U.PORTO

MESTRADO EM PSICOLOGIA
PSICOLOGIA DAS ORGANIZAÇÕES, SOCIAL E DO TRABALHO

O papel da FPCEUP no desenvolvimento de competências interculturais: Perspetivas de estudantes da CPLP e portugueses

Gabriel Felisardo Batista

M

2026

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

O PAPEL DA FPCEUP NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS: PERSPETIVAS DE ESTUDANTES DA CPLP E PORTUGUESES

Gabriel Felisardo Batista

Outubro 2026

Dissertação apresentada no Mestrado em Psicologia, área de Psicologia das Organizações, Social e do Trabalho, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, orientada pela Professora Doutora ***Teresa Leal*** (FPCEUP).

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspetivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceituais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Sem prejuízo do disposto anteriormente, o autor declara que recorreu a ferramentas de Inteligência Artificial durante o processo de elaboração deste trabalho. Em particular, utilizou-se ChatGPT, Claude e Gemini para apoio na estruturação do texto. O recurso a estas ferramentas limitou-se aos usos descritos, mantendo-se as ideias, a análise, a interpretação dos resultados, a elaboração científica e a redação inicial da dissertação integralmente da responsabilidade do autor.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à Professora Doutora Teresa Leal, por ter acolhido a minha proposta de estudo e confiado nela desde o início. Obrigado pela orientação atenta, carinhosa e sempre aberta ao diálogo ao longo de todo o processo, pela disponibilidade para discutir cada etapa e pela generosidade com que me acompanhou até aqui.

À Doutora Sofia Guichard, agradeço imensamente a disponibilidade com que me ajudou na construção do guião dos grupos focais e as indicações de leitura, que foram fundamentais para dar forma a este estudo.

Aos participantes, que aceitaram dedicar o seu tempo a este projeto, deixo um agradecimento especial. Obrigado pela confiança e pela abertura com que compartilharam as suas experiências durante as sessões, inclusive as mais difíceis. Este trabalho é feito das vozes de vocês, e sem elas não seria possível.

Às colegas de orientação da dissertação, com quem pude dividir as ansiedades, as dúvidas e também as pequenas conquistas deste percurso. Obrigado pela escuta e pelo apoio nos momentos em que foi preciso encontrar força para continuar.

Aos amigos que Portugal me trouxe. Sem vocês esses anos não teriam sido tão lindos. Vocês fizeram com que essa jornada fosse repleta de sorrisos, companheirismo e memórias que vou guardar para sempre no coração. Foi com vocês que dividi angústias, lágrimas, noites sem dormir e muitos sonhos. Com vocês, a distância de casa ficou mais leve e o Porto foi, aos poucos, se tornando também a minha eterna segunda casa.

Aos meus amigos do Brasil, que mesmo de longe nunca deixaram de estar presentes. Obrigado por cada mensagem, por cada ligação e por continuarem torcendo por mim a cada etapa. A amizade de vocês resistiu ao tempo e à distância, e é sempre um conforto saber que, a cada reencontro, tudo continua como se eu nunca tivesse partido. Parte desta conquista também é de vocês.

À minha família, tanto àqueles com quem ainda tenho o prazer de compartilhar a vida quanto àqueles que já partiram e que sei que me apoiam de onde quer que estejam. Obrigado pelos ensinamentos, pelas memórias que carrego comigo e que me fortalecem, e pelo amor e cuidado que chegam até mim mesmo do outro lado do oceano. A distância

nunca diminuiu a presença de vocês. Vocês são parte essencial de quem sou hoje e também a inspiração para quem um dia pretendo ser.

À minha mãe. Sem você, nada disso seria possível, e sem você eu não seria capaz de sonhar tão alto. Você é a minha maior referência. Uma mulher sonhadora, inteligente e forte, que, apesar de tudo o que a vida lhe impôs e ainda impõe, foi capaz de me mostrar que a bondade é o melhor caminho a ser seguido. Cada passo que dei até aqui carrega um pouco de você, e espero um dia ser ao menos um pouco do que você é. Só tenho a agradecer por ser filho de uma mulher tão incrível.

"We must learn to live together as brothers or perish together as fools."

Martin Luther King Jr.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo compreender o papel da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) no desenvolvimento de competências interculturais, na perspectiva dos seus estudantes. Adotou-se uma abordagem qualitativa, com dois grupos focais: um com seis estudantes de países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) e outro com quatro estudantes portugueses, todos de Psicologia. As sessões seguiram um guião baseado no referencial do Conselho da Europa para o desenvolvimento da competência intercultural, e a análise temática resultou em oito temas. Os resultados indicam que a faculdade desempenha um papel sobretudo indireto: reúne estudantes de diferentes origens e oferece, por meio de alguns docentes, da Associação de Estudantes e dos conteúdos do curso, oportunidades de aprendizagem reconhecidas pelos participantes, mas raramente transforma esse contato em aprendizagem intencional. Os dados apontam caminhos para alterar esse cenário, como: um acolhimento que acompanhe os estudantes ao longo do ano letivo, espaços que favoreçam o encontro, a ampliação das boas práticas existentes em sala de aula e o apoio à continuidade das iniciativas não formais. Os grupos experienciaram de forma distinta a diversidade cultural: os estudantes da CPLP relataram desvalorização da sua variante do português e experiências de discriminação, enquanto, para os portugueses, a língua compartilhada tornava as diferenças culturais pouco visíveis. Ambos defenderam uma atuação institucional ativa para com os próprios estudantes, coerente com os ensinamentos promovidos pelo curso. Por fim, discutem-se implicações para o acolhimento, a prática docente e a oferta não formal.

Palavras-chave: Competências Interculturais, Ensino Superior, Estudantes Internacionais, Migração, Educação Intercultural, Grupos Focais

Abstract

This study aimed to understand the role of the Faculty of Psychology and Education Sciences of the University of Porto (FPCEUP) in the development of intercultural competences, from the perspective of its students. A qualitative approach was adopted, with two focus groups: one with six students from countries of the Community of Portuguese Language Countries (CPLP) and another with four Portuguese students, all enrolled in Psychology. The sessions followed a guide based on the Council of Europe framework for developing intercultural competence, and the thematic analysis produced eight themes. The results indicate that the faculty plays a mostly indirect role: it brings together students of different origins and, through some lecturers, the Students' Union and course content, offers learning opportunities that participants recognize, but rarely turns this contact into intentional learning. Reception is concentrated at the start of the academic year, the spaces do little to foster encounters, the use of diversity in class depends on specific lecturers, and non-formal initiatives lack continuity. The two groups experienced cultural diversity differently: students from CPLP countries reported the devaluation of their variety of Portuguese and experiences of discrimination, whereas, for Portuguese students, the shared language made cultural differences barely visible. Both groups pointed to institutional indifference and to the gap between what the programme teaches and the way the faculty welcomes its own students. Finally, implications for student reception, teaching practice and non-formal learning opportunities are discussed.

Keywords: Intercultural Competence, Higher Education, International Students, Migration, Intercultural Education, Focus Groups

Índice

Introdução 11
1. A situação migratória global 11
1.1. Migrante, imigrante, emigrante: o que são? 11
1.2. O panorama mundial 12
1.3. As razões da mobilidade 12
1.4. Desafios e perspectivas 12
2. A situação migratória portuguesa 12
2.1. O contexto português 12
2.2. Desafios específicos de Portugal 13
3. Competência intercultural 13
3.1. O que é e por que se deve falar dela? 13
3.2. As componentes da competência intercultural 14
3.3. Como, então, desenvolver a competência intercultural? 15
3.4. Como as universidades vêm atuando para isso? 16
3.5. Como essa atuação ocorre em Portugal? 17
4. Presente Estudo 19
Método 20
1. Participantes 20
2. Procedimentos de recolha de dados 20
2.1. Grupos focais 20
2.1.1. Construção do guião 20
2.1.2. Constituição e dinamização dos grupos 21
3. Procedimentos de análise de dados 21
Resultados 23
1. Acolhimento, Integração e Pertença 23
2. Língua e Comunicação 24
3. Espaços e Ambiente 25
4. Dinâmica de Ensino 26
5. Desenvolvimento Intercultural 28
6. Discriminação e Pertença 29
7. Estudantes Erasmus 29
8. Propostas de Melhoria 30

Discussão 33
1. Da recepção à integração: o acolhimento como processo 33
2. O espaço como condição do encontro 34
3. Entre a prática docente e o compromisso institucional 35
4. Para além do currículo 36
5. A mesma faculdade, experiências diferentes: divergências entre os grupos 38
6. Mudanças, reflexão e o lugar da Psicologia 39
7. Da indiferença à intencionalidade: avaliação global e propostas 40
Implicações para a prática 42
Limitações e recomendações para estudos futuros 43
Conclusão 44
Referências Bibliográficas 45
Anexos 50
Anexo 1 – Guião dos Grupos Focais 50
Anexo 2 – Consentimento Informado 56

Índice de Tabelas e Figuras

Tabela 1 – Subcategorias da categoria Acolhimento, Integração e Pertença 23
Tabela 2 – Subcategorias da categoria Língua e Comunicação 24
Tabela 3 – Subcategorias da categoria Espaços e Ambiente..... 25
Tabela 4 – Subcategorias da categoria Dinâmica de Ensino 26
Tabela 5 – Subcategorias da categoria Desenvolvimento Intercultural 28
Tabela 6 – Subcategorias da categoria Discriminação e Pertença..... 29
Tabela 7 – Subcategorias da categoria Estudantes Erasmus 29
Tabela 8 – Subcategorias da categoria Propostas de Melhoria 30
Figura 1 – Modelo Processual de Competência Intercultural..... 15

Introdução

A migração internacional nunca foi tão expressiva como hoje, e tudo indica que continuará a crescer (Esses, 2021). Com ela, pessoas de origens culturais diferentes passam a dividir, cada vez mais, os mesmos bairros, locais de trabalho, escolas e universidades. Essa convivência traz ganhos, mas também tensões, já que a imigração é muitas vezes percebida como uma ameaça, percepção que está entre os principais fatores do preconceito e da discriminação contra imigrantes (Esses, 2021).

Para o Conselho da Europa, a resposta a essa conjuntura passa pela educação: para que sociedades culturalmente diversas funcionem, todos precisam desenvolver competência intercultural, que não se adquire de forma automática e precisa ser aprendida e praticada (Huber & Reynolds, 2014). O ensino superior ocupa aqui um lugar particular, porque recebe cada vez mais estudantes internacionais, mas nem sempre acompanha esse movimento com iniciativas para desenvolver essas competências (André-Das Dores et al., 2025).

É nesse cenário que este estudo procurou compreender o papel da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP) no desenvolvimento de competências interculturais, na perspectiva dos seus estudantes.

1. A situação migratória global

1.1. Migrante, imigrante, emigrante: o que são?

Como não existe uma definição universalmente adotada de migrante, optou-se pelo uso da definição proposta pela Organização Internacional para as Migrações (OIM):

> Termo abrangente, não definido pelo direito internacional, que reflete o entendimento comum de uma pessoa que se muda do seu local de residência habitual, seja dentro de um país ou através de uma fronteira internacional, temporária ou permanentemente, e por diferentes razões. (OIM, 2019, p. 132)

Já a distinção entre imigrante e emigrante depende do país a partir do qual o deslocamento é considerado: a pessoa é imigrante no país onde passa a residir habitualmente e emigrante em relação ao país que deixou (OIM, 2019).

1.2. O panorama mundial

Em meados de 2024, estimava-se que existiam cerca de 304 milhões de migrantes internacionais, o equivalente a 3,7% da população mundial, em sua maioria associados ao exercício de uma atividade profissional (OIM, 2026).

A mobilidade estudantil é uma das vias migratórias que mais cresce: o número de estudantes internacionais passou de pouco mais de 2,2 milhões em 2001 para aproximadamente 7 milhões em 2022 (OIM, 2024, 2026), o que reforça a relevância das instituições de ensino superior no processo de integração.

