos participantes é de 22 anos (mínimo 21 anos; máximo 22 anos). Relativamente aos cursos universitários frequentados pelos estudantes que participaram no estudo, estes são o Mestrado em Engenharia e Gestão Industrial (n=2) e o Mestrado em Engenharia e Gestão de Operações (n=3).

A tabela 1 fornece uma análise mais completa das características da amostra:

Tabela 1*Caracterização Sociodemográfica da amostra*

		N
Sexo	Masculino	2
	Feminino	3
Idade	21	1
	22	4
Curso	Mestrado em Engenharia e Gestão de Operações	3
	Mestrado em Engenharia e Gestão Industrial	2
Edição do Projeto	Janeiro de 2024 em Brasília	3
	Agosto de 2025 em Copenhaga	2

2.4. Instrumentos

A recolha de dados decorreu através da realização de entrevistas semiestruturadas, que se constituem como um dos principais métodos de recolha de dados na investigação qualitativa (Flick, 2005). O guião de entrevista foi construído à priori (anexo II) com a avaliação, correção e aprovação de peritos – professores envolvidos no *Egalitarian*². O guião é constituído por três blocos de questões: 1. Competências desenvolvidas; 2. Experiência da interação intercultural; 3. Altruísmo e impacto social.

As entrevistas foram conduzidas com base numa sequência lógica das questões elaboradas, mas foi também um momento orientado pelos participantes, que respondiam às questões de forma livre e com reflexões espontâneas. Os dados sociodemográficos dos participantes foram recolhidos através de um questionário do *google forms*, enviado a cada participante, posteriormente à entrevista.

² O guião da entrevista esteve em análise e avaliação por peritos durante cerca de um mês. Complementarmente realizaram-se três reflexões faladas com estudantes universitários que não pertenciam à amostra do estudo.

2.5. Procedimentos de Recolha de Dados

Para a realização das entrevistas, foram estabelecidos contactos com os participantes³. Foram contactados cerca de 20 estudantes, mas só cinco responderam, voluntariando-se para a participação neste estudo. As entrevistas foram realizadas individualmente, em formato online na plataforma *Zoom* e num horário de conveniência definido pelos mesmos. No momento da entrevista, foi explicado pormenorizadamente os objetivos gerais do estudo, garantindo a confidencialidade do mesmo, para que ficasse claro o enquadramento da entrevista a realizar. As entrevistas foram gravadas, após o consentimento de todos os participantes.

2.6. Análise de Dados

O processo de análise de dados teve início com a transcrição integral das entrevistas, efetuada manualmente, com o intuito de preservar a integridade e o conteúdo original das declarações dos participantes (Quivy & Campenhoudt, 2008). Seguiu-se uma leitura flutuante das transcrições (Bardin, 2011), que constituiu uma fase exploratória fundamental para um contacto aprofundado com os dados e uma compreensão geral do seu conteúdo. Posteriormente, recorreu-se à construção de uma matriz de análise de dados (anexo IV), concebida para organizar e sistematizar a informação recolhida (Miles, et al., 2014). Nesta matriz foram inseridos excertos significativos das entrevistas, aos quais se associaram categorias e subcategorias emergentes, identificadas no referencial teórico ao longo do processo interpretativo (Miles et al., 2014). Esta ferramenta facilitou a análise comparativa entre os diferentes discursos, permitindo evidenciar pontos de convergência, divergência e recorrência.

Inicialmente, foram definidas três categorias principais, que serviram de base para a construção do guião das entrevistas e para orientar a análise dos dados (Creswell, 2017). Estas categorias pré-definidas refletem os principais temas do estudo e proporcionaram uma estrutura inicial para organizar a informação recolhida. Contudo, durante a análise detalhada das transcrições, emergiram novas categorias e subcategorias de forma indutiva, ou seja, a partir da própria leitura e interpretação dos dados, sem pressupostos teóricos rígidos. Este processo

³ O contacto com os participantes realizou-se via e-mail, existindo um compasso de espera de cerca de um mês entre a resposta dos mesmos e a realização das entrevistas.

permitiu captar nuances e aspetos relevantes que não tinham sido previamente considerados, enriquecendo a compreensão dos fenómenos em estudo. Assim, a análise assentou numa estratégia flexível que integrou a organização prévia dos dados com a abertura para descobertas inesperadas, conferindo maior profundidade e rigor ao processo de investigação (Flick, 2014).

3. Apresentação e Análise de Dados

Este capítulo centra-se na análise das perceções dos participantes, a partir da sua experiência no projeto internacional *Egalitarian*, valorizando as dimensões subjetivas, reflexivas e críticas emergentes do seu discurso.

Ao longo desta secção, os dados encontram-se organizados em subcategorias que se revelaram pertinentes no decurso da análise das entrevistas, estando assinaladas a *negrito* ao longo do texto. Esta organização permite uma leitura sistemática e aprofundada dos tópicos mais relevantes, facilitando a compreensão da complexidade da experiência vivida pelos estudantes. A análise será apresentada de forma integrada com a discussão dos resultados, articulando os dados empíricos, recolhidos através de excertos significativos das entrevistas, com a literatura científica que fundamenta o enquadramento teórico do estudo. Esta abordagem visa não apenas descrever os dados recolhidos, mas também interpretá-los à luz dos conceitos-chave sobre as competências transversais, a interação intercultural e o altruísmo, permitindo evidenciar pontos de convergência e divergência nos relatos dos entrevistados. Neste sentido, a inclusão das narrativas dos participantes é, assim, central para compreender o impacto formativo da participação no projeto, bem como as aprendizagens sociais, académicas e pessoais que emergiram dessa experiência.

Q1: “Quais são as perceções dos participantes sobre a sua experiência no projeto *Egalitarian*?”

As perceções dos participantes relativamente à sua experiência no projeto *Egalitarian* foram, na sua maioria, bastante positivas, destacando-se diversas dimensões que caracterizaram esta vivência como marcante, enriquecedora e transformadora a nível pessoal, académico e social. Estas perceções alinham-se com alguns estudos que demonstram o papel das experiências interculturais em projetos internacionais como impulsionadores do desenvolvimento pessoal, consciência social e competências interculturais (Deardorff, 2020).

No que diz respeito ao **ambiente intercultural**, os participantes salientaram o contacto com pessoas de diferentes culturas como uma das mais-valias do projeto. Esta componente foi não só valorizada pelo enriquecimento social e humano que proporcionou, como também pelos desafios que colocou: [e.g., *“foi um projeto que também me trouxe um pouco de valor porque permitiu-me contactar com pessoas de outras culturas(...) adoro estar em ambientes interculturais”* (E1)], sublinhando o gosto pessoal por esta forma de envolvimento [e.g., *“Foi uma experiência incrível, aconselho a quem tiver a oportunidade de participar (...) as pessoas que nos permitiu conhecer dentro da nossa própria área de trabalho, e também, colaborar e participar no projeto que é bastante interessante”* (E4)]. Apesar da complexidade inerente, a diversidade cultural foi percecionada como algo positivo [e.g., *“A dificuldade que é trabalhar com pessoas de diferentes países, ou seja, projetos interculturais é complexo, mas é ótimo”* (E4)]. Esta perceção vai ao encontro de investigações que evidenciam como os ambientes interculturais contribuem para o desenvolvimento da empatia, da resiliência e da flexibilidade cognitiva (de Melo et al., 2021). A este nível destacou-se igualmente a **aquisição de conhecimento sobre outras culturas**, proporcionando um confronto direto com diferentes formas de pensar e viver [e.g., *“consequimos conhecer outra realidade, um País diferente, pessoas diferentes, não só uma, mas várias, porque foram bastantes países”* (E2)], sendo esta ideia reforçada com expressões como [e.g., *“uma aprendizagem é aprender a cultura deles”* (E3)]. Tais vivências são descritas por Kessler (2018) como essenciais para a construção de competências interculturais críticas.

A componente da **troca de ideias** também surgiu como uma parte valorizada pelos participantes aquando da experiência [e.g., *“por ser intercultural é algo que eu gosto bastante a nível de trocar ideias”* (E1)], o que remete para um processo de partilha que se revelou produtivo. A exposição à diversidade de perspetivas potenciou o pensamento crítico, sendo amplamente promovida em programas de internacionalização no ensino superior (Leask, 2015).

Relativamente à **perceção dos impactos sociais e ambientais**, os participantes referiram que o projeto os confrontou com realidades que desconheciam e que tiveram um forte impacto emocional e cognitivo [e.g., *“ao desenvolver o projeto também foi um bocado chocante também ver os verdadeiros impactos e acho que isso foi o que eu mais gostei de aprender”* (E1)] e [e.g. *“sem dúvida o conhecimento que obtivemos à cerca de toda a questão e impacto ambiental que ocorre no Brasil”* (E2)]. Esta perceção foi igualmente associada ao projeto como um veículo de mudança [e.g., *“pude ajudar pessoas que precisavam de ser ajudadas”* (E5)]. Aprender na prática, em contacto direto com a realidade, ajuda a desenvolver uma consciência

mais profunda e crítica sobre os problemas sociais e ambientais (Kolb, 2014; Reimers, 2020). A **sensibilização acerca da realidade social** foi transversal nos discursos dos entrevistados, que relataram uma consciencialização mais profunda do contexto local onde o projeto decorreu: [e.g., *“também me deu um bocado de conhecimento do estado da situação de lá (...) acho que realmente me sensibilizou a mim e a alguns colegas sobre o que realmente se está a passar”* (E1)] e [e.g., *“tivemos que ter algum estofo porque a realidade foi completamente diferente da nossa”* (E5)].

Alguns participantes relataram a necessidade de ajustar a comunicação face à diversidade linguística e cultural, destacando-se a **expressão de opiniões** [e.g., *“o facto de falarmos línguas diferentes e tínhamos que ter em atenção um bocado em como expressávamos a nossa opinião”* (E1)], apontando para a importância da comunicação intercultural para o sucesso do projeto. Esta competência é fundamental para o funcionamento eficaz em equipas diversificadas e tem sido amplamente reconhecida como um dos pilares da literacia global (Spitzberg & Changnon, 2009; Deardorff, 2020). Outra dimensão destacada prende-se com a **compreensão de diferentes dinâmicas de trabalho**, revelando-se o confronto com hábitos profissionais distintos como uma aprendizagem [e.g., *“nessa semana também conseguimos perceber diferentes formas de trabalhar porque todos estávamos habituados aquilo que costumamos fazer no nosso dia a dia, mas não ao que os outros fazem”* (E2)].

