

Apontamentos Sobre Competências Interculturais na Educação Superior: o Que Pensam os Discentes de Maior Rendimento?



Fabiane Aparecida Santos Clemente¹ <https://orcid.org/0000-0003-3214-428X>

Marilia Costa Morosini² <https://orcid.org/0000-0002-2433-5783>

¹ Universidade Federal do Amazonas, ² Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

RESUMO

Discutir competências interculturais na educação superior brasileira pressupõe um olhar para os aspectos culturais e ao processo de desenvolvimento de competências, bem como entrelaces com discussões acerca de outras temáticas. A predominância de “formatos monoculturais arcaicos” que reproduzem diversas formas de racismo ou ainda um ambiente que se fundamenta em uma interculturalidade funcional nesse contexto nos instiga a nutrir reflexões sobre sua evolução. Além disso, competências é um tema fundamental no ambiente educacional, visto que, preparar os discentes para o mundo global já é mais do que uma realidade. Essa pesquisa buscou analisar a percepção dos discentes quanto ao conceito de competências e competências interculturais (CI) e suas práticas em uma universidade pública brasileira. O caminho percorrido foi uma pesquisa de campo, qualitativa, estudo de caso, com uso de questionário e da Análise Textual Discursiva (ATD). Os principais resultados trouxeram confirmação teórica da predominância no Brasil do conceito de competências como *input* e o conceito de competências interculturais (polissêmico) visto como uma ramificação do mesmo. Emergiram dos discursos, elementos essenciais (contexto, atores sociais e práticas) para o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior, bem como quatro categorias que possam influenciar o aperfeiçoamento desse processo: Conceito de competências e conceito de competências interculturais; práticas para a promoção de CI na universidade e ambiente universitário. Tratar de competências interculturais na educação superior brasileira já não é eletivo para as instituições. Todas as forças e tensões que operam no contexto “emergente” já impulsionam um repensar e agir sobre o construto.

PALAVRAS-CHAVE

Competências interculturais. Desempenho discente. Interculturalidade. Competências.

Correspondência ao Autor

¹ Fabiane Aparecida Santos Clemente
E-mail: fabianecl@uol.com.br
Universidade Federal do Amazonas
Itacoatiara, AM, Brasil
CV Lattes
<http://lattes.cnnpq.br/9747085174436234>

Submetido: 27 jun. 2019

Aceito: 04 out. 2019

Publicado: 30 out. 2019

[10.20396/riesup.v7i0.8654622](https://doi.org/10.20396/riesup.v7i0.8654622)

e-location: e021001

ISSN 2446-9424

Checagem Antiplagiarismo



Distribuído sobre



Notes on Intercultural Competencies in Higher Education: What Do the Students With the Highest Grades Think?

ABSTRACT

Discussing intercultural competences in Brazilian higher education presupposes a look at the cultural aspects and the process of developing competences, as well as interlacing with discussions about other topics. The predominance of "archaic monocultural formats" that reproduce various forms of racism or even an environment based on a functional interculturality in this context instigates us to nurture reflections on its evolution. In addition, skills are a fundamental theme in the educational environment, since preparing students for the global world is already more than a reality. This research sought to analyze the perception of the students regarding the concept of intercultural competences and competences (CI) and their practices in a Brazilian public university. The way forward was a field research, qualitative, case study, using questionnaire and Discursive Textual Analysis (DAT). The main results brought theoretical confirmation of the predominance in Brazil of the concept of competences as input and the concept of intercultural competences (polysemic) as a branch of it. There emerged from the discourses, essential elements (context, social actors and practices) for the development of intercultural competences in higher education, as well as four categories that could influence the improvement of this process: Concept of competences and concept of intercultural competences; practices for the promotion of IC in university and university environment. Dealing with intercultural competences in Brazilian higher education is no longer elective for institutions. All the forces and tensions that operate in the "emerging" context already impel a rethink and act on the construct.

KEYWORDS

Intercultural competencies. Student performance. Interculturality. Competencies.

Apuntes Sobre Competencias Interculturales en la Educación Superior: ¿Qué Pienzan los Discentes de Mayor Rendimiento?

RESUMEN

Discutir competencias interculturales en la educación superior brasileña presupone una mirada a los aspectos culturales y al proceso de desarrollo de competencias, así como entrelazamientos con discusiones acerca de otras temáticas. La predominancia de "formatos monocultura arcaicos" que reproducen diversas formas de racismo o aún un ambiente que se fundamenta en una interculturalidad funcional en ese contexto nos instiga a nutrir reflexiones sobre su evolución. Además, competencias es un tema fundamental en el ambiente educativo, ya que, preparar a los estudiantes para el mundo global ya es más que una realidad. Esta investigación buscó analizar la percepción de los discentes en cuanto al concepto de competencias y competencias interculturales (CI) y sus prácticas en una universidad pública brasileña. El camino recorrido fue una investigación de campo, cualitativa, estudio de caso, con uso de cuestionario y del Análisis textual Discursivo (ATD). Los principales resultados trajeron confirmación teórica de la predominancia en Brasil del concepto de competencias como input y el concepto de competencias interculturales (polisémico) visto como una ramificación del mismo. En el caso de la educación superior, cuatro categorías que influencien el perfeccionamiento de este proceso: Concepto de competencias y concepto de competencias interculturales, surgieron de los discursos, elementos esenciales (contexto, actores sociales y prácticas) para el desarrollo de competencias interculturales en la educación superior, así como cuatro categorías que pudieran influir en el perfeccionamiento de este proceso. prácticas para la promoción de CI en la universidad y el entorno universitario. Tratar de competencias interculturales en la educación superior brasileña ya no es electivo para las instituciones. Todas las fuerzas y tensiones que operan en el contexto "emergente" ya impulsan un repensar y actuar sobre el constructo.