1.3. As razões da mobilidade

O framework proposto por de Haas (2021) explica a migração pela interação entre o desejo de partir e os recursos que temos para fazê-lo. Não há uma razão única para migrar: os fatores econômicos são os mais documentados, e as redes sociais são um determinante consistente da migração (Soto Nishimura & Czaika, 2024) que facilita a integração e o acesso à informação (Bilecen & Lubbers, 2021).

1.4. Desafios e perspectivas

Após a chegada, a língua, a burocracia, o não reconhecimento de diplomas, o racismo e a discriminação estão entre os principais desafios dos migrantes (Idemudia & Boehnke, 2020; Wali et al., 2018), com consequências psicológicas relevantes, como isolamento social, depressão e ansiedade (Idemudia & Boehnke, 2020).

Para os países de destino, os migrantes trazem benefícios econômicos e demográficos (Aubry et al., 2016; Bove & Elia, 2017), mas a integração também envolve custos (Agence Française de Développement, 2007), e o aumento da diversidade pode afetar a coesão social, efeito atenuado quando há laços e interações frequentes entre os grupos (Bove & Elia, 2017). Isso exige do governo planejamentos adequados em diferentes áreas.

2. A situação migratória portuguesa

2.1. O contexto português

Portugal foi durante grande parte do século XX um país de emigração, e continua a ser: os seus mais de 2,1 milhões de emigrantes equivalem a cerca de um quinto da

população residente, e aproximadamente 70% dos que partem têm entre 15 e 39 anos (Pires et al., 2025).

Ao mesmo tempo, a imigração cresce rapidamente: os residentes estrangeiros passaram de 421.802 em 2017 para 1.543.697 no final de 2024 (Agência para a Integração, Migrações e Asilo, 2025). O Brasil é o país com mais residentes, seguido por Índia, Cabo Verde, Nepal, Bangladesh e Guiné-Bissau (Instituto Nacional de Estatística, 2026). A maior parte da imigração recente compartilha, portanto, a língua portuguesa, o que facilita a integração, enquanto as comunidades do subcontinente indiano, que crescem rapidamente e não compartilham a língua, concentram a maior rejeição na opinião pública (Lopes et al., 2024).

2.2. Desafios específicos de Portugal

O primeiro desafio é o das atitudes sociais. Em 2025, num painel de 1.134 participantes, 72,4% diziam-se preocupados com os níveis de imigração (Behavioral Insights Unit da CATÓLICA-LISBON, 2025), e em 2024 a maioria acreditava que os imigrantes contribuíam para manter os salários baixos e para o aumento da criminalidade (Lopes et al., 2024). Essa visão do imigrante como ameaça contribui para atitudes preconceituosas e discriminatórias (Esses, 2021).

O segundo é a pressão sobre serviços públicos que já tinham limitações, como a saúde, habitação e educação (Candeias & Marmelo, 2025; Santinho & Rebelo, 2024). Nas escolas, a língua é um dos principais desafios à integração (Marto & Santos, 2025), e os docentes relatam a ausência de formação específica para gerir turmas com elevada diversidade cultural e linguística (Santinho & Rebelo, 2024; Szelei et al., 2020).

3. Competência intercultural

3.1. O que é e por que se deve falar dela?

Percebe-se que a expansão migratória traz consigo tanto oportunidades quanto desafios. Nesse sentido, para que sociedades multiculturais possam realmente funcionar, uma das medidas centrais reside no desenvolvimento das competências interculturais dos seus cidadãos, através do planejamento de uma educação intercultural.

Mas o que são competências interculturais? Para Huber e Reynolds (2014, p. 16), as competências interculturais são uma “combinação de atitudes, conhecimentos,

compreensões e habilidades aplicados por meio da ação em qualquer situação relevante", no caso, situações de interação intercultural. Ou seja, trata-se de competências que favorecem uma atuação adequada e sensível às particularidades das diferentes culturas (Leung et al., 2014), pois permitem compreender e respeitar quem tem afiliações culturais diferentes das nossas, interagir com essas pessoas de forma adequada, eficaz e respeitosa, desenvolver com elas relações positivas e, ao mesmo tempo, compreender melhor a si mesmo a partir do encontro com a "diferença" (Huber & Reynolds, 2014).

Em sociedades marcadas pela convivência de pessoas com diferenças em múltiplos aspectos, essa competência se torna um pré-requisito para o seu funcionamento (Huber, 2012). O Conselho da Europa sustenta ainda que ela é central para a cidadania democrática, por se dirigir à raiz de problemas como estereótipos, discriminações e racismo, frequentemente originados de mal-entendidos entre grupos culturais distintos (Huber, 2012; Huber & Reynolds, 2014).

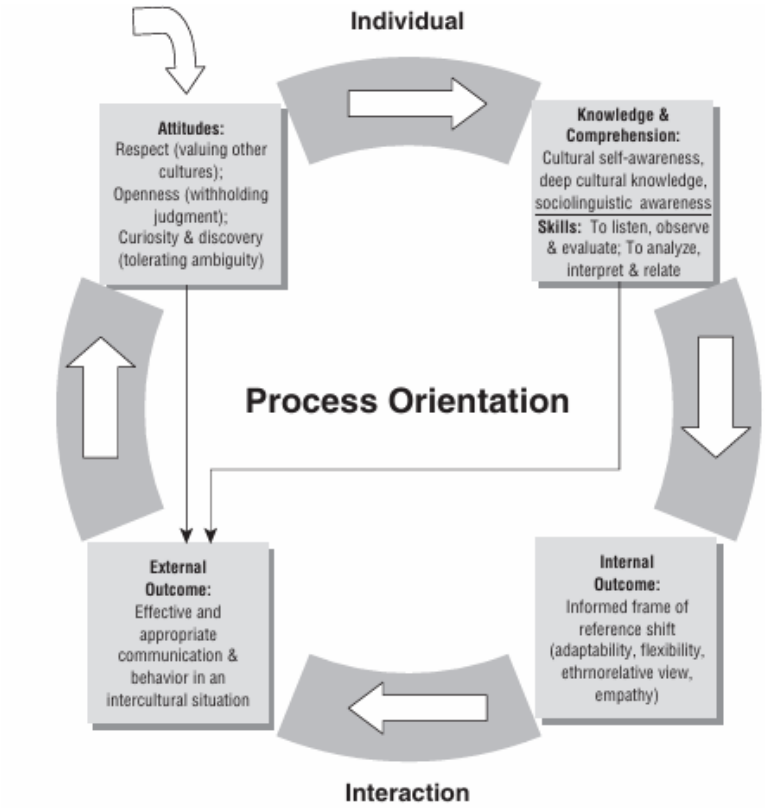
3.2. As componentes da competência intercultural

O documento do Conselho da Europa organiza a competência intercultural em quatro componentes: atitudes, conhecimentos e compreensões, habilidades e ação, as mesmas dimensões mencionadas anteriormente.

O Modelo Processual de Competência Intercultural (Figura 1), proposto por Deardorff (2004, 2006), compreende essas componentes como etapas de um mesmo processo, que parte do nível individual e chega ao nível da interação. As atitudes de respeito, abertura e curiosidade são o ponto de partida: sem elas, dificilmente se desenvolvem o conhecimento e a compreensão cultural (autoconsciência, conhecimento aprofundado sobre outras culturas, consciência sociolinguística) e as habilidades de escuta, observação, análise e relacionamento. Quando essas dimensões se combinam, surge o que Deardorff nomeou de resultado interno: uma maneira de enxergar as coisas de forma mais flexível e menos etnocêntrica, que favorece (embora não seja uma condição necessária) o resultado externo, isto é, ser capaz de se comunicar e agir de forma apropriada numa situação intercultural real, o que Huber e Reynolds (2014) conceituam como a componente de ação.

Figura 1

Modelo Processual de Competência Intercultural



Nota. Adaptado de Deardorff (2006, p. 256), com base em Deardorff (2004, p. 198).

O modelo destaca ainda que o desenvolvimento da competência intercultural é um processo contínuo, sem um momento em que se possa dizer que alguém atingiu a competência intercultural (Deardorff, 2006).

3.3. Como, então, desenvolver a competência intercultural?

Infelizmente, a competência intercultural não surge do simples contato com outras culturas. Ela precisa ser aprendida, praticada e mantida ao longo da vida (Huber & Reynolds, 2014). Por isso a educação ocupa lugar central nesse processo.

A aprendizagem depende de alguém que a viabilize, figura que Huber e Reynolds (2014) chamam de facilitadores da aprendizagem. Nas diferentes formas de educação (formal, não formal e informal), a intenção desses facilitadores varia, indo do planejamento intencional de professores e educadores sociais à influência mais difusa de pais ou empregadores, que muitas vezes ensinam pelo exemplo sem se dar conta disso.

Dessa forma, o desenvolvimento implica um planejamento por parte do facilitador, organizado em cinco princípios: experiência, comparação, análise, reflexão e ação (Huber & Reynolds, 2014). A experiência é o contato, real ou imaginado, com a forma como outras pessoas agem e se comunicam, favorecendo atitudes de abertura e respeito. A comparação permite compreender semelhanças e diferenças, em vez de julgar o que é diferente como estranho ou inferior. A análise vai além do que é visível e procura as razões por trás das práticas e valores de cada grupo, levando o indivíduo a questionar também os seus. Essas etapas exigem um espaço para reflexão, que desenvolve o senso crítico e deve se traduzir em ação, ou seja, em envolvimento responsável e respeitoso com pessoas de outras culturas. Embora os princípios valham para todos os facilitadores, é sobretudo na educação formal e não formal que podem ser planejados de forma deliberada (Huber & Reynolds, 2014).

3.4. Como as universidades vêm atuando para isso?

As universidades vêm assumindo essa tarefa de diversas formas. Uma delas é a inscrição do tema no próprio currículo, que permite que a competência intercultural deixe de depender de ações pontuais e iniciativas isoladas (André-Das Dores et al., 2025; Huber & Reynolds, 2014). Nesse sentido, a aprendizagem colaborativa em equipes multiculturais aparece como uma das vias mais exploradas na literatura (Guillén-Yparrea & Ramírez-Montoya, 2023).

Outra forma comum é a internacionalização. Programas como o Erasmus+ costumam ser associados a uma postura de abertura e ao estímulo à cidadania global (André-Das Dores et al., 2025), mas alcançam uma minoria dos estudantes (Lourenço et al., 2020). Dessa forma, as instituições têm investido também na internacionalização em casa, que leva a dimensão intercultural ao próprio espaço universitário e combate a desigualdade no acesso a essas experiências (Vidal Alegría et al., 2026).

Uma via mais recente são as tecnologias, que favorecem as trocas interculturais e o interesse por diferentes culturas (Leiva et al., 2022), seja em projetos que colocam turmas de países diferentes a trabalhar em conjunto, seja em experiências que recorrem à inteligência artificial para desenvolver a competência comunicativa intercultural e a colaboração entre estudantes (Vidal Alegría et al., 2026).

Em qualquer dessas vias, os docentes precisam exercer uma função mediadora ativa, conduzindo a reflexão e confrontando os preconceitos (Leiva et al., 2022), sob o

risco de o contato, na ausência dessa mediação, reforçar os próprios estereótipos que se pretendia combater (Huber & Reynolds, 2014). Por isso, a formação continuada dos docentes vem ganhando relevância nas instituições de ensino superior (Vidal Alegría et al., 2026).

Os estudos apontam, porém, que muito do que consta em documentos institucionais e em planos de internacionalização ainda não encontra correspondência nas aulas, e a formação em interculturalidade para docentes permanece distante do ideal (Leiva et al., 2022; Vidal Alegría et al., 2026).

3.5. Como essa atuação ocorre em Portugal?

Em Portugal, o tema tem ganhado relevância com o aumento do número de estudantes internacionais e a necessidade de preparar diplomados para um mercado de trabalho globalizado (Pinto, 2018). No ano letivo 2025/2026, dos 447.680 estudantes inscritos no ensino superior, 57.581 estavam em mobilidade de grau e 14.968 em mobilidade de crédito, cerca de 16% do total (Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2026).