Os participantes também referiram que a experiência lhes permitiu adquirir uma **visão da cultura local**, contrastando-a com a realidade europeia [e.g., *“A experiência foi bastante enriquecedora até porque o contexto cultural é completamente diferente do nosso em Portugal e também europeu (...) enriquecedora porque dá para ter a visão da cultura (...) a visão de pensar das pessoas de lá também é muito diferente da nossa”* (E3)] e [e.g., *“conhecer pessoas de outros países e também ter a visão de outra cultura”* (E4)]. Este contraste é considerado fundamental para o desenvolvimento da consciência intercultural e da capacidade de adaptação (Wimpenny, 2016). A componente da **mudança social**, também surgiu como uma possibilidade real através da intervenção no projeto, associando-o a um impacto concreto na vida dos beneficiários, mais especificamente dos trabalhadores das cooperativas no Brasil [e.g., *“a sua explicação em volta do projeto que podíamos sim mudar vidas, mudar a vida dos catadores e com as nossas ideias podíamos facilmente mudar a vida dos que trabalham nas cooperativas, a nível da segurança, do ambiente, ergonomicamente, a todos os níveis”* (E3)], sendo esta percepção reforçada pela consciencialização face às condições precárias em que muitos destes trabalhadores exercem as suas funções [e.g., *“Que aquilo é completamente desumano por*

assim dizer” (E3)]. Estes testemunhos estão em consonância com estudos sobre o impacto do envolvimento social na construção do sentido de agência dos jovens (Brown & Nurser, 2011).

Por fim, os participantes mencionaram a relevância da **aplicação prática de conhecimentos acadêmicos**, referindo que o projeto constituísse como uma oportunidade para articular a teoria com a prática [e.g., “*A oportunidade de puder aplicar conhecimentos adquiridos em sala de aula na realidade, pôr em prática*” (E4)]. Esta articulação é apontada por Kolb (2014) como essencial no processo de aprendizagem experiencial. No entanto, importa referir que nem todas as experiências foram inteiramente positivas. Um dos participantes apontou dificuldades relacionadas com a **dinâmica de equipa**, nomeadamente com a perceção da falta de envolvimento por parte de outros elementos [e.g., “*para mim só os portugueses é que foram para o projeto com o objetivo de mudar alguma coisa (...) não quiseram saber, ou seja, acho que foi um aspeto negativo esta interação com os brasileiros porque foi a minha experiência*” (E5)]. A gestão de expectativas e de conflitos no trabalho com equipas ao nível multicultural continua a ser um dos grandes desafios da cooperação internacional (Spitzberg & Changnon, 2009).

Em suma, as perceções dos participantes apontam para uma vivência multifacetada, com destaque para o enriquecimento intercultural, a consciência social e ambiental e a aprendizagem prática. As dificuldades reportadas, embora pontuais, oferecem também pistas importantes sobre a importância de preparar e agir adequadamente equipas multiculturais em contextos de cooperação internacional (Reimers, 2020).

Q2: “De que forma a participação no projeto contribuiu para o desenvolvimento de competências técnicas e transversais?”

Através da análise das entrevistas evidenciou-se que a participação no projeto *Egalitarian* constituiu uma oportunidade significativa para o desenvolvimento de um conjunto de **competências**, sendo frequentemente descrita pelos participantes como uma experiência formativa com impacto direto no seu percurso académico, profissional e pessoal.

A nível técnico, os participantes identificaram aprendizagens relacionadas sobretudo com a **sustentabilidade** e o seus conceitos aplicados. A participação no projeto foi vista como uma oportunidade para aprofundar o conhecimento nesta área [e.g., “*o que nos trouxe também mais como competências técnicas foi mais a questão de conseguirmos aplicar o conceito de*

sustentabilidade em todas as áreas subjacentes ao propósito do nosso projeto” (E2)], sendo também considerado um tema de relevância pelos participantes [e.g., “*É um tema que hoje em dia também está a ser bastante discutido que é a sustentabilidade*” (E1)]. A consciencialização técnica e ética é coerente com os princípios da educação para o desenvolvimento sustentável promovida por organismos internacionais (Deardorff, 2020; Reimers, 2020). Foi ainda referida a aprendizagem em torno do impacto e cálculo da pegada de carbono, sendo que alguns participantes relacionaram esta temática com a sua área de estudo [e.g., “*a construção modelar na indústria e, portanto, conseguimos aplicar alguns conceitos como o cálculo da pegada de carbono*” (E2)]; [e.g., “*o impacto da pegada de carbono, é um assunto que realmente tem vindo a ser cada vez mais debatido mundialmente*” (E1)]. Adicionalmente, emergiram referências à capacidade de quantificar resíduos, demonstrando a apropriação de ferramentas de análise com a aplicação prática [e.g., “*conseguimos aplicar alguns conceitos como o cálculo da pegada de carbono, quantificar resíduos*” (E2)]. Esta forma de aprendizagem baseada na resolução de problemas reais é defendida por Kolb (2014), como uma forma essencial de desenvolver a aprendizagem experiencial.

No que concerne às competências transversais, entre as mais referidas destacou-se o **trabalho em equipa**, considerando essencial ao longo de todo o projeto. Esta capacidade foi desenvolvida através do envolvimento em tarefas colaborativas e da necessidade de articulação constante entre os diferentes elementos da equipa [e.g., “*o trabalho em equipa foi algo que realmente foi predominante no trabalho em si*” (E1)]; [e.g., “*conseguimos se calhar ter ainda maior contacto com mais pessoas e, portanto, reforçámos o trabalho em equipa*” (E2)]; [e.g., “*Lidar com pessoas, o trabalho em equipa noutros contextos*” (E5)]. Estas experiências partilhadas pelos entrevistados encontram-se alinhadas com a investigação que destaca a colaboração como um dos grandes pilares da empregabilidade e da eficácia em ambientes profissionais multiculturais (Leask, 2015; Wimpenny, 2016). Associada a esta dimensão, surgiu também a **liderança**, entendida como a capacidade de assumir responsabilidade e guiar o grupo em momentos-chave [e.g., “*Também um bocado a liderança, na medida em que tínhamos que pegar num ponto e se calhar liderar um bocado para atingir o objetivo final*” (E1)]. Esta competência, foi particularmente valorizada por quem assumiu papéis mais ativos [e.g., “*mas também a ter a questão da liderança (...) o projeto permitiu-nos melhorar um pouco mais*” (E2)]; [e.g., “*A liderança foi uma das competências que o projeto nos ajudou a desenvolver, ser líderes da nossa própria equipa*” (E4)]. A dimensão da **empatia** também foi evocada, sobretudo no que respeita à escuta ativa e valorização das diferentes opiniões [e.g., “*talvez um*

bocado a empatia, tentar compreender todas as partes, tentar compreender as opiniões, tentar perceber de que forma é que essas opiniões podem trazer valor ao próprio projeto” (E1)]. Estas competências são evidenciadas como fundamentais para a promoção de ambientes mais inclusivos e produtivos em equipas culturalmente diversificadas (Deardorff, 2020). Competências relacionadas à área da organização e da gestão também foram mencionadas, como a **alocação de tarefas** [e.g., *“tivemos que alocar mias tarefas, ou seja, tentar distribuí-las melhor”* (E2)], a **gestão de tempo** [e.g., *“a questão da gestão de tempo, estávamos a trabalhar com pessoas noutra fuso horário portanto isso também veio ajudar nesse sentido”* (E2)] e o planeamento, particularmente relevantes face à complexidade logística do projeto e ao trabalho com equipas de diferentes países. A **comunicação intercultural** revelou-se fundamental num contexto colaborativo internacional, destacando-se não apenas a competência linguística, mas também a capacidade de adaptação comunicacional em diferentes contextos [e.g., *“a nível da comunicação, porque ajudou bastante não só na comunicação em inglês (...) mas também em delegar trabalho para os restantes colegas e dar o ponto de situação”* (E4)]. Complementarmente, foi referida a **gestão de equipas**, enquanto capacidade de coordenação e organização coletiva [e.g., *“a capacidade de gestão de equipas (...) o nosso futuro passará muito por olhar em equipa”* (E2)]. Esta competência pode estar estreitamente ligada a uma postura de responsabilidade social, expressa por alguns participantes pela valorização de **trabalhar em prol do próximo** [e.g. *“e trabalhar sempre para ajudar o próximo”* (E5)]. Reimers (2020) destaca que a articulação entre estas competências, como a liderança colaborativa e a responsabilidade social, como fundamentais para a preparação de jovens com uma cidadania global ativa e consciente.

A participação no projeto *Egalitarian* foi percecionada como um espaço de aprendizagem integral, permitindo aos participantes não só o desenvolvimento de *soft skills* – como o trabalho em equipa, a liderança ou a comunicação – mas também a consolidação de competências técnicas relevantes para o percurso académico e profissional. Esta experiência, tal como referi em cima, reforça o papel dos projetos internacionais como contextos privilegiados para a formação de jovens mais conscientes, colaborativos e tecnicamente preparados para os desafios contemporâneos (Leask & Carroll; 2011; Reimers, 2020; Wimpenny, 2016).

Q3: “Que oportunidades de crescimento pessoal e académico emergiram da interação intercultural no contexto do projeto?”

A interação intercultural vivida no âmbito do projeto revelou-se uma componente central para o crescimento dos participantes, permitindo-lhes desenvolver uma compreensão mais profunda de diferentes formas de estar, pensar e comunicar. As narrativas dos entrevistados destacam esta experiência como profundamente **enriquecedora**, tanto a nível **pessoal** como **académico**, promovendo a partilha de saberes, o desenvolvimento de competências sociais e a valorização da diversidade cultural. Estes resultados, vão ao encontro da literatura sobre a internacionalização do ensino, que reconhece a interação intercultural como promotora do desenvolvimento pessoal, da empatia e de uma maior capacidade de compreender diferentes perspetivas (Kessler, 2018; Deardorff, 2020). Uma das ideias mais reiteradas pelos participantes prende-se com o carácter **enriquecedor** da vivência intercultural [e.g., “*Na minha opinião foi muito enriquecedor*” (E1)]. Esta perceção foi acompanhada por relatos positivos relativamente à criação de laços interpessoais [e.g., “*Fizemos novos amigos de outras culturas que também é um ponto positivo*” (E1)], revelando que a experiência ultrapassou os limites do projeto em termos académicos e se estendeu à esfera das relações humanas. De acordo com Killick (2017), as relações informais em contextos internacionais são fundamentais para a consolidação de competências afetivas como a empatia, o respeito e a escuta ativa.

A **partilha de conhecimentos** foi outra dimensão valorizada. Destacaram-se a troca de experiências e metodologias entre pessoas de diferentes áreas e contextos [e.g., “*Partilhar conhecimentos com outros colegas de outras áreas ou mesmo da minha área nesse contexto acrescentou um bocado ao projeto, porque me deu a conhecer se calhar como é que eles funcionam*” (E1)]. Estas experiências não só enriquecem o trabalho coletivo como contribuem para uma maior abertura intelectual, característica frequentemente associada à aprendizagem colaborativa intercultural (Leask & Carroll, 2011).