No plano político, o primeiro passo ocorreu em 1991, com a criação do Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, cujo despacho já destacava a educação como resposta às manifestações de intolerância contra minorias étnicas (Despacho Normativo n.º 63/91, 1991). Com o tempo, porém, a educação intercultural passou a ser vista como necessária apenas quando existiam "alunos diferentes", e não como competência transversal a todos os cidadãos (Pratas, 2010).

Em 2014, a Estratégia para a Internacionalização do Ensino Superior deu prioridade à captação de estudantes dos países de língua portuguesa. A língua partilhada, contudo, revela-se insuficiente: muitos desses estudantes dominam o português, mas não a variante europeia, o que pode originar problemas de isolamento, comunicação, bem-estar psicológico e desempenho acadêmico (Carvalho et al., 2023).

Seguiram-se outras iniciativas, como o Selo Escola Intercultural, que reconhece as escolas que valorizam a diversidade (Direção-Geral da Educação, 2016, como citado em Szelei et al., 2020; Van Driel, 2018), a Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural, que reúne mais de 30 instituições (Carvalho et al., 2023), e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que levou a diversidade e a convivência intercultural ao currículo escolar (Szelei et al., 2020; Van Driel, 2018).

Mais recentemente, em 2025, a Certificação Bem-Vindo a Portugal passou a reconhecer as instituições que se destacam no acolhimento e na integração acadêmica, social e cultural dos estudantes internacionais (Instituto para o Ensino Superior, 2026).

Já no campo da investigação empírica em Portugal, a produção sobre competência intercultural ainda é escassa. O estudo INTERACT, realizado em 2007 nas escolas, identificou uma distância entre o discurso público e as práticas, com professores que desconheciam questões da educação intercultural e se consideravam despreparados para turmas multiculturais (Guilherme, 2007, como citado em Pratas, 2010).

Anos mais tarde, os docentes universitários ouvidos por Pinto (2018) mostravam uma compreensão mais aprofundada da competência intercultural e consideravam fundamental desenvolvê-la em todos os estudantes, mas sentiam-se despreparados para integrá-la nas suas unidades curriculares.

Almeida et al. (2016) analisaram como um ensino intercultural intencional, formal e não formal, poderia potenciar a competência comunicativa intercultural de estudantes de intercâmbio e imigrantes, mas a integração intencional dessas competências nos currículos continua negligenciada em favor de metas quantitativas e financeiras (Lourenço et al., 2020; Pinto, 2018).

A psicologia portuguesa, por sua vez, tem estudado sobretudo a aculturação e a adaptação. Neto (2021) verificou que estudantes angolanos e cabo-verdianos relatavam mais solidão do que os portugueses, sendo a discriminação percebida um dos preditores mais robustos, e Iorio e Nogueira (2019) documentaram a não aceitação da variante do português de estudantes brasileiros e um tratamento diferenciado de estudantes timorenses, inclusive por parte de docentes.

Existem ainda instrumentos validados para o contexto português, como a Escala de Competência de Comunicação Intercultural e a Escala de Personalidade Multicultural, que permitem às instituições avaliar e planejar intervenções (Gonçalves et al., 2020).

Assim, Portugal tem avançado nas orientações políticas e no enquadramento legal, mas a consolidação de uma prática genuinamente intercultural nas salas de aula e nos câmpus universitários continua incompleta (Pinto, 2018; Silva & Marques da Silva, 2022).

4. Presente Estudo

Esse conjunto de estudos evidencia algumas lacunas. A produção portuguesa concentra-se em poucas instituições e privilegia a perspectiva dos estudantes internacionais ou das lideranças, com os portugueses em segundo plano; a preparação docente permanece frágil; e pouco se sabe sobre os cursos de Psicologia, embora Huber e Reynolds (2014) incluam os seus docentes entre os responsáveis por promover a competência intercultural.

Para responder a parte dessas lacunas, este estudo tem como objetivo geral compreender o papel da FPCEUP no desenvolvimento de competências interculturais a partir das perspectivas de estudantes da CPLP e portugueses, o que permite olhar indiretamente para as práticas docentes. Dele decorrem cinco objetivos específicos:

1. Caracterizar o acolhimento na chegada à Faculdade e o papel da instituição na integração de estudantes de origens diversas;
2. Perceber se o ambiente físico e social da FPCEUP e do campus favorece ou dificulta a interação entre pessoas de diferentes culturas, línguas e percursos;
3. Analisar se as práticas em sala de aula aproveitam a diversidade cultural das turmas;
4. Compreender que mudanças os estudantes reconhecem em si no plano da competência intercultural e em que medida as atribuem à formação em Psicologia e à convivência com outras culturas;
5. Comparar as duas perspectivas, identificando convergências e divergências na forma como cada grupo vive a experiência intercultural na Faculdade.

Método

Como se manifesta na ação e nas relações concretas, a competência intercultural é um fenômeno difícil de captar por medidas padronizadas (Huber & Reynolds, 2014). Optou-se, por isso, por uma abordagem qualitativa, que permite acessar o que os participantes pensam, por que pensam dessa forma e os significados que atribuem às suas experiências (Creswell, 2014).

1. Participantes

Participaram dez estudantes do curso de Psicologia da FPCEUP, a maioria do mestrado (70%) e todos na instituição há mais de dois anos. O único critério de inclusão foi ser estudante de Psicologia matriculado na FPCEUP.

Os participantes foram distribuídos por dois grupos, em função da origem: o grupo CPLP, com seis estudantes oriundos de países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), e o grupo PT, com quatro estudantes portugueses. Essa separação permitiu também comparar as perspectivas dos dois grupos.

2. Procedimentos de recolha de dados

2.1. Grupos focais

A recolha de dados foi feita por grupos focais, técnica em que a interação grupal em torno de um tema definido pelo pesquisador gera os dados e torna visíveis os consensos e as divergências entre os participantes (Kitzinger, 1995; Morgan, 1996). Neste estudo, isso foi especialmente útil, porque percepções sobre o acolhimento e o posicionamento institucional tendem a ser vividas individualmente e, em grupo, puderam ser confrontadas, confirmadas ou contestadas.

2.1.1. Construção do guião

Para manter o foco no tema dentro do tempo disponível, foi construído um guião estruturado de suporte às sessões (Anexo 1; Morgan, 1996), o que não impediu que os grupos conversassem livremente.

O guião foi elaborado a partir do quadro do Conselho da Europa sobre o desenvolvimento de competências interculturais através da educação, em particular do

terceiro volume da série Pestalozzi (Huber & Reynolds, 2014), tendo em conta também o segundo volume (Huber, 2012).

O guião foi organizado em sete blocos temáticos: a chegada à Faculdade e o acolhimento inicial; o ambiente físico e social da FPCEUP e as relações entre colegas; o campus e o sentimento de pertença à Universidade do Porto; as aulas e o aproveitamento pedagógico da diversidade; a oferta para além do currículo formal; as mudanças reconhecidas em si próprios e o espaço para refletir sobre elas; e questões diferenciadas por grupo. A sessão encerrava com uma pergunta sobre o que a Faculdade faz bem e mal e sobre as melhorias possíveis.

2.1.2. Constituição e dinamização dos grupos

Procurou-se formar grupos de quatro a oito participantes (Kitzinger, 1995): um com estudantes CPLP, outro com estudantes portugueses e outro com estudantes Erasmus, cuja sessão não ocorreu devido a dificuldades no recrutamento. A segmentação por origem facilitava a discussão e a comparação entre grupos (Morgan, 1996), gerava homogeneidade dentro de cada grupo, diminuindo inibições ao relatar experiências de discriminação (Kitzinger, 1995), e tornava visíveis os temas exclusivos de cada grupo.

Antes de cada sessão, os participantes receberam o documento de consentimento informado (Anexo 2), com os objetivos da pesquisa, a informação de que a sessão seria gravada em áudio e a garantia de sigilo. Na introdução, explicou-se que não havia respostas erradas e que a única regra era falar um de cada vez, respeitando a opinião dos restantes.

A primeira sessão contou com um segundo elemento de apoio; a segunda foi conduzida apenas pelo investigador. Ambas tiveram uma duração prevista de uma hora e meia a duas horas, e os participantes foram orientados a conversar entre si, e não com o pesquisador.

3. Procedimentos de análise de dados

Os dados foram analisados por meio da análise temática proposta por Braun e Clarke (2006), método que visa "identificar, analisar e reportar padrões (temas) dentro dos dados" (p. 79).

Após a transcrição das duas sessões e a leitura repetida do material, foram criados os códigos iniciais.

As categorias resultaram de uma lógica mista: algumas dedutivas, construídas a partir da literatura e das questões de investigação, e outras indutivas, surgidas dos próprios dados (Braun & Clarke, 2006).

Resultados

A análise temática resultou em oito temas principais, apresentados a seguir com as respectivas subcategorias e excertos ilustrativos. Cada excerto indica o grupo a que pertence: CPLP, Portugueses (PT) ou ambos.

1. Acolhimento, Integração e Pertença

Tabela 1

Subcategorias da categoria Acolhimento, Integração e Pertença

Subcategoria	Descrição	Natureza	Amostra
Acolhimento institucional	Refere-se às percepções acerca do processo de acolhimento por parte da faculdade.	Dedutivo	Ambas
Programas/grupos	Caracteriza os programas/grupos existentes, que participam e promovem a integração.	Dedutivo	Ambas
Integração entre "iguais"	Designa a construção autônoma de uma rede de apoio entre estudantes, com base em condições compartilhadas.	Indutivo	Ambas
Pertença à Universidade	Refere-se às menções sobre o sentimento ou percepções de pertencimento à instituição Universidade do Porto.	Dedutivo	Ambas

Acolhimento institucional

A entrada na faculdade é descrita de forma ambígua. Para quem chegou depois do início do semestre, faltou qualquer socialização promovida pela instituição – "Eu entrei na segunda fase, e depois toda a gente se esquece de quem entra na segunda fase. Então não houve interação nenhuma comigo.... nem kit de boas-vindas tive." (PT).

Quem entrou no período "normal" avalia o processo como globalmente positivo – "tinha sunset, tinha churrasco, esportes, enfim, tinha umas coisas da faculdade para se enturmar." (CPLP).

Programas/grupos

Os programas e grupos da Faculdade estão presentes no acolhimento, e a integração torna-se mais difícil para quem não se envolve com eles – "se fores uma pessoa que estás aqui um semestre não queres dar continuidade a estas coisas, é mesmo muito difícil conseguires uma integração" (PT).

O programa de mentoria é descrito como ineficaz ou meramente passivo – "eu solicitei uma mentora e ela nunca me mandou mensagem, tipo, ela não existe." (CPLP).

Integração entre "iguais"

Grande parte da integração foi construída pelos próprios estudantes, por vezes antes mesmo do início das aulas – "eu fiz um grupo no WhatsApp...quando eu cheguei aqui… a gente já tinha coisa marcada pra se conhecer." (CPLP); A aproximação ocorreu sobretudo pela partilha de uma mesma condição – "pessoas que tão na mesma situação tendem a se acolher." (CPLP).

O grupo CPLP percebeu os colegas portugueses como pouco receptivos à interação – "já pareciam ter grupos muito formados e também, no geral, dos portugueses não terem tanta intenção de interagir com a gente" (CPLP) –, o que alguns atribuem a diferenças culturais – "eles são mais fechados" (CPLP).

Pertença à Universidade

Para alguns, a pertença restringe-se à FPCEUP: a distância entre faculdades dificulta a interação, e só os grandes eventos acadêmicos reforçam o vínculo com a Universidade – "só contribui a queima e o cortejo, porque é muito legal… 'sou da Universidade do Porto'." (CPLP).

Outros sentem-se parte da Universidade do Porto pelo envolvimento em projetos – "eu acabo por pertencer a vários pequenos polozinhos e sinto-me pertencendo a um todo." (PT).

2. Língua e Comunicação

Tabela 2

Subcategorias da categoria Língua e Comunicação

Subcategoria	Descrição	Natureza	Amostra
Adaptação ao português europeu	Refere-se à dificuldade inicial de compreensão da variante europeia do português.	Dedutivo	Exclusivo CPLP
Reescrita e correção de trabalhos	Caracteriza a correção da variante linguística dos participantes para a norma europeia, no contexto dos trabalhos de grupo.	Indutivo	Ambas

Subcategoria	Descrição	Natureza	Amostra
Desvalorização da variante	Engloba a percepção de que a variante de português falada não é reconhecida como legítima, com implicações na avaliação.	Indutivo	Exclusivo CPLP

Adaptação ao português europeu

Os participantes relatam uma dificuldade inicial com a variante europeia, sobretudo com alguns docentes, mas uma adaptação rápida – "de vez em quando sofri um bocado… principalmente com alguns professores que falavam mais rápido." (CPLP).

Reescrita e correção de trabalhos

Nos trabalhos de grupo, a sua escrita é muitas vezes corrigida para a norma europeia, sobretudo pelos colegas – "você faz o trabalho, mas a pessoa vai refazer o seu trabalho." (CPLP). Mesmo quem usa uma gramática próxima da europeia relata o mesmo – "ter uma outra pessoa a mudar tudo pra dizer a mesma coisa é muito frustrante." (CPLP).

O grupo PT relata uma situação semelhante com uma colega Erasmus – "se calhar ela sentia que estão a alterar o meu trabalho" (PT).

Desvalorização da variante

Há ainda a percepção de que a variante não é tratada como português – "Aí no final, não é português, é brasileiro." (CPLP) –, com consequências na avaliação – "a justificativa da professora (para uma avaliação negativa): 'ah, não tava coeso'." (CPLP).

3. Espaços e Ambiente

Tabela 3

Subcategorias da categoria Espaços e Ambiente

Subcategoria	Descrição	Natureza	Amostra
Estrutura física	Refere-se às percepções acerca do espaço físico da faculdade.	Dedutivo	Ambas
Espaços de convívio	Refere-se às percepções acerca dos espaços destinados ao convívio dentro da faculdade.	Dedutivo	Ambas
Contato entre cursos e anos	Refere-se ao contato sentido pelos alunos entre diferentes cursos e anos dentro e fora da FPCEUP.	Dedutivo	Ambas

Estrutura física

O espaço físico é descrito de forma negativa e comparado a um hospital – "parece que eu tô num hospital psiquiátrico… os corredores infinitos e as portas todas fechadas, sem cor nenhuma." (CPLP) –, com falta de amplitude e de espaços compartilhados – "Aqui estão todos em salas diferentes" (PT).

Espaços de convívio

Os espaços de convívio são escassos e mal aproveitados, embora pequenas mudanças pudessem fazer diferença – "eu acho que os pátios são muito mal aproveitados… tem muito potencial pra ser um lugar que você consiga deitar, tomar um sol e não tem nada." (CPLP)

Contato entre cursos e anos

O contato com alunos de outros cursos da FPCEUP, sobretudo de Ciências da Educação, e de outros anos de Psicologia é praticamente inexistente – "Pra mim eles não existem (falando sobre os alunos de CE)" (CPLP).

A dispersão das faculdades pela cidade dificulta também o contato com outros cursos – "não há propriamente dinamização de coisas para que possamos conhecer as outras pessoas." (PT)

4. Dinâmica de Ensino

Tabela 4

Subcategorias da categoria Dinâmica de Ensino

Subcategoria	Descrição	Natureza	Amostra
Gestão da diversidade	Refere-se ao modo como a diversidade cultural é abordada em contexto de aula e como a faculdade busca contribuir para com estudantes internacionais.	Dedutivo	Ambas
Diferença entre ciclos de estudo	Engloba a diferença sentida entre a licenciatura e o mestrado na relação com os docentes e na dinâmica das turmas.	Indutivo	Ambas
Estrutura do curso	Designa a percepção sobre a organização do curso e o equilíbrio entre componentes teóricas e práticas.	Indutivo	Ambas
Atividades para além das aulas	Caracteriza a oferta de atividades de convívio e de contato com diferentes realidades, e a participação nelas.	Dedutivo	Ambas

Gestão da diversidade

O aproveitamento da diversidade cultural depende de cada docente, e não de uma prática institucional – "Tem professores que se preocupam com isso, especificamente." (CPLP). Os exemplos são pontuais, como o de uma docente que convidou um estudante brasileiro a explicar o termo quilombo à turma.

Faltam momentos de reflexão sobre a convivência intercultural; os poucos que existiram, como um exercício sobre privilégios e uma roda de conversa, tiveram impacto – "uma vez a X botou a gente numa roda pra falar sobre isso… parecia que foi a primeira vez que elas tavam ouvindo aquilo (referindo-se aos colegas portugueses). Tipo, teve um estalo." (CPLP).

De forma geral, os participantes consideram que a faculdade valoriza pouco a diversidade - "o que eu acho é que há pouca valorização por parte da faculdade aos estudantes que vêm de outros países no geral" (PT) - e apontam uma contradição entre o que ensina e o que pratica – "tu estás numa faculdade em que tu dizes que tens de ter em conta sempre o background, o contexto da pessoa, acolhê-lo… e sinto que a faculdade não fazer esse trabalho com estudantes que são de fora" (PT).

Diferença entre ciclos de estudo

Licenciatura e mestrado são vividos quase como dois contextos distintos – "parece que são duas vidas diferentes." (CPLP). A licenciatura é marcada pela distância em relação aos docentes, por turmas grandes e pela pouca união – "turma de duzentos, eu não consegui me aproximar de nenhum professor." (CPLP) –, o que muda no mestrado, com turmas de cerca de 30 pessoas.

Estrutura do curso

Os participantes sentem falta de conteúdos e atividades práticas, mesmo havendo estrutura para isso na faculdade – "Não tem nada que seja de experiência prática..." (CPLP)

Atividades para além das aulas

Faltam também atividades de convívio abertas a todos, independentemente do envolvimento associativo, lacuna que associam também a preconceitos entre os próprios

estudantes - "deveria haver outras atividades... se calhar mesmo que não estejas num grupo académico possas conviver e possamos conviver uns com os outros" (PT);

As atividades existentes têm baixa adesão, por incompatibilidade de horários e transportes – "quem faz uma hora e meia transporte todos os dias… as vezes as atividades são tipo às seis" (PT) – e por uma divulgação ineficaz, feita sobretudo pelo e-mail institucional – "elas existem, mas elas são tão escondidas" (CPLP); "eles insistem nesse e-mail dinâmico que ninguém olha." (CPLP).

Para os participantes, essas atividades ajudariam a criar outra relação com o espaço – "Porque isso cria uma relação com o espaço também" (CPLP).

No grupo CPLP, as atividades existentes são vistas como culturalmente fechadas – "eles têm muitas atividades que são muito culturalmente portuguesas… E eu nunca senti abertura pra participar nisso" (CPLP); "eu já participei, mas saí justamente por conta disso (referindo-se a falta de abertura sentida)." (CPLP).

5. Desenvolvimento Intercultural

Tabela 5

Subcategorias da categoria Desenvolvimento Intercultural

Subcategoria	Descrição	Natureza	Amostra
Experiência intercultural	Refere-se à caracterização e atribuição de mudanças individuais à experiência com pessoas pertencentes a outras culturas.	Dedutivo	Ambas
Contributo da Psicologia	Caracteriza o papel do curso como afinador de uma sensibilidade e fornecedor de ferramentas de comunicação.	Dedutivo	Ambas

Experiência intercultural

O contato direto com outras culturas é descrito como enriquecedor – "É muito rico, você entra em vários mundos ao mesmo tempo" (CPLP) –, mas nem todos mantêm essa visão – "eu cheguei aqui mais aberta e hoje eu sou muito mais fechada" (CPLP).

O contato levou também a rever concepções prévias – "eu tinha a opinião muito ignorante de que pessoas de outras culturas, portugueses, seriam muito distantes de mim. E estando aqui, eu percebo que a gente não é tão diferente assim" (CPLP).

No grupo PT, a troca cultural é associada sobretudo aos colegas Erasmus, já que a língua comum com os brasileiros reduz a percepção de diferença – "como temos a mesma língua que somos mais similares e acabamos por não ter tanta essa troca cultural" (PT) –, embora reconheçam o valor de conhecer o percurso dos colegas CPLP.

Contributo da Psicologia

O curso de Psicologia é visto como tendo um papel na forma de se relacionar – "fazer psicologia mudou minha relação com as pessoas no geral." (CPLP); "traz-nos muita consciência sobre formas muito subtis de preconceito, racismo" (PT) –, o que alguns consideram esperado num curso focado nessas questões.

6. Discriminação e Pertença

Tabela 6

Subcategorias da categoria Discriminação e Pertença

Subcategoria	Descrição	Natureza	Amostra
Discriminação fora da faculdade	Refere-se a experiências de hostilidade e xenofobia vividas no espaço público, fora do contexto acadêmico.	Indutivo	Exclusivo CPLP
Estratégias de proteção	Caracteriza os recursos utilizados para evitar situações de discriminação, com destaque para o passing fenotípico.	Indutivo	Exclusivo CPLP

Discriminação fora da faculdade

O grupo CPLP relata hostilidade e xenofobia no espaço público, por vezes física – "Eu fui empurrada de um autocarro por uma senhora." (CPLP) – ou verbal e de caráter político, sobretudo por parte de pessoas mais velhas, mas também entre os jovens – "até os jovens… Do nada, um comentário xenofóbico...e eles não percebem. Porque é estrutural, né?" (CPLP)

Estratégias de proteção

Para evitar a discriminação, alguns recorrem a passar despercebidos quando a origem não é evidente pela aparência – "se eu ficar quieta, ninguém sabe que eu não sou portuguesa" (CPLP) –, recurso que não está disponível para todos.

7. Estudantes Erasmus

Tabela 7

Subcategorias da categoria Estudantes Erasmus

Subcategoria	Descrição	Natureza	Amostra
Adaptação do contexto	Refere-se aos esforços institucionais para proporcionar adaptações ao contexto que sejam capazes de promover a inclusão destes estudantes.	Indutivo	Ambas
Dilema da língua	Caracteriza a tensão entre iniciativas que incluem os estudantes de mobilidade e responder à maioria dos estudantes de língua materna portuguesa.	Indutivo	Ambas

Adaptação do contexto

Os participantes destacam, com certa indignação, que disciplinas anunciadas como adequadas a estudantes de mobilidade são lecionadas em português – "no sigarra, diz e tudo: esta cadeira é apta a pessoas de mobilidade… e depois as aulas são todas em português" (PT).

Notam esforços isolados de alguns docentes para incluir esses estudantes, por vezes reprimidos pela própria instituição – "havia uma professora que fazia mesmo um esforço de falar em inglês para os estudantes de Erasmus." (PT)

Faltam também projetos dirigidos a esses estudantes e apoio institucional aos que existem – "os alunos inscreviam-se, depois a faculdade não disponibilizava salas… Então no final de um semestre o projeto acabou" (PT).

Dilema da língua

Há um dilema entre incluir os estudantes de mobilidade, com aulas em inglês, e responder à maioria da turma – "até que ponto é que isso é justo, sendo que 95% da sala fala português... mas ao mesmo tempo é injusto tu chegares cá e não perceberes nada" (PT) –, agravado pela suposição de que todos dominam o inglês.

Quando os docentes lecionavam em inglês, surgiam queixas de alguns alunos portugueses - "a diretora de um mestrado reclamou com essa professora… meio que lhe cortou as asas (mencionando a professora que lecionou aulas em inglês)." (PT).