O **contacto com outras culturas** permitiu aos estudantes tomar consciência de realidades distintas, ampliando a sua visão sobre a sua própria área de formação [e.g., “*Comunicar e estar em contacto com outras culturas também acabou por mostrar outro lado à minha área*” (E1)]. A questão linguística foi também abordada, com um dos entrevistados que sublinhou a facilidade de comunicação com os brasileiros devido ao idioma comum [e.g., “*o facto de serem brasileiros facilitou-nos um bocadinho a comunicação, porque não tínhamos que estar constantemente a falar inglês*” (E4)]. Este aspeto demonstra como a proximidade

linguística pode ser um facilitador no processo de integração cultural, mas também reforça a necessidade da adaptação na comunicação (Spitzberg & Changon, 2009). Neste plano, as **ideias, valores e visões** desta diversidade cultural, também foram vistas como fontes de inovação e complementaridade [e.g., “*o ambiente intercultural trouxe mais ideias que se calhar nós não estávamos tão a pensar nisso, mas que realmente até fazem sentido e trariam valor, ou até se calhar mais visões ao próprio projeto*” (E1)]. Para além da dimensão académica, os participantes referiram a importância do **convívio** e da **socialização** como formas de crescimento pessoal [e.g., “*tivemos da parte social, de convivemos e isso sim consigo dizer que foi muito positivo*” (E2)]; [e.g., “*perceber melhor os aspetos culturais de outras pessoas, porque não tanto num aspeto de trabalho, mas sim na questão mais social quando convivemos todos juntos, percebemos que todos temos formas de estar diferentes*” (E2)] e [e.g., “*como conseguir mostrar mais de nós e conhecermo-nos muito para além de cumprir apenas com os aspetos mais técnicos do projeto, cumprir o objetivo também é a rede de pessoas que nós estabelecemos e conhecemos*” (E2)]. Estas interações informais, muitas vezes não tão observadas em contextos educativos formais, são essenciais para o desenvolvimento de competências relacionais e interculturais (de Melo et al., 2021).

Foi ainda mencionada a **imagem da cultura brasileira**, cuja partilha foi considerada rica e autêntica, contribuindo para uma maior compreensão do contexto local [e.g., “*passaram uma imagem da cultura, do panorama deles, não só a nível ambiental e do projeto em si, mas também das suas vivências, quotidianos, completamente diferentes do nosso*” (E3)]. Também emergiu uma reflexão crítica sobre as **formas distintas de pensar e agir**, que obrigou os participantes a reavaliar expectativas e a confrontar-se com diferentes formas de abordagem à realidade [e.g., “*distinguir que nem todos estamos para o mesmo e nem todos temos as mesmas formas de pensar e agir conforme as ocorrências*” (E5)].

A interação intercultural no contexto do projeto *Egalitarian* revelou-se fundamental para promover o crescimento pessoal e académico dos participantes, desafiando-os a sair da sua zona de conforto, a valorizar a diversidade e a desenvolver competências relacionais e intelectuais (Deardorff, 2020). Esta dimensão do projeto não só contribuiu para o sucesso da iniciativa como também deixou marcas significativas no percurso dos jovens envolvidos, reforçando a importância das experiências internacionais na formação de cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para contextos globais (Reimers, 2020; Wimpenny, 2016).

Q4: “Quais foram os principais desafios enfrentados na experiência de interação intercultural?”

A experiência intercultural proporcionada pelo projeto, embora amplamente valorizada pelos participantes, não esteve isenta de desafios. Os entrevistados revelaram um conjunto de dificuldades associadas à diversidade de contextos culturais, linguísticos e organizacionais, que colocaram à prova a capacidade de adaptação e de gestão de conflitos dos envolvidos. Estes desafios são inerentes a contextos de colaboração internacional e multicultural (Spitzberg & Changnon, 2009; Leask, 2015). Um dos desafios identificados prende-se com a **diversidade de ideias**, consequência direta da heterogeneidade cultural dos participantes. A multiplicidade de perspectivas obrigou a um esforço acrescido de negociação e filtragem [e.g. *“sermos de culturas muito diferentes vem muitas opiniões e com muitas opiniões há a necessidade de serem discutidas, saber lidar um bocado com a quantidade e saber priorizar algumas”* (E1)]. A esta dificuldade somou-se a existência de **ritmos de trabalho diferentes**, que tornaram mais complexa a coordenação entre as equipas [e.g., *“conseguimos perceber que temos todos ritmos de trabalho diferentes, é um bocado difícil adequar”* (E2)]. A necessidade de adaptação às diferentes formas de organização e estilos de trabalho é um desafio comum em projetos internacionais (Deardorff, 2020). Alguns participantes referiram uma **colaboração menos positiva**, com pouca interação com elementos de outras culturas durante determinadas fases do projeto [“e.g., em termos de trabalho foi menos um bocadinho porque não tivemos tanto trabalho com outras culturas” (E2)]. A **comunicação** surgiu como um desafio central. Apesar da aparente facilidade inicial decorrente da partilha da língua portuguesa com os colegas brasileiros, existiram momentos em que a comunicação falhou [e.g., *“mesmo a comunicação, não somos todos fluentes numa língua única, embora que o facto de trabalharmos com os brasileiros ajudou porque todos falamos a mesma língua, mas sim acho que o aspeto mais crítico foi a comunicação, mas mesmo assim não foi um impedimento”* (E2)]. Esta questão ficou mais patente numa fase posterior à semana presencial do projeto [e.g., *“quando passámos já para o trabalho em Portugal e eles no Brasil as coisas não funcionaram muito bem, no sentido em que a comunicação não funcionava”* (E5)]. Estas dificuldades revelam que a comunicação intercultural exige mais do que o domínio da língua, implicando também a sensibilidade e competência para adequar a comunicação a diferentes formas culturais e de interação (Spitzberg & Changnon, 2009; de Melo et al., 2021). Outro aspeto mais desafiante foi o **desacreditar de ideias** por parte de alguns elementos brasileiros, especialmente no que diz respeito ao tema da reciclagem [e.g., *“as ideias que por vezes nós portugueses dávamos eles descreditavam muito (...) descreditavam totalmente da reciclagem e foi dos maiores desafios*

foi tentar passar a mensagem de reciclar, mas tentámos” (E3)]. O choque de valores é frequentemente reportado em contextos interculturais, onde as crenças sobre determinados assuntos podem divergir significativamente (Deardorff, 2020). A diferença de **fuso horário** e os desfasamentos nos calendários escolares entre Portugal e o Brasil constituíram-se como entraves práticos à coordenação do trabalho em equipa [e.g., *“a parte mais complicada era conseguir organizar reuniões e mantermos, ou seja, a diferença dos semestres, nós aqui ainda estávamos a ter aulas e eles ainda estavam nas férias de verão, por exemplo, e isso complicou um bocadinho a termos os projetos alinhados*” (E4)]. Além disso, alguns participantes referiram que **os objetivos entre as equipas nem sempre estavam alinhados**, o que gerou sentimentos de frustração e desmotivação [e.g., *“sinceramente com as pessoas que trabalhei não gostei muito, porque acho que estávamos lá com objetivos diferentes*” (E5)]; [e.g., *“nós portugueses queríamos efetivamente mudar alguma coisa e eles no Brasil, que se calhar podiam tirar mais proveito disso, não quiseram saber (...) para eles o projeto ficou naquela semana, enquanto que para nós estendeu-se para um longo período de meses*” (E5)]. Por fim, a confrontação com **expectativas defraudadas** foi referida como um dos desafios mais marcantes, por um dos participantes [e.g., *“tendo eu um objetivo e uma ideia muito fixa e definida e eles como fugiram um bocadinho das minhas expectativas acho que foi uma experiência boa porque aprendi que nem todos temos que ser iguais, mas por outro lado foi uma experiência muito má, porque senti que não estávamos todos para o mesmo*” (E5)]. Os desafios logísticos, combinados com os níveis de envolvimento distintos e com as expectativas entre as equipas, podem revelar-se como fatores com impacto direto na motivação e na continuidade do trabalho colaborativo, podendo gerar sentimentos de frustração e quebras na coesão do grupo, comprometendo o sentimento de pertença ao mesmo (Killick, 2017; Wimpenny, 2016).

Q5: “Que estratégias foram utilizadas pelos participantes para lidar com os desafios da interação intercultural?”

Perante os desafios identificados na interação intercultural ao longo do projeto *Egalitarian*, os participantes demonstraram uma variedade de estratégias de adaptação que lhes permitiram manter a colaboração e a comunicação eficazes. As estratégias relatadas vão desde o esforço de negociação e compromisso até mecanismos mais pessoais de superação, revelando uma abordagem prática, flexível e orientada para o entendimento mútuo. A capacidade de

adaptação é uma competência intercultural essencial para a gestão das relações em contextos multiculturais (Deardorff, 2020; Spitzberg & Changnon, 2009). Uma das estratégias referidas foi a procura pelo **consenso** como forma de gerir diferentes opiniões e garantir um ambiente colaborativo [e.g., “*tentar ouvir toda a gente e só no final tentar abordar cada um dos tópicos para conseguir chegar a um consenso entre todos*” (E1)]. A **comunicação ativa e empática** também emergiu como resposta a dificuldades linguísticas e culturais, evidenciando o esforço dos participantes em garantir que todos se faziam entender [e.g., “*pedimos à pessoa para falar um bocadinho mais devagar (...) foi mesmo só tentarmos entender-nos todos*” (E2)]. A **adaptação** foi uma das atitudes mais recorrentes, refletindo a capacidade dos participantes em ajustarem-se às realidades distintas dos seus colegas, tanto a nível cultural como logístico [e.g., “*tivemos que nos desenrascar e adaptar às dificuldades que nos foram apresentadas, e não só, também tivemos que adaptar-nos à diferença cultural que era, como as coisas eram feitas, é sempre um bocadinho diferente da nossa*” (E4)]. Além disso, em situações mais exigentes, os participantes também referiram a necessidade de fazer **sacrifícios**, nomeadamente no que diz respeito à gestão de tempo e do fuso horário [e.g., “*Relativamente ao fuso horário, tivemos que nos adaptar, portanto as reuniões eram feitas tarde, ou seja, sempre depois da hora do jantar, mas isso também era uma adaptação para eles no Brasil, porque lá para eles era muito cedo às vezes, portanto tivemos que fazer alguns sacrifícios*” (E4)]. A flexibilidade e o compromisso constituem-se como elementos centrais para garantir o funcionamento do trabalho em equipa à distância, aspetos fundamentais para a sustentabilidade de projetos colaborativos (Wimpenny, 2016; de Melo et al., 2021). Por fim, foi valorizada a **superação** pessoal, sobretudo em contextos de desconforto linguístico ou insegurança [e.g., “*sinto-me com vergonha a falar inglês, mas acho que consegui superar*” (E5)], demonstrando resiliência e capacidade de crescimento através da experiência.

As estratégias adotadas pelos participantes revelam uma atitude proativa perante os obstáculos da interação intercultural. A busca pelo consenso, a adaptação cultural, a preparação, os sacrifícios e a superação pessoal foram elementos-chave para assegurar a continuidade e o sucesso do trabalho conjunto. Estas práticas reforçam a importância da flexibilidade, da escuta ativa e da resiliência como competências fundamentais para contextos colaborativos internacionais, permitindo transformar os desafios em oportunidades de aprendizagem e crescimento (Deardorff, 2020; Reimers, 2020).

Q6: “Que percepções têm os participantes acerca do altruísmo, no contexto da sua participação no projeto?”

A análise dos discursos dos participantes permite compreender que o conceito de altruísmo foi interpretado de forma diversa, refletindo tanto uma valorização do bem comum e da solidariedade como também algumas visões mais críticas e ambivalentes. No geral, os jovens demonstram uma compreensão reflexiva sobre o papel do altruísmo, quer no contexto do projeto *Egalitarian*, quer nas suas vivências académicas e pessoais. Através desta diversidade de leituras, reconhece-se o altruísmo como um conceito relacional e multifacetado, influenciado pelo contexto cultural, pelas experiências individuais e pelas estruturas sociais (Batson, 2011; Oliner, 1992).