8. Propostas de Melhoria

Tabela 8

Subcategorias da categoria Propostas de Melhoria

Subcategoria	Descrição	Natureza	Amostra
Internacionalização	Refere-se ao desejo de maior abertura internacional da faculdade.	Indutivo	Ambas
Posicionamento institucional para com estudantes internacionais	Engloba a identificação da indiferença institucional como principal obstáculo a corrigir.	Dedutivo	Ambas
Momentos de partilha	Caracteriza a sugestão de momentos dedicados à reflexão e à partilha intercultural.	Dedutivo	Ambas
Diversificação dos grupos	Refere-se à sugestão de diversificar a composição dos grupos de trabalho em contexto de aula.	Indutivo	Exclusivo CPLP
Formação dos professores	Refere-se à sugestão de capacitação dos docentes em questões interculturais e em métodos de ensino.	Indutivo	Exclusivo CPLP

Internacionalização

Os participantes desejam uma faculdade mais aberta ao exterior, por comparação com outras – "é tudo muito cá pra dentro… somos muito fechados em nós." (PT) –, e sugerem trazer convidados de outros países.

Posicionamento institucional para com estudantes internacionais

Identificam a indiferença institucional como o principal obstáculo – "o que faz mal é uma indiferença… há uma indiferença muito grande com estes estudantes." (PT).

Momentos de partilha

Sugerem momentos de partilha, mesmo que pequenos – "são coisas pequenas... eu acho que pode até criar alguma proximidade." (CPLP).

Valorizam também espaços dedicados à reflexão sobre a convivência intercultural – "não tiramos espaço e tempo do nosso dia pra refletir especificamente sobre isso (falando sobre a convivência intercultural), seria interessante uma mesa redonda." (PT).

Diversificação dos grupos

Propõem diversificar os grupos de trabalho, a partir de uma experiência positiva – “a professora fez o máximo possível pra quebrar ali as panelinhas… e foi muito legal, porque teve muita, muita partilha” (CPLP).

Formação dos professores

E defendem mais capacitação dos docentes – “Acho que falta capacitação pra grande parte dos professores da nossa faculdade, em formas de dar aula e em formas de inclusão e diversidade.” (CPLP).

Discussão

O presente estudo buscou compreender o papel da FPCEUP no desenvolvimento de competências interculturais a partir da perspectiva dos seus estudantes. Como se argumentou no enquadramento, essa competência não surge do simples contato entre pessoas de origens diferentes: depende de facilitadores e de um planejamento que atravesse as modalidades formal, não formal e informal de educação (Huber & Reynolds, 2014). A pergunta que atravessa esta discussão é, portanto, onde a FPCEUP aparece como facilitadora e onde ela está ausente.

A análise conjunta dos relatos sugere que o papel da FPCEUP se restringe, em grande medida, ao de viabilizadora do contato interpessoal, em detrimento de uma atuação estruturante e pedagógica. As experiências de aprendizagem intercultural mapeadas decorrem sobretudo de ações isoladas, promovidas por certos docentes, pela Associação de Estudantes ou pelo próprio protagonismo discente, e carecem de um acompanhamento reflexivo contínuo. A ausência de uma intencionalidade institucional, contudo, não equivale à neutralidade: ao não intervir, a faculdade valida e transmite orientações implícitas sobre a quem cabe o esforço de adaptação.

1. Da recepção à integração: o acolhimento como processo

O primeiro contato com a faculdade dependeu, antes de tudo, do momento da chegada. Quem entrou no início do ano letivo encontrou atividades de boas-vindas. Por outro lado, quem chegou depois, pela segunda fase ou por atrasos no processo de admissão, não encontrou nada semelhante, nem na época nem nos meses seguintes. Como isso aparece nos dois grupos, o problema parece estar menos na origem dos estudantes do que na forma como o acolhimento é concebido: um evento pontual no início do semestre, e não um processo contínuo.

Os efeitos, ainda assim, são desiguais. No grupo CPLP, a chegada tardia esteve ligada ao atraso na candidatura e na obtenção do visto, condições que dificilmente afetam os estudantes portugueses. Sem tempo de adequação ao sistema pedagógico, muitos podem ter dificuldade em acompanhar os conteúdos (Carvalho et al., 2023), e perdem também momentos de socialização e orientação, o que pode intensificar sentimentos de pressão, desorientação e solidão.

A percepção de pouca abertura dos estudantes portugueses parece ter favorecido a aproximação entre estudantes com experiências semelhantes. Essas redes entre iguais funcionam como uma "rede de segurança", que permite partilhar informações e recursos materiais e emocionais e contribui para o bem-estar psicológico (Bilecen & Lubbers, 2021; Carvalho et al., 2023; Neto, 2021). Embora protetoras, essas redes geram ambiguidades na integração intercultural. Os relatos de que os portugueses "já pareciam ter grupos muito formados" e de que "eles são mais fechados" revelam um distanciamento que, ao restringir a interação entre os grupos, favorece a formação de "bolhas". Essas barreiras podem propiciar mal-entendidos e até comportamentos discriminatórios (Silva et al., 2026), contrariando os princípios de uma educação intercultural, que pressupõe o diálogo e a construção de relações entre pessoas de diferentes origens.

2. O espaço como condição do encontro

Quando o acolhimento não assegura um acompanhamento contínuo, a construção de redes de apoio recai sobre os próprios estudantes, e o ambiente físico poderia favorecer essa aproximação. Os dois grupos, porém, descreveram a faculdade de forma muito parecida: corredores longos, portas fechadas, poucos lugares de convívio e espaços mal aproveitados. A mera multiculturalidade no espaço não garante que as competências interculturais sejam desenvolvidas (André-Das Dores et al., 2025), é necessário um esforço intencional e planejado.

Se o espaço e as dinâmicas institucionais não forem estruturados para promover a cooperação e a reflexão sobre as diferenças, a exposição ao espaço comum pode resultar na manutenção de "bolhas" (Gregersen-Hermans, 2015), e o próprio espaço pode tornar-se contraproducente. Os participantes apontaram um caminho ao sugerir eventos capazes de criar "uma relação com o espaço" diferente da atual, o que desloca o problema do edifício para o uso que se faz dele. A literatura mobilizada neste trabalho, contudo, não trata diretamente da relação entre o ambiente físico e o contato intercultural.

Os estudantes descrevem também uma distância entre cursos e anos: o contato com Ciências da Educação e com outros anos de Psicologia é praticamente inexistente, o que reduz a diversidade acessível a cada um. Limitados ao grupo de pares habitual, os estudantes tendem a não ver as suas premissas e estereótipos desafiados. Como apontam os docentes no estudo de Pinto (2018), um pensamento mais complexo e reflexivo exige que os alunos sejam confrontados com a diferença através de oportunidades intencionais

de interação intercultural, e essa ausência limita a preparação para trabalhar numa sociedade globalizada (Guillén-Yparrea & Ramírez-Montoya, 2023).

Na Universidade do Porto, a dispersão das faculdades também desfavorece o encontro e o sentimento de pertencimento: os participantes portugueses envolvem-se em projetos de outras faculdades, enquanto no grupo CPLP a pertença se restringe praticamente à Queima das Fitas e ao seu cortejo. O espaço não aparece como um obstáculo deliberado, mas também não favorece o encontro, e deixa ao acaso uma tarefa que o quadro de Huber e Reynolds (2014) atribui também às instituições.

3. Entre a prática docente e o compromisso institucional

Sobre o empenho intercultural em aula, a resposta foi unânime: depende do professor. Os participantes lembram exemplos concretos, como a docente que abriu espaço para que um estudante brasileiro explicasse o termo quilombo à turma, mas sempre associados a docentes específicos. Dos três cenários que Huber e Reynolds (2014) descrevem para a educação formal (apoio institucional claro, adoção apenas no discurso ou ausência de apoio), a maioria dos relatos aproxima a FPCEUP do último, em que tudo depende do docente. A consequência é uma desigualdade de acesso, já que quem não passa pelas disciplinas desses docentes pode atravessar o curso sem essa experiência. Além disso, mesmo com boas intenções, os professores precisam ser capazes de transformar esses momentos em aprendizagem real: o objetivo não é conhecer curiosidades sobre o outro, mas levar a turma a questionar os próprios pressupostos. Sem preparação, a prática pedagógica pode acabar reforçando estereótipos (Huber & Reynolds, 2014).

No plano institucional, os relatos sugerem algo próximo do segundo cenário: a abertura intercultural aparece no discurso, mas não se sustenta na prática, como nas disciplinas anunciadas para estudantes de mobilidade e ministradas em português. Os participantes mencionaram ainda um exemplo em que uma docente passou a lecionar em inglês por causa dos estudantes Erasmus, mas voltou ao português após queixas de estudantes portugueses. Sem respaldo institucional, a busca por uma educação intercultural acaba atrelada, na instituição, a iniciativas individuais que podem colocar os docentes em situações delicadas.

Para os participantes, isso expõe uma clara incongruência: ensinam-se modelos que preconizam a empatia e a inclusão, mas esses princípios pouco se aplicam no

cotidiano acadêmico. Essa contradição é um dos resultados mais expressivos do estudo e converge com Pratas (2010), que já assinalava, no contexto português, a distância entre a retórica pública e a prática efetiva no domínio da interculturalidade. Diante do foco das instituições portuguesas numa internacionalização voltada para a mobilidade, a falta de apoio ao desenvolvimento das competências reforça a percepção de que a atração de estudantes internacionais responde essencialmente a razões de sustentabilidade econômica e de reputação (Lourenço et al., 2020).

Entre a licenciatura e o mestrado há diferenças claras, descritas como "duas vidas diferentes". Turmas de cerca de duzentas pessoas e grupos formados por afinidade dão lugar, no mestrado, a turmas de trinta e a mais abertura entre colegas. Segundo Huber e Reynolds (2014), grupos menores favorecem a participação de todos e dificultam a marginalização, enquanto a formação livre de grupos, sem mediação docente, pode reforçar lógicas de exclusão (Carvalho et al., 2023). A organização dos grupos pode ser, assim, uma intervenção simples e com potencial, como ilustra a docente que desfez as "panelinhas" numa optativa do mestrado, com experiências positivas de interação entre os alunos.

O trabalho em grupo sem estrutura tem, porém, um reverso. No grupo CPLP, os participantes relatam colegas portugueses que reescrevem as suas partes dos trabalhos para a norma europeia e sentem que a sua variante "não é português, é brasileiro"; a estudante moçambicana, que usa a gramática do português europeu, relata uma situação idêntica. Essas dificuldades (Carvalho et al., 2023) e a não aceitação da variante brasileira, inclusive por docentes (Iorio & Nogueira, 2019), já foram documentadas em outras instituições portuguesas. Na FPCEUP, a correção cabe aos colegas, mas a instituição não fica isenta: quando a coesão textual é critério de avaliação sem que se explicite como acolher a diversidade linguística, corrigir o colega torna-se a forma mais segura de cumprir o requisito. Essa dinâmica transfere para o plano interpessoal uma exigência normativa que gera assimetrias de poder e potencializa episódios de discriminação linguística (Huber & Reynolds, 2014; Iorio & Nogueira, 2019), além de causar constrangimento e retração nas aulas (Carvalho et al., 2023).

4. Para além do currículo

Se, em sala de aula, o desenvolvimento das competências interculturais depende de docentes específicos, a educação não formal poderia funcionar como uma segunda via.

Mas, como discutido no enquadramento, as atividades só contribuem para esse desenvolvimento quando visam as atitudes, os conhecimentos, as habilidades e as ações que constituem a competência, e não apenas reúnem pessoas diferentes num mesmo espaço (Huber & Reynolds, 2014).

Os relatos mostram que essa via existe, mas é frágil. Os participantes reconhecem atividades interessantes, em especial as da Associação de Estudantes, mas descrevem uma baixa adesão, uma divulgação feita quase só por um e-mail que "ninguém olha" e oportunidades que "existem, mas elas são tão escondidas".

A esse obstáculo soma-se o tempo. Atividades marcadas para o fim do dia são inviáveis para quem faz longos deslocamentos, dificuldade apontada pelos participantes portugueses, o que mostra que essas barreiras não se limitam aos estudantes internacionais. A dificuldade em encontrar alojamento acessível leva muitos estudantes a morar em zonas afastadas, onde o tempo de transporte compromete a participação na vida universitária (Santinho & Rebelo, 2024); não por acaso, a Certificação Bem-vindo a Portugal inclui o apoio no acesso ao alojamento entre os seus critérios (Instituto para o Ensino Superior, 2026).

Além de pouco acessíveis, as iniciativas que existem são sustentadas sobretudo por estudantes. O projeto de integração de estudantes Erasmus terminou ao fim de um semestre por falta de salas, divulgação e participação, desfecho parecido com o relatado por Santinho e Rebelo (2024) numa universidade portuguesa, que defendem que iniciativas desse tipo exigem compromisso de longo prazo e uma estratégia de sustentabilidade. O papel da FPCEUP neste plano talvez não seja criar novas atividades, mas garantir que as que surgem tenham espaço, divulgação e continuidade.

Uma oferta que funciona apenas para quem tem tempo, informação e rede tende a chegar a quem já está integrado, reproduzindo a lógica observada no acolhimento. Isso pesa sobretudo para os estudantes que não fazem mobilidade, para quem a internacionalização em casa é a principal via de aprendizagem intercultural (Lourenço et al., 2020; Pinto, 2018), e é o que os participantes portugueses pedem ao reclamar uma faculdade mais aberta ao exterior.

5. A mesma faculdade, experiências diferentes: divergências entre os grupos

A análise por grupo de origem mostrou que o principal contraste não está em opiniões divergentes sobre os mesmos tópicos, mas em preocupações centrais para um grupo que permanecem quase invisíveis no discurso do outro.

A língua é a divergência mais nítida. Enquanto a variante europeia e a reescrita dos trabalhos ocupam um lugar central no grupo CPLP, os participantes portugueses, perguntados sobre dificuldades com colegas que falam outras variantes, responderam em coro que não. O mesmo grupo, no entanto, relatou ter alterado o trabalho de uma colega Erasmus e reconheceu que ela poderia se sentir mal com isso. A reescrita parece delicada quando a língua é outra, mas não entre variantes do português, e é aí que está a questão: a mesma prática é, para um lado, cuidado com a qualidade do trabalho e, para o outro, a negação de que o seu português conta como português.

Só o grupo CPLP relatou hostilidade e discriminação fora da faculdade e estratégias de proteção como o *passing*, em que a pessoa se faz passar por nacional para não ser identificada como estrangeira. A discriminação percebida está entre os preditores mais robustos da solidão (Neto, 2021), e essas experiências, embora externas, podem condicionar a disponibilidade para o contato, como mostra a participante que diz ter chegado "mais aberta" e estar hoje "muito mais fechada".

Divergem também as representações do próprio contato intercultural. Os participantes portugueses associam-no sobretudo aos colegas Erasmus e, pressupondo uma maior proximidade cultural com os colegas brasileiros, acabam por estabelecer com eles interações mais superficiais. Se, como afirmam Huber e Reynolds (2014), um encontro se torna intercultural quando as diferenças são percebidas e tornadas salientes, a mesma interação pode ser intercultural para um lado e quase invisível para o outro. Essa suposição inibe o descentramento e produz pouca mudança de perspectiva (Deardorff, 2006; Neuner, 2012), algo que o estudante CPLP é forçado a fazer diariamente. Daí a importância de o facilitador propor intencionalmente momentos de reflexão: na roda de conversa citada pelo grupo CPLP, colegas portuguesas pareciam ouvir pela primeira vez as queixas sobre integração e tiveram "um estalo", o que mostra o que ocorre quando as duas posições se encontram num espaço estruturado.

O associativismo estudantil também é vivido de forma distinta. Para os participantes portugueses, a praxe, a tuna e os núcleos são parte importante da integração;

para o grupo CPLP, são estruturas “muito culturalmente portuguesas” e fechadas, e uma participante deixou de participar por não se sentir incluída. A mesma estrutura é uma ponte para quem compartilha os seus códigos e uma barreira para quem não os conhece. Neuner (2012) afirma que a assimilação dos grupos minoritários ao majoritário não pode ser o objetivo da educação intercultural. As associações não têm essa finalidade, mas, quando os principais caminhos de integração não formal pressupõem a adesão aos códigos da cultura majoritária, a integração que oferecem pode assumir uma forma assimilacionista.

Os dois grupos convergem, porém, na percepção de uma indiferença institucional em relação aos estudantes internacionais. Em suma, os pontos de concordância incidem sobre a atuação da instituição, ao passo que as divergências traduzem a posição e as vivências de cada grupo.

6. Mudanças, reflexão e o lugar da Psicologia

Os participantes reconhecem que as suas mudanças no plano da competência intercultural se associam mais ao contato direto e à vivência em Portugal do que à ação da faculdade, como no caso de uma participante do grupo CPLP, que imaginava os portugueses muito distantes de si e, com a convivência, percebeu que as diferenças eram menores do que esperava. Essa revisão da expectativa inicial se aproxima do que Deardorff (2006) descreve como resultado interno, ou seja, uma mudança no quadro de referência pessoal, e da premissa de Rosenblatt et al. (2013, como citado em Leung et al., 2014) sobre o impacto do contato na desconstrução de ideias preconcebidas.

O ponto mais consistente entre os grupos é a falta de espaço e tempo para refletir sobre a convivência intercultural, que só existiu por iniciativa de docentes específicos, como na roda de conversa e no exercício sobre privilégios. Isso é preocupante, já que a reflexão é a passagem necessária entre a análise e a ação no desenvolvimento das competências interculturais (Huber & Reynolds, 2014).

E qual é o lugar da Psicologia nesse processo? Os participantes portugueses atribuem ao curso mais atenção ao outro e a consciência de formas sutis de preconceito, ainda que uma das participantes considere que quem escolhe Psicologia talvez já tenha uma sensibilidade maior. No grupo CPLP, reconhece-se que o curso mudou a relação com as pessoas em geral, por ajudar a entender o comportamento do outro, embora não especificamente no plano cultural. O documento do Conselho da Europa (Huber &

Reynolds, 2014) inclui os docentes de psicologia entre os que devem assumir o desenvolvimento dessa competência, que articula atitudes (abertura, empatia e questionamento dos próprios pressupostos), conhecimento e compreensão, habilidades (como a multiperspectividade e a mediação) e ações concretas nos encontros interculturais (Huber & Reynolds, 2014, pp. 19–21). Apesar disso, poucos esforços foram identificados.

Também não se deve tomar como garantida a relação entre estudar o ser humano e ter competência intercultural. Silva et al. (2026) compararam estudantes de cinco áreas de estudo quanto à compreensão intercultural, e os de Ciências Sociais apresentaram o nível mais baixo entre eles.

7. Da indiferença à intencionalidade: avaliação global e propostas

Quando convidados a avaliar o que a faculdade fez bem e mal para promover as relações e a compreensão entre os estudantes de origens diferentes, os participantes tiveram dificuldade em apontar ações concretas. No grupo PT, a palavra escolhida foi "indiferença". No grupo CPLP, a faculdade simplesmente "não fez", e o que talvez exista não chegou até eles. O que se avalia é uma ausência. A FPCEUP recebe estudantes internacionais, mas não busca intencionalmente a formação de indivíduos interculturalmente competentes, situação comum no ensino superior europeu, em que a diversidade está presente sem ser tratada como recurso pedagógico (André-Das Dores et al., 2025).

As propostas dos participantes precisam ser analisadas com cautela. A feira cultural sugerida no grupo PT traduz uma necessidade legítima de visibilidade e de encontro, mas eventos que exibem aspectos de culturas diferentes não bastam para promover o intercâmbio intercultural (Guilherme, 2007, como citado em Pratas, 2010); é necessário que a experiência venha acompanhada de comparação, análise e reflexão (Huber & Reynolds, 2014). Outras propostas, como os momentos breves de apresentação em aula, a diversificação intencional dos grupos de trabalho e a mesa-redonda, aproximam-se mais do que a literatura recomenda e exigem poucos recursos. A formação docente e a abertura internacional pressupõem um compromisso maior, mas vão ao encontro de necessidades já identificadas (Pinto, 2018), e referenciais como a Certificação Bem-vindo a Portugal (Instituto para o Ensino Superior, 2026) e os instrumentos

validados para a população portuguesa (Gonçalves et al., 2020) poderiam guiar a instituição nesse caminho.

Em síntese, a FPCEUP tem um papel no desenvolvimento das competências interculturais dos seus estudantes, mas um papel em grande parte indireto. Ela proporciona o contexto em que o contato acontece e, através de alguns docentes, da Associação de Estudantes e dos conteúdos do curso, oferece ocasiões de aprendizagem que os participantes reconhecem, mas não assume uma função ativa de facilitadora. O acolhimento não é pensado como processo, os espaços não aproximam os grupos, a língua partilhada não facilita a integração, a interculturalidade não é aproveitada, as iniciativas não têm continuidade e não há lugar para refletir sobre o que se vive. Onde não intervém, a instituição deixa a educação intercultural ao acaso, e o que ensina, nesses casos, é que a adaptação cabe a quem chega. A incoerência apontada pelos próprios estudantes indica também um ponto de partida, já que boa parte do conhecimento de que a faculdade precisaria para agir de outra forma já circula nas suas salas de aula.

Implicações para a prática

Os resultados mostram que, na FPCEUP, o contato entre estudantes de origens diferentes já acontece, mas raramente é planejado para gerar aprendizagem. As implicações que daí vêm passam, sobretudo, por tornar intencional o que hoje depende do acaso ou da boa vontade.

No acolhimento, isso passa por tratar a chegada como um processo que se prolonga pelo ano letivo. Quem entra na segunda fase ou chega tarde por atrasos no visto precisa de momentos próprios de recepção. Programas de pares entre estudantes internacionais e portugueses podem ainda ajudar a reduzir a discriminação percebida (Neto, 2021). Já as iniciativas dos estudantes precisam de salas, de divulgação para além do e-mail institucional, de horários compatíveis com as diferentes realidades dos estudantes e de um compromisso que garanta a sua continuidade (Santinho & Rebelo, 2024).

Em sala de aula, algumas medidas simples já implicariam em bons impactos. Compor os grupos de trabalho de forma intencional, sobretudo nas turmas grandes da licenciatura, evita que a escolha por afinidade reproduza a separação, e deixar explícito nos critérios de avaliação que todas as variantes do português são legítimas retira dos alunos a pressão de uniformizar o texto do colega. A reflexão, por sua vez, precisa de tempo e planejamento (Huber & Reynolds, 2014), numa roda de conversa ou em breves momentos de partilha no início do semestre. Para os estudantes Erasmus, o mínimo é que a língua de ensino anunciada seja a usada em sala.

Nenhuma dessas medidas se sustenta sem os docentes. A formação sugerida pelos participantes corresponde ao que Pinto (2018) observou entre docentes de uma universidade portuguesa: que reconhecem a importância da competência intercultural, mas não se sentem preparados para integrá-la nas suas disciplinas. Seria útil, ainda, definir a competência intercultural como resultado esperado da formação e avaliá-la (Deardorff, 2006; Huber & Reynolds, 2014) com os instrumentos já validados para Portugal (Gonçalves et al., 2020). Numa Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, a coerência entre o que se ensina e o que se pratica também diz muito.

Limitações e recomendações para estudos futuros

Os resultados devem ser lidos com algumas ressalvas. Participaram dez estudantes de um único curso, na maioria do mestrado e todos com mais de dois anos na faculdade, o que torna retrospectivos os relatos sobre a chegada e impede que as conclusões sejam estendidas a outros cursos da FPCEUP ou a outras faculdades da Universidade do Porto. O grupo CPLP reuniu cinco estudantes brasileiros e uma moçambicana, deixando sub-representada a experiência dos PALOP, e o grupo PT, composto por quatro colegas de mestrado com percurso semelhante, pode ter favorecido o consenso. Como a sessão com estudantes Erasmus não aconteceu, o que se sabe sobre eles vem da percepção dos outros dois grupos.