Uma das ideias mais recorrentes prende-se com a noção do altruísmo enquanto contributo para o **bem comum**. Os participantes destacaram a importância de agir não apenas em função de interesses próprios, mas com a intenção de gerar impacto positivo a nível coletivo [e.g., “*O altruísmo para mim, passa muito pelo tentarmos pegar não só naquilo que é o nosso bem, mas sim tentar olhar para as coisas e pensar no bem comum, ou seja, quando fazemos algo, não fazer apenas porque nós o queremos ou porque achamos que é o melhor para nós próprios, mas sim para o bem de todos e que contribua positivamente pelo menos no global seja um impacto positivo para todos*” (E2)] e [e.g., “*sabemos que há sempre umas limitações e uns impactos negativos, mas tentar que maximize o bem-estar de todos*” (E2)]. Esta visão aproxima-se da ideia anteriormente explorada, do altruísmo pro-social, que implica uma opção intencional orientada para beneficiar os outros, mesmo quando não há uma recompensa direta (Post, 2007). Esta ideia é complementada por reflexões sobre a empatia e o respeito pelas necessidades dos outros [e.g., “*ser altruísta é tentares preocupar-te não só com o nosso bem-estar, mas também com o bem-estar das pessoas que nos rodeiam, ou seja, tentar não magoar, tentar compreender as pessoas, tentar agir em conformidade com as suas necessidades e com as nossas próprias para não haver conflitos*” (E1)], o que remete para a ligação entre altruísmo e competência emocional, frequentemente abordada em contextos educativos (Reimers, 2020). Alguns dos participantes descreveram o altruísmo de forma mais idealista, como um ato **puro**, que não visa qualquer retorno pessoal [e.g., “*Uma pessoa altruísta é uma pessoa de bem, que ajuda outras pessoas sem no fundo receber algo em troca*” (E3)] e [e.g., “*Para mim ser uma pessoa altruísta é alguém que faz algo pelos outros sem receber nada em troca, ou seja, não tem nenhum objetivo a alcançar ao fazer isso*” (E4)]. Esta representação está alinhada com as abordagens clássicas da psicologia moral que associam o altruísmo a uma predisposição ética

inata (Eisenberg & Spinrad, 2014; Padilla-Walker & Carlo, 2015). No entanto, também emergiu uma perspectiva diferente, mais crítica que associa o altruísmo a uma forma indireta de **egoísmo** [e.g., “Para mim, se não me engano, é uma pessoa que so liga aos seus próprios interesses, que faz *tudo para o seu bem, ou seja, ajudando o próximo, mas ajudando desde que se sintam bem consigo mesmo é o que lhe interessa e faz um bocadinho as coisas pronto à sua volta, não consegue ver além do seu ego*” (E5)]. Alguns autores, como Clavien e Chapuisat (2013), sublinham que pode existir motivação interna ligada à satisfação pessoal na prática de um ato altruísta.

A **importância atribuída ao altruísmo** na vida académica e pessoal foi também amplamente referida. Os participantes consideram o altruísmo um valor importante na tomada de decisões e nas interações quotidianas [e.g., “A própria forma como acabo por tomar as minhas decisões ou fazer as coisas que tenho que fazer, acho que já vou tentando ser altruísta, claro que não somos todos a 100%, mas acho que pela forma como vivo já dou grande importância ao altruísmo” (E2)]. Esta valorização do altruísmo estende-se no ambiente académico, onde os participantes reconheceram o apoio entre colegas como um ato altruísta [e.g., “É importante sermos sempre altruístas. No ensino superior quem ajuda um colega, ser altruísta com um colega é muito bom (...) no nosso ensino superior o altruísmo é muito ajudar o outro e não pedir nada em troca” (E3)] e [e.g., “Eu acho que o altruísmo no ensino superior tem bastante importância porque nós muitas vezes podemos receber ajuda de colegas de forma altruísta, como também, por outro lado da moeda, ajudarmos os outros, isto num contexto académico” (E4)]. Contudo, nem todos os participantes defendem o altruísmo como forma absoluta. Um dos entrevistados apontou para a necessidade de equilíbrio [e.g., “Acho que umas vezes temos que ser um bocadinho altruístas, mas não ao nível extremo” (E5)]. Esta ideia sinaliza uma perceção mais pragmática, podendo designar-se por altruísmo racional, onde o bem dos outros é considerado, mas em coexistência com os próprios limites e necessidades pessoais (Batson, 2011).

As perceções dos participantes sobre o altruísmo revelam uma compreensão plural e matizada do conceito. Por um lado, reconhecem a sua importância no projeto e no meio académico, destacando a preocupação com o bem comum, o apoio mútuo e a generosidade. Por outro lado, também emergiu uma opinião mais crítica que coloca dúvidas sobre o grau de autenticidade do altruísmo, questionando até que ponto estas ações não respondem também a motivações individuais. Esta diversidade de interpretações revela uma consciência crítica e

reflexiva, valorizando o altruísmo como um princípio ético relevante, mas sujeito à complexidade das relações humanas.

Q7: “De que forma o projeto influenciou a percepção dos participantes sobre o altruísmo?”

Os entrevistados revelaram percepções distintas relativamente ao impacto que o projeto *Egalitarian* teve na forma como os participantes compreendem e vivem o altruísmo. Para alguns, a experiência trouxe mais significado e ampliou a sensibilidade dos mesmos para com os outros e com o mundo que os rodeia, para outros a percepção prévia, manteve-se inalterada, por já se considerarem identificados com uma postura altruísta. Reconhece-se que experiências transformadoras podem tanto promover mudanças de perspetiva como reforçar valores já consolidados (Mezirow, 2000; Reimers, 2020). Entre os participantes que afirmaram que a sua **percepção do altruísmo mudou**, destaca-se a ideia de que o altruísmo passou a ser entendido de forma mais abrangente e integrada, envolvendo não apenas aspetos como o cuidado com o outro, mas também questões como a importância do autocuidado para ajudar o outro de forma mais genuína [e.g., “*Eu acho que ficou mais abrangente, antes eu pensava que também era só preocupação mais com os outros. Com o projeto percebi que não só para com os outros, temos claro que nos preocupar sempre, mas também para connosco para conseguirmos ajudar os outros*” (E1)]. Para além disso, foi referida a importância do olhar para o altruísmo a partir de uma perspetiva mais global, incorporando a empatia pelas diferentes realidades culturais e a preocupação com o meio ambiente [e.g., “*Sim, em alguma parte sim, (...) na questão ambiental, porque o foco do projeto é mesmo esse, mas ao mesmo tempo olhámos um bocadinho para as diversas realidades e se calhar começamos a perceber que temos que ter empatia uns pelos outros (...) acabamos por olhar e enfrentar a realidade da interculturalidade, que todos estamos cá e todos temos que colaborar*” (E2)]. Esta reflexão demonstra como o projeto, ao promover o contacto com contextos sociais e culturais distintos, funcionou como catalisador da consciência social e ambiental, ampliando o conhecimento sobre o altruísmo. No entanto, alguns participantes afirmaram que a sua **percepção do altruísmo não foi alterada** pela participação no projeto. Estas respostas indicam uma visão mais consolidada e estável da postura dos participantes [e.g., “*Penso que não, que as minhas ideias estavam bem definidas (...) não houve alteração*” (E3)]; [e.g., “*Não, segundo a minha definição acho que não. Eu fui porque tínhamos que ajudar o próximo*” (E5)] e [e.g., “*Não, não acho que tenha mudado*” (E4)].

A influência do projeto *Egalitarian* na percepção do altruísmo variou entre os participantes. Para alguns, a experiência trouxe um alargamento conceptual e emocional da ideia do altruísmo, relacionando-a com a empatia em contextos interculturais, a justiça social e a sustentabilidade ambiental. Para outros, a percepção manteve-se estável, reforçando convicções já existentes. Esta diversidade de respostas revela a riqueza da experiência vivida e sublinha que a transformação pessoal nem sempre se traduz nas mudanças de pensamento, mas também na validação de valores previamente interiorizados (Mezirow, 2000; Batson, 2011).

Q8: “Qual o impacto social e comunitário que os participantes atribuem à sua experiência no projeto?”

A participação no projeto *Egalitarian* foi amplamente percebida pelos entrevistados como uma experiência com **impacto social e comunitário positivo e significativo**, tanto em termos do efeito direto das suas ações no terreno, como na forma como passaram a encarar o seu papel enquanto agentes de mudança. Esta percepção alinha-se com a ideia de que experiências imersivas em contextos reais são potenciadoras do desenvolvimento da consciência crítica e do envolvimento social (Mezirow, 2000; Reimers, 2020). Alguns dos entrevistados referiram que o projeto contribuiu para uma maior consciência sobre o impacto das pequenas ações individuais no coletivo. Esta percepção emergiu à medida que os participantes se envolveram ativamente nas atividades e compreenderam a amplitude das suas ações e contribuições [e.g., “*quando me envolvi realmente com o tema em si é que consegui compreender o impacto que pequenas ações podem ter para um grande conjunto de pessoas (...) basta uma pequena mudança que pode ter um impacto muito significativo (...) acho que realmente o projeto nessa parte ajudou bastante a compreender esse impacto*” (E1)] e [e.g., “*Sem dúvida (...) todas as pequeninas coisas que vamos fazendo (...) começamos a ter alguma consciência do impacto que temos (...) isso sem dúvida que me fez pensar que cada um de nós pode ter algo a fazer no mundo e principalmente na área da sustentabilidade*” (E2)]. Esta ideia é reforçada pelo reconhecimento do potencial de mudança no comportamento em um grupo, sobretudo em temáticas como a reciclagem e o consumo responsável [e.g., “*Sim, claramente podem impactar (...) uma pessoa pode mudar uma família, uma família pode mudar um vizinho, um vizinho pode mudar um amigo, e mudar a ideia de pensar*” (E3)]. O contacto com as diferentes realidades sociais, particularmente no contexto das cooperativas no Brasil, contribuiu para uma valorização mais clara do altruísmo e do impacto das ações no quotidiano de outras

comunidades [e.g., “(...) a ida lá ao Brasil abriu-nos os olhos para a realidade que lá há (...) e para a ideia de que as nossas ações têm muito impacto às vezes para aqueles que nós nem sequer esperamos” (E4)]. Estas vivências são consistentes com alguns estudos que demonstram como experiências interculturais promovem o desenvolvimento da empatia, da responsabilidade social e do pensamento ético (Killick, 2017). Para além disso, alguns participantes identificaram um impacto pessoal e motivacional [e.g., “sou uma pessoa que gosta muito de deixar uma boa impressão ou deixar uma boa pegada e sem dúvida que entrei no projeto com o objetivo de ajudar o próximo e tentei ao máximo que isso acontecesse” (E5)]. A experiência do projeto parece também ter reavivado o interesse pelo **voluntariado** em alguns dos entrevistados [e.g., “Eu realmente sempre adorei fazer voluntariado” (E1)] e [e.g., “mas acho que sim alimentou o bichinho que estava ali escondido” (E5)]. Esta componente de entrega ao outro, em diferentes contextos comunitários, foi vista como uma oportunidade de desenvolvimento pessoal [e.g., “Acho que uma pessoa sempre que tiver oportunidade acho que devia candidatar-se a este tipo de projetos, nem que seja de voluntariado, acho que trazem sempre algo, adicionam sempre algo à pessoa” (E1)]. Todavia, nem todos os participantes referiram sentir mudanças significativas no interesse pelo envolvimento comunitário, uma vez que, este tipo de ações, já faziam parte da vida de alguns deles [e.g., “Acredito que não, porque felizmente desde muito cedo participo, agora muito menos ativo nessas tarefas de voluntariado” (E3)].