Outras limitações dizem respeito à coleta e à análise dos dados. Só a primeira sessão contou com um elemento de apoio, e algumas perguntas foram formuladas de modo a orientar a resposta, como a que se dirigiu ao grupo PT sobre as dificuldades com outras variantes do português. A posição do pesquisador, brasileiro e estudante da própria faculdade, pode ter facilitado a abertura no grupo CPLP e inibido críticas no grupo PT. Além disso, o estudo trabalhou com percepções, e não com medidas de competência intercultural, cuja avaliação, segundo a literatura, deve combinar métodos qualitativos e quantitativos (Deardorff, 2006).

Essas limitações também apontam caminhos interessantes. Estudos futuros poderiam ouvir os estudantes Erasmus, os dos PALOP e os de Ciências da Educação, assim como os docentes e os responsáveis pela gestão, a quem boa parte dos resultados se dirige. Um desenho longitudinal ao longo do ano letivo, iniciado na chegada, captaria o acolhimento no momento em que este ocorre, enquanto a combinação dos relatos com instrumentos validados para a população portuguesa (Gonçalves et al., 2020) permitiria relacionar as condições percebidas com os níveis de competência. Seria igualmente valioso investigar a relação entre o ambiente físico da instituição e o contato intercultural, o papel desta competência na formação em Psicologia e o efeito de medidas simples, tais como a diversificação dos grupos de trabalho ou a criação de momentos regulares de reflexão.

Conclusão

Ao longo do enquadramento, viu-se que Portugal recebe cada vez mais imigrantes e estudantes internacionais, boa parte deles vindos de países de língua portuguesa, num momento em que a preocupação pública com a imigração tem crescido (Behavioral Insights Unit da CATÓLICA-LISBON, 2025). A universidade é um dos espaços em que pessoas de origens diferentes convivem de forma regular e prolongada. Partindo da ideia de que esse convívio, por si só, não desenvolve competências interculturais (Huber & Reynolds, 2014), este estudo procurou compreender o papel da FPCEUP nesse desenvolvimento a partir da perspectiva dos seus próprios estudantes.

Os relatos indicam que esse papel existe, mas é sobretudo indireto. A faculdade reúne os estudantes e, através de alguns docentes, da Associação de Estudantes e dos conteúdos do curso, oferece oportunidades de aprendizagem que eles reconhecem. Falta, no entanto, a intenção de transformar o contato em aprendizagem, e, sem ela, o esforço de adaptação recai sobre quem chega, enquanto as tentativas de fazer diferente encontram pouco apoio. A comparação entre os grupos mostrou, ainda, que essa experiência não é a mesma para todos. Para os estudantes da CPLP, a diferença faz-se sentir na desvalorização da sua variante do português e em experiências de discriminação; para os portugueses, a língua comum tornou essa diferença pouco visível. Os dois grupos convergiram, porém, ao apontar a indiferença da instituição e a distância entre o que o curso ensina sobre acolher o outro e a forma como a faculdade acolhe os próprios estudantes.

Ao incluir a perspectiva dos estudantes portugueses e ao situar a análise numa faculdade de Psicologia, este trabalho procurou responder a duas das lacunas identificadas na produção nacional. O fato de a pesquisa ter sido realizada numa faculdade de Psicologia tem peso próprio, já que o Conselho da Europa inclui os docentes de psicologia entre os que devem assumir o desenvolvimento das componentes da competência intercultural (Huber & Reynolds, 2014). Se essa competência é, como defende o mesmo organismo, central para a cidadania democrática em sociedades diversas (Huber & Reynolds, 2014), formar estudantes interculturalmente competentes não pode ser uma tarefa negligenciada numa faculdade que prepara psicólogos e educadores. As propostas dos próprios participantes mostram que é possível começar por decisões pequenas, desde que a instituição as assuma como sua responsabilidade.

Referências Bibliográficas

Agence Française de Développement. (2007). *Migration and development: Mutual benefits? Proceedings of the 4th AFD-EUDN Conference, 2006*.

Agência para a Integração, Migrações e Asilo. (2025). *Relatório de migrações e asilo 2024*. https://aima.gov.pt/media/pages/documents/fec4d6a712-1760603125/relatorio-migracoes-e-asilo-2024.pdf

Almeida, J., Fantini, A. E., Simões, A. R., & Costa, N. (2016). Enhancing the intercultural effectiveness of exchange programmes: Formal and non-formal educational interventions. *Intercultural Education*, *27*(6), 517–533. https://doi.org/10.1080/14675986.2016.1262190

André-Das Dores, R. M., Delgado-García, M., & Conde-Vélez, S. (2025). Will higher education help develop intercultural competence? A systematic review in WoS and Scopus. *Culture and Education*, *37*(1), 143–159. https://doi.org/10.1177/11356405241305305

Aubry, A., Burzyński, M., & Docquier, F. (2016). The welfare impact of global migration in OECD countries. *Journal of International Economics*, *101*, 1–21. https://doi.org/10.1016/j.jinteco.2016.03.005

Behavioral Insights Unit da CATÓLICA-LISBON. (2025). *Preocupações atuais da sociedade portuguesa: Habitação, níveis de emigração e imigração e saúde (julho, 2025)*. Observatório da Sociedade Portuguesa; Católica Lisbon School of Business & Economics.

Bilecen, B., & Lubbers, M. J. (2021). The networked character of migration and transnationalism. *Global Networks*, *21*(4), 837–852. https://doi.org/10.1111/glob.12317

Bove, V., & Elia, L. (2017). Migration, diversity, and economic growth. *World Development*, *89*, 227–239. https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2016.08.012

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Candeias, Z., & Marmelo, C. (2025). Acesso dos migrantes à saúde e bem-estar em Portugal. In A. P. Gato, A. F. Cerqueira, E. Canais, J. Rebelo, S. B. Moreira, & V. Barbosa (Eds.), *Atas do VI Seminário Internacional Vulnerabilidades Sociais e Saúde: "Percursos migratórios e cidadania global – diversidade e*

(des)igualdades" (pp. 129–144). Instituto Politécnico de Setúbal. https://doi.org/10.60546/NDMZ-6G80

Carvalho, C., Santos, F., Jabula, I., Barreto, M. A., & Silva, R. (2023). *Perfil do estudante dos PALOP nas instituições do ensino superior em Portugal: Caracterização, expetativas, constrangimentos (2015–2021)*. CEI-Iscte. https://cei.iscte-iul.pt/wp-content/uploads/2023/11/pepip_final.pdf

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

Deardorff, D. K. (2004). *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States* [Tese de doutorado, North Carolina State University].

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

de Haas, H. (2021). A theory of migration: The aspirations–capabilities framework. *Comparative Migration Studies*, *9*, Article 8. https://doi.org/10.1186/s40878-020-00210-4

Despacho Normativo n.º 63/91, de 13 de março. (1991). *Diário da República*, I Série-B, n.º 60, 1381–1382.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2026). *Inscritos no ensino superior: Ano letivo 2025/2026 (RAIDES25)*.

Esses, V. M. (2021). Prejudice and discrimination toward immigrants. *Annual Review of Psychology*, *72*, 503–531. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-080520-102803

Gonçalves, G., Sousa, C., Arasaratnam-Smith, L. A., Rodrigues, N., & Carvalheiro, R. (2020). Intercultural Communication Competence Scale: Invariance and construct validation in Portugal. *Journal of Intercultural Communication Research*, *49*(3), 242–260. https://doi.org/10.1080/17475759.2020.1746687

Gregersen-Hermans, J. (2015). The impact of exposure to diversity in the international university environment and the development of intercultural competence in students. In A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, & P. Scott (Eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 73–92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_6

Guillén-Yparrea, N., & Ramírez-Montoya, M. S. (2023). Intercultural competencies in higher education: A systematic review from 2016 to 2021. *Cogent Education*, *10*(1), Article 2167360. https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2167360

Huber, J. (Ed.). (2012). *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world* (Pestalozzi Series No. 2). Council of Europe Publishing.

Huber, J., & Reynolds, C. (Eds.). (2014). *Developing intercultural competence through education* (Pestalozzi Series No. 3). Council of Europe Publishing.

Idemudia, E., & Boehnke, K. (2020). *Psychosocial experiences of African migrants in six European countries: A mixed method study* (Social Indicators Research Series, Vol. 81). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-48347-0

Instituto Nacional de Estatística. (2026, 22 de junho). *Estimativas de população residente – 2025* [Destaque]. https://www.ine.pt

Instituto para o Ensino Superior. (2026). *Certificação "Bem-vindo a Portugal": Regulamento geral* (Versão 1.2).

Iorio, J. C., & Nogueira, S. G. (2019). O acolhimento de estudantes internacionais: Brasileiros e timorenses em Portugal. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, *27*(56), 197–215. https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005611

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, *311*(7000), 299–302. https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

Leiva, J. J., Alcalá del Olmo, M. J., García Aguilera, F. J., & Santos Villalba, M. J. (2022). Promoción de competencias interculturales y uso de las TIC: Hacia una universidad inclusiva. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, *20*(2), 47–64. https://doi.org/10.15366/reice2022.20.2.003

Leung, K., Ang, S., & Tan, M. L. (2014). Intercultural competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *1*, 489–519. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229

Lopes, R. C., António, J., & Góis, P. (2024). *Barómetro da imigração: A perspetiva dos portugueses* (Barómetros da Fundação n.º 4). Fundação Francisco Manuel dos Santos. https://ffms.pt/sites/default/files/2024-12/Barometro-Imigracao_FINAL_4.pdf

Lourenço, M., Andrade, A. I., & Byram, M. (2020). Representations of internationalisation at a Portuguese higher education institution: From

institutional discourse to stakeholders' voices. *Revista Lusófona de Educação*, *47*, 53–68. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle47.04

Marto, A. L. R., & Santos, F. M. G. R. (2025). O impacto dos imigrantes nas escolas do 1.º ciclo no concelho de Leiria. In A. P. Gato, A. F. Cerqueira, E. Canais, J. Rebelo, S. B. Moreira, & V. Barbosa (Eds.), *Atas do VI Seminário Internacional Vulnerabilidades Sociais e Saúde: "Percursos migratórios e cidadania global – diversidade e (des)igualdades"* (pp. 120–128). Instituto Politécnico de Setúbal. https://doi.org/10.60546/NDMZ-6G80

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. *Annual Review of Sociology*, *22*, 129–152. https://doi.org/10.1146/annurev.soc.22.1.129

Neto, F. (2021). Loneliness among African international students at Portuguese universities. *Journal of International Students*, *11*(2), 397–416. https://doi.org/10.32674/jis.v11i2.1379

Neuner, G. (2012). The dimensions of intercultural education. In J. Huber (Ed.), *Intercultural competence for all: Preparation for living in a heterogeneous world* (Pestalozzi Series No. 2, pp. 11–49). Council of Europe Publishing.

Organização Internacional para as Migrações. (2019). *Glossary on migration* (International Migration Law No. 34). https://publications.iom.int/books/international-migration-law-ndeg34-glossary-migration

Organização Internacional para as Migrações. (2024). *World migration report 2024*. https://publications.iom.int/books/world-migration-report-2024

Organização Internacional para as Migrações. (2026). *World migration report 2026*. https://publications.iom.int/system/files/pdf/pub2025-026-l-wmr2026-book_10.pdf

Pinto, S. (2018). Intercultural competence in higher education: Academics' perspectives. *On the Horizon*, *26*(2), 137–147. https://doi.org/10.1108/OTH-02-2018-0011

Pires, R. P., Vidigal, I., Pereira, C., Azevedo, J., & Veiga, C. M. (2025). *Atlas da emigração portuguesa* (2.ª ed.). Observatório da Emigração; Mundos Sociais. https://doi.org/10.15847/CIESMS0032025

Pratas, M. H. (2010). Interculturality and intercultural education in Portugal: Recent developments. *Intercultural Education*, *21*(4), 317–327. https://doi.org/10.1080/14675986.2010.506023

Santinho, C., & Rebelo, D. (2024). Integrating refugees and migrants into higher education in Portugal? An action research experience in a Portuguese university. *Etnográfica*, *28*(2), 431–450. https://doi.org/10.4000/11sua

Silva, D., & Marques da Silva, S. (2022). Policies and practices on intercultural education in Portuguese schools. *Intercultural Education*, *33*(5), 509–525. https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2122173

Silva, G., Oliveira, M., Correia, A. I., & Brito, M. J. (2026). Analyzing intercultural competence among Erasmus students. *Journal of International Students*, *16*(3), 211–232. https://doi.org/10.32674/jqwtk312

Soto Nishimura, A., & Czaika, M. (2024). Exploring migration determinants: A meta-analysis of migration drivers and estimates. *Journal of International Migration and Integration*, *25*, 621–643. https://doi.org/10.1007/s12134-023-01091-z

Szelei, N., Tinoca, L., & Pinho, A. S. (2020). Professional development for cultural diversity: The challenges of teacher learning in context. *Professional Development in Education*, *46*(5), 780–796. https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1642233

Van Driel, B. (2018). Two best practices from Portugal. *Intercultural Education*, *29*(5–6), 624–626. https://doi.org/10.1080/14675986.2018.1500127

Vidal Alegría, F. A., Reyes Gamboa, A. X., & Soto Durán, D. E. (2026). Inclusive and intercultural education in higher education institutions: A systematic review. *Multidisciplinary Reviews*, *9*, Article e2026529. https://doi.org/10.31893/multirev.2026529

Wali, N., Georgeou, N., & Renzaho, A. M. N. (2018). "Life is pulled back by such things": Intersections between language acquisition, qualifications, employment and access to settlement services among migrants in Western Sydney. *Journal of Intercultural Studies*, *39*(1), 85–101. https://doi.org/10.1080/07256868.2017.1410114

Anexos

Anexo 1 – Guião dos Grupos Focais

INTRODUÇÃO

Bom dia/Boa tarde, sejam muito bem-vindos a esta sessão. Gostaria de agradecer primeiramente a vossa disponibilidade para estarem aqui hoje. Chamo-me Gabriel e quem está aqui a auxiliar-me é _____.

O objetivo desta conversa é compreender a vossa perspectiva sobre o empenho da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto em desenvolver em seus alunos as competências interculturais, ou seja, competências que permitem que compreendam e interajam de forma produtiva com pessoas que possuam background cultural diferente do vosso. Para isso, vamos explorar alguns aspectos que acontecem dentro e fora das salas de aula.

Antes de começarmos quero salientar que não há respostas erradas, o que nos interessa é a vossa perspectiva honesta. Sintam-se à vontade para partilharem a vossa opinião, mesmo que seja diferente das que forem aqui citadas. Por isso, é importante que falem de forma organizada, ouvindo e respeitando as ideias das outras pessoas. Assim, a única regra que temos é falar um de cada vez, ouvir e respeitar a opinião das outras pessoas.

Utilizaremos um gravador para facilitar a recolha dos vossos comentários. Os materiais que serão produzidos em função desta conversa não farão qualquer menção aos vossos nomes e após todo processo o ficheiro de áudio será destruído.

Sendo assim, o foco desta sessão será que discutam entre vocês os vários temas, dirigindo-se aos diferentes elementos do grupo e não a mim, sempre buscando partilhar a vossa perspectiva honesta. Eu estarei aqui apenas com o propósito de conduzir a conversa, introduzindo pontualmente algumas questões orientadoras.

Esta sessão terá cerca de 1h30 a 2h de duração. Têm alguma questão antes de iniciarmos?

QUESTÃO DE AQUECIMENTO

Para começar, gostaria que se apresentassem. Pedia-vos que dissessem o vosso nome, de onde são originalmente (país/cidade), há quanto tempo frequentam a faculdade e mais alguma informação que gostassem de partilhar sobre vocês.

No caso dos estudantes ERASMUS: ... e qual foi a vossa motivação para fazer ERASMUS na FPCEUP.

OBJETIVO	QUESTÃO-ESTÍMULO
Captar o impacto inicial da diversidade cultural no campus e o papel da faculdade nesse acolhimento inicial	**Pensando na vossa chegada à FPCEUP** Quando chegaram à FPCEUP pela primeira vez, como foram acolhidos? **Questões follow-up** Houve algo preparado para o acolhimento? Recordam de iniciativas da faculdade que ajudaram? Quais foram as primeiras impressões em relação ao ambiente e em relação as pessoas? Havia colegas muito diferentes de vocês? Como foi esse primeiro contacto? A faculdade fez alguma coisa para facilitar essa chegada e esse encontro? Essa primeira impressão ainda se mantém até hoje? O que mudou? Houve algo que vos surpreendeu positivamente ou negativamente?
Explorar se e como o ambiente da FPCEUP promove ou dificulta interações entre estudantes de origens diferentes	**Peço que pensem agora na vida na faculdade de psicologia e ciências da educação e nas relações entre os colegas** Há sítios físicos na faculdade - salas, corredores, espaços comuns - onde sentem que existe de facto convívio ativo entre os diferentes grupos? **Questões follow-up** Há contato com diferentes cursos e diferentes anos? O que caracteriza esses espaços? A faculdade tem papel ativo nisso?
Explorar se e como o campus da Universidade do Porto promove ou	**Peço que pensem sobre pertencimento a Universidade do Porto e suas diferentes instituições**

dificulta interações entre estudantes de cursos, anos e origens diferentes	Consideram que a universidade como um todo promove interações entre os alunos de diferentes países, culturas e línguas? **Questões follow-up** Como o campus é capaz ou não de promover tais interações? Consideram que os espaços são adequados? O que contribui ou não para o sentimento de pertencimento a comunidade acadêmica?
Perceber se as práticas curriculares criam oportunidades de aprendizagem intercultural	**Pensando agora no que acontece dentro das aulas** Nas vossas aulas, a diversidade de origens, perspectivas ou experiências dos colegas costuma ser aproveitada de alguma forma pelo professor ou pelo próprio grupo? Conseguem dar um exemplo concreto onde isso ocorreu? **Questões follow-up** Quando isso acontece, parece algo planejado pelo professor ou surge espontaneamente? Alguma vez a vossa cultura (ou a dos vossos colegas) já foi citada? e de que forma? Diriam que o facto de estarem a estudar psicologia mudou a forma como lidam com pessoas culturalmente muito diferentes de vocês? Sentiram alguma dificuldade em relação ao português europeu? - Escrita, comunicação, etc. (perceber a perspectiva de cada um, é algo importante) **No caso dos estudantes portugueses:** Sentiram alguma dificuldade no convívio e trabalho com colegas de diferentes culturas e línguas? Escrita, comunicação, etc.

Identificar se os estudantes reconhecem esforços institucionais fora do currículo formal	**Peço agora para que pensem sobre o que a faculdade oferece além das aulas** Para além das aulas, o que é que a FPCEUP oferece que permite conhecerem formas de vida ou perspectivas que não são as vossas? **Questões follow-up** Já participaram de algo desse tipo? Se sim, o que retiraram dessa experiência? São iniciativas mais institucionais ou promovidas pelos estudantes? Sentem que essas oportunidades são suficientes, acessíveis e bem divulgadas?
Perceber se os alunos reconhecem mudanças em si próprios e se as associam à faculdade	**Pensando agora em vocês próprios** Qual o principal impacto que a convivência com pessoas culturalmente diferentes tem lhe causado? Se possível ofereçam exemplos concretos de mudanças de perspectivas ou comportamentos ou situações que os tenham marcado. **Questões follow-up** Sentem que há espaço e tempo na faculdade para esse tipo de reflexão? Desde que estão aqui na FPCEUP, houve algum momento em que mudaram genuinamente de perspectiva sobre algo relacionado com pessoas de origens diferentes? O que desencadeou essa mudança?
Explorar questões singulares referentes aos diferentes grupos	**Pensando agora no grupo ao qual pertencem (citar grupo)** **Estudantes Portugueses:** Há cada vez mais colegas internacionais aqui na FPCEUP. Como é que isso afeta a vossa experiência acadêmica? E pessoal/social?

	Questão follow-up Como é a vossa interação com colegas de culturas e línguas diferentes? Em que contextos (nas aulas, em atividades, nos espaços informais)? Sentem que a presença desses colegas mudou alguma coisa na forma como veem o mundo ou a vós próprios? Sentem que a faculdade facilita/auxilia a interação com esses colegas? Como poderia ajudar? **Estudantes CPLP:** Apesar de partilharem a língua e muitos outros aspectos, houve momentos em que as diferenças culturais foram maiores do que esperavam? **Questões follow-up** Sentiram que a vossa identidade cultural foi reconhecida e valorizada aqui, ou foi de alguma forma diluída pela língua comum? Podem dar alguns exemplos Há algo que a faculdade/professores poderiam fazer de diferente para acolher melhor estudantes com o vosso perfil? **Estudantes Erasmus:** Como foi a vossa integração nas aulas? Sentiram-se integrados? Para além disso, sentiram que a vossa presença foi aproveitada como uma oportunidade de aprendizagem para a turma como um todo? **Questões follow-up** Como foi a interação com os colegas (ERASMUS e não ERASMUS)? E com os professores? O que os surpreendeu positivamente ou negativamente durante o período que aqui estão? O que foi feito pelos colegas, professores e por si próprio neste período? Podem dar alguns exemplos?

	Quais seriam as vossas sugestões para facilitar este processo a diferentes níveis (acadêmico, social, pessoal)?

Questão de encerramento

Para terminar olhando para tudo o que já viveram aqui na FPCEUP o que destacariam como algo que a faculdade faz bem e mal na promoção do relacionamento e compreensão entre pessoas de origens diferentes? E quais melhorias na vossa visão podem ser feitas?

Desfecho

Para finalizarmos, gostaria de agradecer genuinamente a vossa presença e abertura. Os vossos contributos são fundamentais para entender de forma mais concreta este tema e, dessa forma, produzir um trabalho que poderá contribuir para a melhoria da instituição e para o conhecimento sobre o assunto. Muito obrigado!

Anexo 2 – Consentimento Informado

U.PORTO
FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE DO PORTO

Declaração de Consentimento Informado

O presente estudo insere-se no âmbito de uma Dissertação de Mestrado em Psicologia, na área de Psicologia da Educação e Desenvolvimento Humano na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), sob a orientação da Professora Doutora Teresa Leal.

Esta investigação tem como objetivo refletir sobre a importância do desenvolvimento das competências interculturais num mundo globalizado e, em particular, analisar de que forma o ambiente académico da FPCEUP promove o desenvolvimento dessas competências, através da análise das experiências e perspectivas dos estudantes da instituição.

A recolha das informações será realizada através de uma entrevista de grupo com os(as) alunos da instituição, cuja participação e colaboração são fundamentais para a compreensão e aprofundamento da temática. A entrevista será gravada em áudio para facilitar a recolha e análise da informação, sendo que todos os contributos serão anónimos e confidenciais. A sessão terá uma duração prevista entre 1h30 e 2h. Após a transcrição da entrevista, o ficheiro será eliminado, de modo a preservar a identidade e as informações fornecidas pelos participantes.

A sua participação é voluntária, podendo não participar ou retirar-se da sessão a qualquer momento, sem qualquer consequência.

Após a leitura do texto acima, declaro que compreendi a informação apresentada e que aceito participar voluntariamente nesta investigação.

Assinatura do(a) participante:

_____

Assinatura do responsável:

_____

_____, _____ de 2026
(Localidade) (Data)

FACULDADE DE **PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**