De forma sucinta, a experiência do projeto permitiu aos participantes reconhecer o potencial transformador das suas ações em contextos comunitários e sociais diversos. O impacto sentido foi tanto externo, nas comunidades envolvidas, como interno, despertando e reforçando o compromisso com valores como a solidariedade, a justiça social e o voluntariado. A perceção de que pequenas ações podem gerar grandes mudanças esteve no centro dos testemunhos, revelando um amadurecimento da consciência cívica e ecológica dos jovens envolvidos nesta ação. Assim, o *Egalitarian* funcionou como um estimulante para um olhar mais comprometido e participativo sobre o mundo (Reimers, 2020).

4. Conclusões

A experiência proporcionada pelo projeto *Egalitarian* revelou-se, para os estudantes envolvidos, um espaço privilegiado de aprendizagem e transformação. De forma clara, as suas

narrativas evidenciam que o contacto direto com contextos culturais e sociais diversos permitiu desenvolver competências essenciais – não apenas técnicas, ligadas à sustentabilidade, mas sobretudo interpessoais, como a empatia, a comunicação e a capacidade de trabalhar em equipa. Estas aprendizagens não ocorreram apenas pela transmissão de conteúdos, mas sobretudo pela vivência prática e pelo confronto com diferentes realidades, o que vai ao encontro da proposta da aprendizagem experiencial (Kolb, 2014).

A interação intercultural foi vivida como um desafio, mas também como uma oportunidade de crescimento pessoal e académico. Ao serem expostos a diferentes formas de pensar, comunicar e colaborar, os estudantes alargaram a sua visão do mundo e repensaram o seu papel enquanto futuros profissionais e cidadãos. A diversidade foi valorizada como fonte de aprendizagem, obrigando-os a escutar, adaptar-se e refletir criticamente sobre os seus próprios hábitos e pressupostos. Esta experiência reforça a importância do desenvolvimento da competência intercultural, tal como defendido por Deardorff (2020) e Bennett (1998).

Por fim, o projeto despertou uma maior consciência social e ética. Para muitos, a participação reforçou o sentido de compromisso com o bem comum e a vontade de contribuir para mudanças sociais. O altruísmo foi percebido de diversas formas, mas, em geral, a experiência incentivou uma atitude mais atenta ao outro e mais responsável em relação ao impacto das próprias ações. Para além dos conhecimentos adquiridos, os estudantes saíram do projeto com uma visão mais consciente e comprometida do mundo, adotando uma postura mais solidária e informada perante os desafios apresentados (Mezirow, 2000; Reimers, 2020).

Importa referir que estas conclusões são de natureza exploratória, dado que o número de participantes envolvidos é reduzido. Esta limitação não invalida a relevância dos dados, mas deve ser interpretada cuidadosamente, tendo em conta que se baseia em experiências e contextos muito específicos. Não obstante, esta limitação abre espaço para novas possibilidades de investigação futura. Seria pertinente alargar a amostra a estudantes de diferentes cursos e instituições, de modo a aprofundar a diversidade das experiências. Adicionalmente, a inclusão da perspetiva dos docentes/coordenadores do projeto poderá contribuir para uma compreensão mais abrangente dos processos de aprendizagem intercultural. Outros temas de investigação que podem ser aprofundados ou explorados são o impacto destas vivências na construção da identidade profissional dos estudantes ou o papel do ensino superior na promoção do altruísmo e do compromisso cívico em contextos globais.

Referências Bibliográficas:

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211.
- Almeida, L., & Freire, T. (2007) *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios edições.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x> (Original work published 2006)
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo* (Reimpressão da edição de 1977). Lisboa: Edições 70.
- Batson, C. D. (2010). Empathy-induced altruistic motivation. In M. Mikulincer & P. R. Shaver (Eds.), *Prosocial motives, emotions, and behavior: The better angels of our nature* (pp. 15–34). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/12061-001>
- Batson, C. D. (2011). *Altruism in humans*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195341065.001.0001>
- Batson, C. D. (2014). *The altruism question: Toward a social-psychological answer*. Psychology Press.
- Bennett, M. J. (1998). *Basic concepts of intercultural communication: selected readings*. Intercultural Press, Inc., PO Box 700, Yarmouth, ME 04096.
- Byram, M. (2020). *Teaching and assessing intercultural communicative competence: Revisited*. Multilingual matters.
- Brown, AM., & Nurser, TA. (2011). *Students as Change Agents - new ways of engaging with learning and teaching in Higher Education*. Higher Education Academy. <http://escalate.ac.uk/8242>
- Buhler, P. M. (2001). Managing in the new millennium. *Supervision*, 62(8), 13-15.
- Carneiro, R. (2014). Prefácio. In, Diana A. Vieira & Ana Paula Marques (Eds.), *Preparados para trabalhar? Um estudo com diplomados do Ensino superior e empregadores* (pp. 15-27). Lisboa: Forum Estudante

- Cialdini, R. B. (1991). Altruism or egoism? That is (still) the question. *Psychological Inquiry*, 2(2), 124-126. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0202_3
- Cialdini, R. B., Brown, S. L., Lewis, B. P., Luce, C., & Neuberg, S. L. (1997). Reinterpreting the empathy–altruism relationship: When one into one equals oneness. *Journal of personality and social psychology*, 73(3), 481. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.73.3.481>
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (2000). The development and validation of the intercultural sensitivity scale.
- Clavien, C., & Chapuisat, M. (2013). Altruism across disciplines: One word, multiple meanings. *Biology & Philosophy*, 28, 125-140.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions (2nd Ed)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Damon, W. (2008). *The path to purpose: Helping our children find their calling in life*. Simon and Schuster.
- Dawes, R.M. (1980) Social dilemmas. *Annual Review of Psychology*, 31, 169–193. <https://doi.org/10.1146/annurev.ps.31.020180.001125>
- De Cremer, D., & Van Vugt, M. (1999). Social identification effects in social dilemmas: A transformation of motives. *European journal of social psychology*, 29(7), 871-893. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-0992\(199911\)29:7<871::AID-EJSP962>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-0992(199911)29:7<871::AID-EJSP962>3.0.CO;2-I)
- de Melo, J. L. L., Bueno, J. M., & Domingues, C. R. (2021). As dimensões do cross-cultural competence inventory como estruturantes do desenvolvimento de competência intercultural em programas de mobilidade acadêmica internacional. *Revista de Gestão e Secretariado*, 12(1), 53-78. <https://doi.org/10.7769/gesec.v12i1.1221>

- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Deardorff, D. K. (Ed.). (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Sage Publications.
- Deardorff, D. K. (2020). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles* (p. 116). Taylor & Francis.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of qualitative research (3rd Edition)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dervin, F. (2016). *Interculturality in education: A theoretical and methodological toolbox*. Springer.
- Doll, J., & Ajzen, I. (1992). Accessibility and stability of predictors in the theory of planned behavior. *Journal of personality and social psychology*, 63(5), 754.
- Eisenberg, N., & Spinrad, T. L. (2014). Multidimensionality of prosocial behavior. *Prosocial development: A multidimensional approach*, 13, 17-39.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Flick, U. (2014) *An Introduction to Qualitative Research*. 5th Edition, Sage Publications, London.
- Hoffmann, T. (1999). The meanings of competency. *Journal of european industrial training*, 23(6), 275-286.
- Hoffman, M. L. (1996). Empathy and moral development. *The annual report of educational psychology in Japan*, 35, 157-162.
- Jackson, J. (2010). *Intercultural journeys: From study to residence abroad*. Springer.
- Kessler, G. (2018). Technology and the future of language teaching. *Foreign language annals*, 51(1), 205-218. <https://doi.org/10.1111/flan.12318>
- Killick, D. (2017). *Developing intercultural practice: Academic development in a multicultural and globalizing world*. Routledge.

- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Lapsley, D. K., & Hill, P. L. (2009). *The development of the moral personality*. *Personality, identity and character: Explorations in moral psychology*, 185-213.
- Leask, B. (2009). Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. *Journal of studies in international education*, 13(2), 205-221.
- Leask, B. (2015). *Internationalizing the curriculum*. Routledge.
- Leask, B., & Carroll, J. (2011). Moving beyond “wishing and hoping”: internationalisation and student experiences of inclusion and engagement. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 647–659. <https://doi.org/10.1080/07294360.2011.598454>
- Maner, J. K., Luce, C. L., Neuberg, S. L., Cialdini, R. B., Brown, S., & Sagarin, B. J. (2002). The effects of perspective taking on motivations for helping: Still no evidence for altruism. *Personality and social psychology bulletin*, 28(11), 1601-1610. <https://doi.org/10.1177/014616702237586>
- Marinho-Araujo, C. M., & Almeida, L. S. (2017). Abordagem de competências, desenvolvimento humano e educação superior. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 32.
- Mesquita, D. (2015). O Currículo da Formação em Engenharia no Âmbito do Processo de Bolonha: Desenvolvimento de Competências e Perfil Profissional na Perspetiva dos Docentes, dos Estudantes e dos Profissionais.
- Mesquita, D., Lima, R. M., Flores, M. A., Marinho-Araujo, C., & Rabelo, M. (2015). Industrial engineering and management curriculum profile: developing a framework of competences. *International Journal of Industrial Engineering and Management*, 6(3), 121-131.
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. *The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome Way, San Francisco, CA 94104.
- Miles, M.B., Huberman, A.M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Montero, M., & Sonn, C. C. (2009). *About liberation and psychology: An introduction. Psychology of liberation. Theory and applications*, 1-11.
- Nasser, R., & Abouchedid, K. (2005). Teaching and Learning Soft Skills for 21st Century Education. *Journal of Education for Business*, 81(6), 325-332.
- Oliner, S. P. (1992). *Altruistic personality: rescuers of Jews in Nazi Europe*. Simon and Schuster.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses - OPP (2024). Fórum Nacional de Psicologia. Desenvolvimento de competências transversais nas Instituições de Ensino Superior – Tomada de Posição.
- Padilla-Walker, L. M., & Carlo, G. (Eds.). (2015). *Prosocial development: A multidimensional approach*. Oxford University Press.
- Penner, L. A., Dovidio, J. F., Piliavin, J. A., & Schroeder, D. A. (2005). Prosocial behavior: Multilevel perspectives. *Annu. Rev. Psychol.*, 56, 365-392. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070141>
- Pletzer, J. L., Balliet, D., Joireman, J., Kuhlman, D. M., Voelpel, S. C., & Van Lange, P. A. (2018). Social value orientation, expectations, and cooperation in social dilemmas: A meta-analysis. *European Journal of Personality*, 32(1), 62-83. <https://doi.org/10.1002/per.2139>
- Post S. G. (2005). Altruism, happiness, and health: it's good to be good. *International journal of behavioral medicine*, 12(2), 66–77. https://doi.org/10.1207/s15327558ijbm1202_4
- Post, S. G. (2007). *Altruism and health: Perspectives from empirical research*. Oxford University Press.
- Quivy, R., & Campenhout, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (5ªed.). Lisboa: Gradiva.
- Reimers, F. M. (2020). *Educating students to improve the world*. Springer Nature.
- Santos, B. D. S. (2002). Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista crítica de ciências sociais*, (63), 237-280. <https://doi.org/10.4000/rccs.1285>

- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing intercultural competence*. In *The SAGE handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781071872987.n1>
- Sutton, R., & Douglas, K. (2019). *Social psychology*. Bloomsbury Publishing.
- Toi, M., & Batson, C. D. (1982). More evidence that empathy is a source of altruistic motivation. *Journal of personality and social psychology*, 43(2), 281. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.43.2.281>
- Van Lange, P. A., & Liebrand, W. B. (1991). Social value orientation and intelligence: A test of the goal prescribes rationality principle. *European journal of social psychology*, 21(4), 273-292. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420210402>
- Watts, R. J., & Flanagan, C. (2007). Pushing the envelope on youth civic engagement: A developmental and liberation psychology perspective. *Journal of community psychology*, 35(6), 779-792. <https://doi.org/10.1002/jcop.20178>
- Wimpenny, K. (2016). Student engagement in higher education: theoretical perspectives and practical approaches for diverse populations. [10.1080/01443410.2014.988405](https://doi.org/10.1080/01443410.2014.988405)

ANEXOS

Anexo I – Consentimento Informado enviado aos participantes



CATOLICA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
E PSICOLOGIA
PORTO

Consentimento Informado

Beatriz Correia Moreira - mestrado em Psicologia, com especialização em Psicologia Clínica e da Saúde, na Universidade Católica Portuguesa – Centro Regional do Porto.

Título do Estudo: Desenvolvimento de competências em Contextos Interculturais: Um estudo com estudantes do Ensino Superior.

Enquadramento:

O presente estudo integra a dissertação de mestrado acima referida e tem como objetivo analisar as perceções dos estudantes do Ensino Superior relativamente ao desenvolvimento de competências, à experiência de interação intercultural e à construção do conceito de altruísmo, considerando a sua participação no Projeto Internacional EGALITARIAN.

A participação consiste na realização de uma entrevista individual, com duração aproximada de 40/45 minutos. A entrevista será gravada, mediante autorização, para posterior transcrição e análise dos dados.

Todas as informações recolhidas serão tratadas com estrita confidencialidade. Os dados serão utilizados exclusivamente para fins académicos. Nenhuma informação que permita a identificação dos participantes será divulgada. As gravações e transcrições serão armazenadas de forma segura e serão eliminadas após a conclusão do projeto de investigação.

A sua participação é inteiramente voluntária. Pode, a qualquer momento, recusar responder a qualquer pergunta, interromper a entrevista ou retirar o seu consentimento sem qualquer penalização.

Embora não existam benefícios diretos para si, a sua participação contribuirá para o avanço do conhecimento sobre o impacto de projetos interculturais no desenvolvimento pessoal e social dos estudantes. Não são previstos riscos associados à participação.

Consentimento:

Ao assinar este documento, confirma que:

- Compreendeu as informações relativas ao estudo;
- Foi esclarecido(a) quanto às suas dúvidas;
- Concorda voluntariamente em participar;
- Autoriza a gravação da entrevista para fins de transcrição e análise.

Declaração de Consentimento:

Eu, _____, declaro que fui informado(a) de forma clara e compreensível sobre os objetivos, procedimentos, benefícios e eventuais riscos da minha participação no estudo.

Autorizo a gravação da entrevista.

Compreendo que posso desistir da participação a qualquer momento, sem quaisquer consequências.

Data: // _____

Assinatura do(a) participante: _____

Anexo II – Guião da Entrevista Semiestruturada

Entrevista Individual		
<p>Objetivo do Estudo: Analisar as perceções dos estudantes dos Estudantes do Ensino Superior sobre o desenvolvimento de competências, a a experiência da interação intercultural e a construção do altruísmo, considerando a sua experiência no Projeto Internacional EGALITARIAN.</p>		
<p>Objetivo Específicos da Entrevista:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar quais as competências desenvolvidas pelos estudantes no âmbito da sua participação no projeto EGALITARIAN. 2. Identificar de que forma os contextos interculturais potenciam o desenvolvimento de competências. 3. Identificar as perceções e mudanças nos comportamentos altruístas dos participantes após a experiência no projeto EGALITARIAN. 		
Designação dos Blocos	Objetivos Específicos	Guião da Entrevista
I. Introdução e Boas-Vindas	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimar a entrevista; • Informar o aluno sobre a investigação; • Motivar o aluno; • Reforçar o protocolo de investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dar as boas-vindas e agradecer a participação no estudo; • Apresentar o contexto do estudo e o que se pretende com a entrevista • Garantir que o aluno se sinta confortável e pedir autorização para gravar a entrevista

<p>II. Competências Desenvolvidas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as competências transversais desenvolvidas no âmbito da participação do projeto; • Analisar a relevância destas competências para desafios futuros, quer para a sua prática profissional, quer para a sua atuação enquanto cidadão/cidadã; • Explorar exemplos práticos da utilização dessas competências em diferentes contextos. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Podes descrever brevemente como foi a tua participação no projeto EGALITARIAN? O que te motivou a participar? Quais as aprendizagens mais significativas que destacarias desta experiência? 2. A participação neste projeto, permitiu-te desenvolver competências transversais? <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Se sim: quais as três competências transversais que destacarias? Qual a sua importância para o desenvolvimento pessoal e profissional? Poderias dar alguns exemplos concretos? 2.2. Se não: porquê? O que te inibiu nesta experiência a desenvolveres competências transversais?
---------------------------------------	--	---

<p>III. Experiência na interação intercultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Explorar as experiências vividas pelos participantes no contexto intercultural do projeto; • Identificar os desafios e benefícios do trabalho com pessoas de diferentes nacionalidades e culturas; • Analisar estratégias utilizadas para superar as barreiras culturais e linguísticas; • Identificar de que forma o projeto potenciou aprendizagens individuais nos alunos. 	<ol style="list-style-type: none"> 3. Como foi trabalhar num projeto com pessoas de diferentes países? 4. Quais os aspetos positivos que destacarias desta experiência ao te permitir estar num ambiente intercultural? Poderias dar alguns exemplos? 5. Que desafios enfrentaste neste projeto, particularmente no processo de colaboração com pessoas de diferentes contextos culturais? Poderias dar alguns exemplos? 6. Que estratégias utilizaste para superar, por exemplo, as barreiras culturais e linguísticas?
<p>IV. Altruísmo e Impacto Social</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender o impacto do projeto na perceção do entrevistado sobre o altruísmo; 	<ol style="list-style-type: none"> 7. O projeto ajudou-te a perceber melhor como as tuas ações podem impactar positivamente a vida dos outros? 8. O que significa para ti ser uma pessoa altruísta?

	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar a influência do projeto na consciência do impacto das próprias ações; • Analisar o significado pessoal do altruísmo para o entrevistado; • Identificar se existiram mudanças no comportamento e envolvimento em atos altruístas; • Identificar exemplos concretos de atos altruístas; • Identificar a influência do projeto na vida dos participantes. 	<p>9. Que importância atribuis ao altruísmo como estudante do Ensino Superior.</p> <p>10. Consideras que a tua definição de altruísmo mudou depois da experiência de participação neste projeto? Se Sim: Porquê? Exemplos. Não: Porquê?</p> <p>11. Consegues dar-me um exemplo de uma situação em que tenhas praticado um ato altruísta durante ou depois do projeto?</p> <p>12. O projeto inspirou-te a envolver-te mais em atividades voluntárias ou comunitárias?</p>
<p>V. Encerramento</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a participação do aluno; • Reforçar a importância da contribuição do aluno para o estudo 	<p>13. Gostarias de acrescentar ou destacar mais alguma ideia dentro das questões que foram abordadas?</p> <p>Muito obrigada por partilhares a tua experiência e opinião. O que partilhaste vai ser muito útil para a minha investigação.</p>

Anexo III – Sistemas de Categorias

1. Competências Desenvolvidas

1.1. Experiência Positiva

- 1.1.1. Ambiente Intercultural
- 1.1.2. Conhecimento sobre as diferentes culturas
- 1.1.3. Troca de ideias
- 1.1.4. Perceção dos impactos
- 1.1.5. Sensibilização acerca da realidade
- 1.1.6. Expressar opiniões
- 1.1.7. Diferentes dinâmicas de trabalho
- 1.1.8. Visão da Cultura
- 1.1.9. Mudar Vidas
- 1.1.10. Diferentes perspetivas
- 1.1.11. Teoria na Prática

1.2. Experiência negativa

- 1.2.1. Dinâmica da equipa

1.3. Competências transversais

- 1.3.1. Trabalho em equipa
- 1.3.2. Liderança
- 1.3.3. Empatia
- 1.3.4. Alocar tarefas
- 1.3.5. Gestão de tempo
- 1.3.6. Comunicação Intercultural
- 1.3.7. Gestão de equipas
- 1.3.8. Trabalhar em prol do próximo
- 1.3.9. Planeamento

1.4. Competências técnicas

- 1.4.1. Conceito de Sustentabilidade
- 1.4.2. Impacto e Cálculo da Pegada de Carbono
- 1.4.3. Quantificar resíduos

2. Experiência da Interação Intercultural

2.1. Trabalhar com pessoas de diferentes países

- 2.1.1. Enriquecedor

- 2.1.2. Partilha de conhecimentos
- 2.1.3. Contacto com outras culturas
- 2.1.4. Ideias, valores e visões
- 2.1.5. Convívio
- 2.1.6. Imagem da cultura brasileira
- 2.1.7. Formas de pensar distintas
- 2.2. *Desafios enfrentados*
 - 2.2.1. Diversidade de ideais
 - 2.2.2. Ritmos de trabalho diferentes
 - 2.2.3. Colaboração menos positiva
 - 2.2.4. Comunicação
 - 2.2.5. Desacreditar ideias
 - 2.2.6. Fuso horário
 - 2.2.7. Objetivos diferentes
 - 2.2.8. Fugir das expectativas
- 2.3. *Estratégias utilizadas*
 - 2.3.1. Consenso
 - 2.3.2. Comunicação ativa e empática
 - 2.3.3. Adaptação
 - 2.3.4. Sacrifícios
 - 2.3.5. Superação
- 3. Altruísmo e Impacto Social**
 - 3.1. *Perceções sobre o Altruísmo*
 - 3.1.1. Bem comum
 - 3.1.2. Altruísmo puro
 - 3.1.3. Altruísmo como egoísmo
 - 3.1.4. Importância atribuída ao altruísmo
 - 3.2. *Impacto do projeto na percepção do altruísmo*
 - 3.2.1. Mudou
 - 3.2.2. Não Mudou
 - 3.3. *Impacto social e comunitário*
 - 3.3.1. Impacto positivo
 - 3.3.2. Voluntariado

Anexo IV – Matriz de Análise de dados com a descrição do sistema geral de categorias

Categorias	Subcategorias	Unidades de Contexto
<p>1. Competências Desenvolvidas</p>	<p>1.1.Experiência Positiva</p>	
	<p>1.1.1. Ambiente Intercultural</p>	<p>“foi um projeto que também me trouxe um bocado de valor porque permitiu-me contactar com pessoas de outras culturas” (E1)</p> <p>“Outra parte que também me interessou é que eu adoro estar em ambientes interculturais” (E1)</p> <p>“Foi uma experiência incrível, aconselho a quem tiver a oportunidade de participar... as pessoas que nos permitiu conhecer dentro da nossa própria área de trabalho, e também colaborar e participar no projeto que é bastante interessante” (E4)</p> <p>“A dificuldade que é trabalhar com pessoas de diferentes países, ou seja, projetos interculturais é complexo, mas é ótimo” (E4)</p>

	1.1.2. Conhecimento sobre as diferentes culturas	<p>“Na parte mais pessoal conseguimos conhecer outra realidade, um país diferente, pessoas diferentes, não só uma mas várias, porque foram bastantes países” (E2)</p> <p>“uma aprendizagem é aprender a cultura deles” (E3)</p>
	1.1.3. Troca de ideias	<p>“por ser intercultural é algo que eu gosto bastante a nível de trocar ideias” (E1)</p>
	1.1.4. Perceção dos impactos	<p>“ao desenvolver o projeto também foi um bocado chocante também ver os verdadeiros impactos e acho que isso para mim foi o que eu mais gostei de aprender” (E1)</p> <p>“sem dúvida o conhecimento que obtivemos à cerca de toda a questão e o impacto ambiental que ocorre no Brasil” (E2)</p> <p>“o projeto incentivou-me bastante porque pude ajudar pessoas que precisavam de ser ajudadas” (E5)</p>
	1.1.5. Sensibilização acerca da realidade	<p>“também me deu um bocado de conhecimento do estado da situação de lá” (E1)</p> <p>“acho que realmente sensibilizou a mim e a alguns colegas sobre o que realmente se está a passar” (E1)</p> <p>“tivemos que ter algum estofa porque a realidade foi completamente diferente da nossa” (E5)</p>

	1.1.6. Expressar opiniões	“o facto de falarmos línguas diferentes e tínhamos que ter em atenção um bocado em como expressávamos a nossa opinião” (E1)
	1.1.7. Diferentes dinâmicas de trabalho	“nessa semana também conseguimos perceber diferentes formas de trabalhar porque todos estávamos habituados aquilo que costumamos fazer no nosso dia a dia, mas não ao que os outros fazem” (E2)
	1.1.8. Visão da Cultura	<p>“A experiência foi bastante enriquecedora até porque o contexto cultural é completamente diferente do nosso em Portugal e também Europeu, vai muito nesse sentido, enriquecedora porque dá para ter a visão da cultura (...) a visão de pensar das pessoas de lá também é muito diferente da nossa” (E3)</p> <p>“conhecer pessoas de outros países e também ter a visão de outra cultura” (E4)</p>
	1.1.9. Mudar Vidas	<p>“a sua explicação em volta do projeto que podíamos sim mudar vidas, mudar a vida dos catadores e com as nossas ideias podíamos facilmente mudar a vida dos que trabalham nas cooperativas, a nível de segurança, do ambiente, ergonómicamente, a todos os níveis” (E3)</p> <p>“Que aquilo é completamente desumano por assim dizer” (E3)</p>
	1.1.10. Diferentes perspetivas	“Aprendizagens é muito no contexto de ver novas perspetivas que não a nossa, a visão, por exemplo, que

		eles têm da reciclagem não tem nada a ver com a nossa” (E3)
	1.1.11. Teoria na prática	“A oportunidade de puder aplicar os conhecimentos adquiridos em sala de aula na realidade, pôr em prática” (E4)
	1.2. Experiência negativa	
	1.2.1. Dinâmica da equipa	<p>“para mim só os portugueses é que foram para o projeto com o objetivo de mudar alguma coisa e não fazer por fazer e acho que isso foi a coisa que eu mais aprendi” (E5)</p> <p>“não quiseram saber, ou seja, acho que foi um aspeto negativo esta interação com os brasileiros porque foi a minha experiência” (E5)</p>
	1.3. Competências transversais	
	1.3.1. Trabalho em equipa	<p>“acho que me permitiu adquirir skills... ou mesmo hard skills como trabalhar melhor em equipa” (E1)</p> <p>“outros ensinamentos que para mim também foram importantes foi um bocado o trabalho em equipa” (E1)</p> <p>“Lá está, como já tinha referido, o trabalho em equipa foi algo que realmente foi predominante no trabalho em si” (E1)</p> <p>“conseguimos se calhar ter ainda maior contacto com mais pessoas e portanto reforçámos o trabalho em equipa” (E2)</p>

		<p>“No fundo, trabalho em equipa e a comunicação foram muito essenciais” (E3)</p> <p>“Lidar com pessoas, o trabalho em equipa noutros contextos” (E5)</p>
	1.3.2. Liderança	<p>“Também um bocado a liderança, na medida em que dentro do projeto tínhamos que saber momentos em que tínhamos que pegar num ponto e se calhar liderar um bocado para atingir o objetivo final” (E1)</p> <p>“mas também a ter a questão da liderança...que o projeto permitiu-nos melhorar um pouco mais” (E2)</p> <p>“A liderança foi uma das competências que o projeto nos ajudou a desenvolver, ser líderes dentro da nossa própria equipa” (E4)</p> <p>“tivemos o objetivo de ser líderes de uma equipa, trabalhar em equipa e também saber que eramos os pilares da equipa, falando por mim me ajudou bastante porque sempre tive essa coisa da liderança” (E5)</p>
	1.3.3. Empatia	<p>“talvez um bocado a empatia, tentar compreender todas as partes, tentar compreender as opiniões, tentar perceber de que forma é que essas opiniões podem trazer valor ao próprio projeto” (E1)</p>
	1.3.4. Alocar tarefas	<p>“tivemos que alocar mais tarefas, ou seja, tentar distribuí-las melhor” (E2)</p>

	1.3.5. Gestão de tempo	“a questão da gestão do tempo, estávamos a trabalhar com pessoas noutra fuso horário portanto isso também veio ajudar nesse sentido” (E2)
	1.3.6. Comunicação Intercultural	<p>“Talvez mesmo lidando com diversas pessoas, de diferentes países, sem dúvida que a comunicação também foi importante” (E2)</p> <p>“No fundo, trabalho em equipa e a comunicação foram muito essenciais” (E3)</p> <p>“a nível da comunicação, porque ajudou bastante não só na comunicação em inglês...mas também em delegar trabalho para os restantes colegas e dar o ponto de situação” (E4)</p>
	1.3.7. Gestão de equipas	“Sem dúvida que a comunicação, a capacidade de gestão de equipas...o nosso futuro passará muito por olhar em equipa” (E2)
	1.3.8. Trabalhar em prol do próximo	“e trabalhar sempre para ajudar o próximo” (E5)
	1.3.9. Planeamento	ff
	1.4. Competências técnicas	
	1.4.1. Conceito de Sustentabilidade	“É um tema que hoje em dia também está a ser bastante discutido que é a sustentabilidade” (E1)

		“mais a parte da experiência intercultural, o que nos trouxe também mais como competências técnicas foi mais a questão de conseguirmos aplicar o conceito de sustentabilidade em todas as áreas subjacentes ao propósito do nosso projeto” (E2)
	1.4.2. Impacto e Cálculo da Pegada de Carbono	<p>“o impacto da pegada de carbono, é um assunto que realmente tem vindo a ser cada vez mais debatido mundialmente” (E1)</p> <p>“a construção modelar na indústria e portanto conseguimos aplicar alguns conceitos como o cálculo da pegada de carbono” (E2)</p>
	1.4.3. Quantificar resíduos	“a construção modelar na indústria e portanto conseguimos aplicar alguns conceitos como o cálculo da pegada de carbono, quantificar resíduos” (E2)
2. Experiência da Interação Intercultural	2.1.Trabalhar com pessoas de diferentes países	
	2.1.1. Enriquecedor	<p>“Na minha opinião foi muito enriquecedor” (E1)</p> <p>“ Fizemos novos amigos de outras culturas que também é um ponto positivo” (E1)</p>
	2.1.2. Partilha de conhecimentos	“Partilhar conhecimento com outros colegas de outras áreas ou mesmo da minha área nesse contexto acrescentou um bocado ao projeto, porque me deu a conhecer se calhar como é que eles funcionam” (E1)

	2.1.3. Contacto com outras culturas	<p>“Comunicar e estar em contacto com outras culturas também acabou por mostrar se calhar outro lado à minha área” (E1)</p> <p>“O facto de ser brasileiros facilitou-nos um bocadinho a comunicação, porque não tínhamos que estar sempre a falar inglês” (E4)</p>
	2.1.4. Ideias, valores e visões	<p>“o ambiente intercultural trouxe mais ideias que se calhar nós não estávamos tão a pensar nisso, mas que realmente até faz sentido e até trizeria valor, ou até se calhar mais visões ao próprio projeto” (E1)</p>
	2.1.5. Convívio	<p>“tivemos da parte social, de convivermos e isso sim consigo dizer que foi muito positivo” (E2)</p> <p>“perceber melhor os aspetos culturais das outras pessoas, porque não tanto num aspeto de trabalho, mas sim na questão mais social quando convivêmos todos juntos, percebemos que todos temos formas de estar diferentes” (E2)</p> <p>“como conseguir mostrar mais de nós e conhecermo-nos muito para além de cumprir apenas com os aspetos mais técnicos do projeto, cumprir o objetivo também é a rede de pessoas que nós estabelecemos e conhecemos” (E2)</p>
	2.1.6. Imagem da cultura brasileira	<p>“só trabalhei com pessoas do Brasil...eles facilitaram muito porque eles vivem lá, eles sabiam o contexto cultural praticamente todo” (E3)</p>

		“passaram uma imagem da cultura, do panorama deles, não só a nível ambiental e do projeto em si, mas também das suas vivências, quotidianos, completamente diferentes do nosso” (E3)
	2.1.7. Formas de pensar distintas	<p>“O projeto também nos permitiu estar com outras pessoas fora do contexto universitário e isso foi bastante positivo. Aprender que nem todos pensamos da mesma forma, foi positivo para mim” (E5)</p> <p>“Distinguir que nem todos estamos para o mesmo e nem todos temos as mesmas formas de pensar e agir conforme as ocorrências” (E5)</p>
	2.2. Desafios enfrentados	
	2.2.1. Diversidade de ideias	“sermos de culturas muito diferentes vem muitas opiniões e com muitas opiniões há a necessidade de serem discutidas, saber lidar um bocado com a quantidade e saber priorizar algumas”(E1)
	2.2.2. Ritmos de trabalho diferentes	“conseguimos perceber que temos todos ritmos de trabalho diferentes, é um bocado difícil adequar” (E2)
	2.2.3. Colaboração menos positiva	“em termos de trabalho foi menos um bocadinho porque não tivemos tanto trabalho com outras culturas” (E2)
	2.2.4. Comunicação	“mesmo a comunicação, não somos todos fluentes numa língua única, embora que o facto de trabalharmos com os brasileiros ajudou porque todos falamos a

		<p>mesma língua, mas sim acho que o aspeto mais crítico foi a comunicação, mas mesmo assim não foi um impedimento” (E2)</p> <p>“quando passámos já para o trabalho em Portugal e eles no Brasil as coisas não funcionaram muito bem, no sentido em que a comunicação não funcionava” (E5)</p>
	2.2.5. Desacreditar ideias	<p>“O desacreditar tal possivelmente dos brasileiros... as ideias que por vezes nós portugueses dávamos eles desacreditavam muito... desacreditavam totalmente da reciclagem e foi dos maiores desafios foi tentar passar a mensagem de reciclar, mas nós tentámos” (E3)</p>
	2.2.6. Fuso horário	<p>“a parte mais complicada era conseguir organizar reuniões e manter-mos, ou seja, a diferença de tempo de Portugal para o Brasil, ou seja, o horário e também a diferença dos semestres, nós aqui ainda estávamos a ter aulas e eles ainda estavam nas férias de verão, por exemplo, e isso complicou um bocadinho a termos os projetos alinhados” (E4)</p> <p>“O principal é mesmo alinhar os trabalhos por causa da diferença de fuso horário e do tempo escolar” (E4)</p>
	2.2.7. Objetivos diferentes	<p>“mas sinceramente com as pessoas que trabalhei não gostei muito, porque acho que estávamos lá com objetivos diferentes” (E5)</p>

		“nós portugueses queríamos efetivamente mudar alguma coisa e eles no Brasil, que se calhar podiam tirar mais proveito disso, não quiseram saber... para eles o projeto ficou naquela semana, enquanto que para nós estendeu-se para um longo período de meses” (E5)
	2.2.8. Fugir das expectativas	“tendo eu um objetivo e uma ideia muito fixa e definida e eles como fugiram um bocadinho das minhas expectativas acho que foi uma experiência boa porque aprendi que nem todos temos que ser iguais, mas por outro lado foi uma experiência muito má, porque senti que não estávamos todos para o mesmo” (E5)
	2.3. Estratégias utilizadas	
	2.3.1. Consenso	“tentar ouvir toda a gente e só no final tentar abordar cada um dos tópicos para conseguir chegar a um consenso entre todos” (E1)
	2.3.2. Comunicação ativa e empática	“pedimos à pessoa para falar um bocadinho mais devagar, tentar comunicar-mos por isso acho que não houve assim grande estratégia foi mesmo só tentarmos entender-nos a todos” (E2)
	2.3.3. Adaptação	“Criar networking, tivemos que nos desenrascar e adaptar às dificuldades que nos foram apresentadas, e não só, também tivemos que adaptar-nos à diferença cultural que era, como as coisas eram feitas, é sempre um bocadinho diferente da nossa” (E4)
	2.3.4. Sacrifícios	“Relativamente à diferença de fuso horário, tivemos que nos adaptar portanto as reuniões eram feitas tarde, ou seja, sempre depois da hora do jantar, mas isso também era uma adaptação para eles no Brasil, porque lá para

		eles era muito cedo às vezes, portanto tivemos que fazer alguns sacrifícios” (E4)
	2.3.5. Superação	“Nós falávamos com todos e as apresentações eram em inglês, sinto-me com vergonha a falar inglês, mas acho que consegui superar” (E5)
3. Altruísmo e Impacto Social	3.1.Percepções sobre o Altruísmo	
	3.1.1. Bem comum	<p>“O altruísmo para mim, passa muito pelo tentarmos pegar só naquilo que é o nosso bem, mas sim tentar olhar para as coisas e pensar no bem comum, ou seja, quando fazemos algo, não fazer apenas porque nós o queremos ou porque achamos que é o melhor para nós próprios, mas sim para o bem de todos e que contribua positivamente pelo menos no global seja um impacto positivo para todos” (E2)</p> <p>“Sabemos que há sempre umas limitações e uns impactos negativos, mas tentar que maximize o bem-estar de todos” (E2)</p> <p>“ser altruísta é tentares preocupar-te não só com o nosso bem-estar, mas também com o bem-estar das pessoas que nos rodeiam, ou seja, tentar não magoar, tentar compreender as pessoas, tentar agir em conformidade com as suas necessidades e com as nossas próprias para não haver conflitos” (E1)</p>
	3.1.2. Altruísmo puro	“Uma pessoa altruísta é uma pessoa de bem, que ajuda outras pessoas sem no fundo receber algo em troca” (E3)

		<p>“Para mim ser uma pessoa altruísta é alguém que faz algo pelos outros sem receber nada em troca, ou seja, não tem nenhum objetivo a alcançar ao fazer isso” (E4)</p>
	3.1.3. Altruísmo como egoísmo	<p>“Para mim, se não me engano, é uma pessoa que só liga aos seus próprios interesses, que faz tudo para o seu bem, ou seja, ajudando o próximo, mas ajudando desde que se sintam bem consigo mesma é o que lhe interessa e faz um bocadinho as coisas pronto à sua volta, não consegue ver além do seu ego” (E5)</p>
	3.1.4. Importância atribuída ao altruísmo	<p>“A própria forma como acabo por tomar as minhas decisões ou fazer as coisas que tenho que fazer, acho que já vou tentando ser altruísta, claro que não somos todos a 100%, mas acho que pela forma como vivo já dou grande importância ao altruísmo” (E2)</p> <p>“sabermos não só cuidar de nós, mas também daqueles que nos são mais próximos” (E1)</p> <p>“É importante sermos sempre altruístas. No ensino superior quem ajuda um colega, ser altruísta com um colega é muito bom...no nosso ensino superior o altruísmo é muito ajudar o outro e não pedir nada em troca” (E3)</p> <p>“Eu acho que o altruísmo no ensino superior tem bastante importância porque nós muitas vezes podemos receber ajuda de colegas de forma altruísta, como também, por outro lado da moeda, ajudamos os outros, isto num contexto académico” (E4)</p>

		<p>“eu não participei assim em muitas atividades extracurriculares relacionadas com a universidade, mas acredito que sim há muita gente também o faça como um ato altruísta” (E4)</p> <p>“Acho que uma vez temos que ser um bocadinho altruístas, mas não ao nível extremo” (E5)</p>
	<p>3.2. Impacto do projeto na percepção do altruísmo</p>	
	<p>3.2.1. Mudou</p>	<p>“Eu acho que ainda ficou mais abrangente, antes eu pensava que também era só preocupação mais com os outros , temos claro que nos preocupar sempre, mas também para connosco para conseguirmos ajudar os outros” (E1)</p> <p>“Sim, em alguma parte sim, como já referi, na questão ambiental, porque o foco do projeto é mesmo esse, mas ao mesmo tempo também olhámos um bocadinho para as diversas realidades e se calhar começamos a perceber que temos que ter empatia uns pelos outros, ou seja, somos todos diferentes mas temos que olhar para todos como se fôssemos iguais, portanto acho que o grande foco foi o altruísmo e pensarmos no bem comum, no meio ambiente, mas ao mesmo tempo trouxe essa dimensão mais pessoal que acabamos por olhar e enfrentar a realidade da interculturalidade, que todos estamos cá e todos temos que colaborar” (E2)</p>

	3.2.2. Não mudou	<p>“Penso que não, que as minhas ideias estavam bem definidas, impacto não, mas dá sempre. Não houve alteração porque a minha ideia estava bem definida” (E3)</p> <p>“Não, segundo a minha definição acho que não. Eu fui porque tínhamos que ajudar o próximo” (E5)</p> <p>“Não, não acho que tenha mudado” (E4)</p>
	<p>3.3. Impacto social e comunitário</p> <p>3.3.1. Impacto positivo</p>	<p>“quando me envolvi realmente com o tema em si é que consegui compreender o impacto que pequenas ações podem ter para um grande conjunto de pessoas, mesmo no projeto que eu e a minha equipa desenvolvemos é que compreendemos que realmente basta uma pequena mudança...que pode ter um impacto muito significativo na vida de muitas pessoas, por isso eu acho que realmente sim o projeto nessa parte ajudou bastante a compreender esse impacto” (E1)</p> <p>“Sem dúvida... mas todas as pequeninas coisas que vamos fazendo... começamos a ter alguma consciência do impacto que temos, não só nós mas isso pode ser expandido para qualquer outro sítio, ou seja, acho que sim, isso sem dúvida que me fez pensar que cada um de nós pode ter algo a fazer no mundo e principalmente na área da sustentabilidade” (E2)</p> <p>“Sim, claramente podem impactar, e mesmo o facto de nós passarmos a mensagem do reciclar, eles</p>

		<p>desacreditarem era mesmo essa, eles não pensavam por exemplo, se uma pessoa começar a reciclar e chegar a casa e chatear os pais a dizer reciclem, uma pessoa pode mudar uma família, uma família pode mudar um vizinho, um vizinho pode mudar um amigo, e mudar a ideia de pensar, é muito por aí sim” (E3)</p> <p>“Sim, sem dúvida, porque aliás o trabalho que nós fizemos era para tentar melhorar a eficiência de uma cooperativa e a ida lá ao Brasil abriu-nos os olhos para a realidade que lá há, que eles vivem e nesse sentido sim abriu-nos também muito os olhos para o facto, ou seja, para a ideia do altruísmo e de que as nossas ações têm muito impacto às vezes para aqueles que nós nem sequer esperámos” (E4)</p> <p>“Sim, como já te disse, sou uma pessoa que gosta muito de deixar uma boa impressão ou deixar uma boa pegada e sem dúvida que entrei no projeto com o objetivo de ajudar o próximo e tentei ao máximo que isso acontecesse” (E5)</p>
	3.3.2. Voluntariado	<p>“Eu realmente sempre adorei fazer voluntariado” (E1)</p> <p>“Acho que uma pessoa sempre que tiver oportunidade acho que devia até candidatar-se a este tipo de projetos, nem que seja de voluntariado, acho que trazem sempre algo, adicionam sempre algo à pessoa” (E1)</p>

		<p>“Acredito que não, porque felizmente desde muito cedo participo, agora muito menos ativo nessas tarefas de voluntariado” (E3)</p> <p>“sempre estive muito envolvida nessa parte da comunidade e do voluntariado, sem dúvida que hoje esse bichinho ficou um bocadinho lá atrás, mas também foi parte do motivo que me fez aceitar fazer parte do projeto e acho que os objetivos apartir de agora se calhar serão outros, por exemplo voluntariado numa associação mais a nível de criança, África, mas acho que sim alimentou o bichinho que estava ali escondido” (E5)</p>
--	--	---