PALABRAS CLAVE

Competencias interculturales. Rendimiento discente. Interculturalidad. Competencias.

Introdução

Abordar competências interculturais na educação superior brasileira é algo incipiente. Isso porque, constrói-se discussões acerca do tema “competências” desde a década de 1970 no Brasil e interculturalidade na educação desde o século passado, porém publicações sobre competências interculturais (CI) se torna mais evidente a partir dos anos 2000¹. Nos Estados Unidos, por exemplo, estudos sobre CI iniciaram-se na década de 1950 (DEARDORFF, 2015). Competências interculturais (CI), portanto, trata-se de um construto em fase de amadurecimento conceitual e prático principalmente no contexto da educação superior brasileira.

A literatura, ao articular CI ou interculturalidade no contexto educacional, tem trazido com frequência o tema internacionalização (OLIVEIRA; FREITAS, 2017; MOROSINI; USTARROZ, 2016; LUCE; FAGUNDES; GONZÁLEZ MEDIEL, 2017). Com uma perspectiva um pouco diferente do recorrente, sem desconsiderar as contribuições da área, buscou-se discutir um pouco do conceito a partir da pluralidade do contexto brasileiro. Não obstante, é importante salientar que a internacionalização no contexto educacional é algo inevitável.

A educação superior brasileira é um ambiente repleto de diversidade cultural. As instituições inseridas nesse contexto constituem-se em espaços que incutem características culturais global, multinacional, local e desafios surgem a partir dessa perspectiva.

Cada vez mais, se torna essencial discutir, mesmo que em parte, a complexidade do processo de aprendizagem do ser humano dentro do ambiente universitário. Entende-se, portanto, haver a necessidade de compreensão sobre a formação integral (UNESCO, 2015) do ser humano enquanto uma premissa que deve nortear todo o sistema educacional e de forma transversal.

O desempenho discente na educação superior perpassa cada vez mais às discussões sobre sua formação com base nas competências que são construídas, dentre elas as competências interculturais (CI). Isso pressupõe colaborar com a formação do discente para o “enfrentamento dos desafios globais existentes e emergentes” (MOROSINI; USTARROZ, 2016, p.2).

¹ Realizada uma busca de documentos na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (<http://bdtd.ibict.br>). O acesso foi realizado em 26/03/2018, o qual a palavra chave utilizada para busca avançada foi “Competências Interculturais”. A busca retornou um total de 32 trabalhos, publicados a partir de 2004, com aumento de trabalhos significativo a partir de 2010. Diz-se incipiente, uma vez que a busca por trabalhos com o termo “Competências”, traz um resultado de 9.242 trabalhos com trabalhos produzidos desde 1970.

Entender a percepção dos discentes com o melhor desempenho, a partir de seu coeficiente de rendimento escolar acumulado (CR)² em uma universidade pública brasileira, oportuniza aprofundamento de reflexões a respeito do processo de desenvolvimento das competências nesse âmbito, bem como as CI's a partir do olhar dos mesmos.

Aliado a isso, a formação dos discentes não somente para atender às demandas laborais, se associam ao desenvolvimento de saberes que vão além de suas habilidades técnicas. Essa pesquisa, portanto, buscou analisar a percepção dos discentes quanto ao conceito de competências e competências interculturais e suas práticas em uma universidade pública brasileira.

Como objetivos específicos teve-se: a) analisar a percepção discente sobre os conceitos de competências e competências interculturais; b) identificar práticas de desenvolvimento de competências interculturais no contexto da universidade pesquisada; e, c) analisar a percepção discente quanto aos aspectos da interculturalidade na educação superior.

Tratar de CI no contexto da educação superior brasileira, torna-se cada vez mais indispensável dadas às transformações nesse campo que já se infundiram. Aqui considera-se o contexto como “Emergente” (MOROSINI, 2014) o qual a educação superior brasileira encontra-se em um cenário de transformações e identifica-se como tensões entre paradigmas (modelos tradicionais) e novos modelos do século XXI.

Método - Caminho Percorrido

O caminho percorrido foi de uma pesquisa aplicada, qualitativa, com estudo de caso, pesquisa de campo, tendo como método de análise de dados Análise Textual Discursiva (ATD) de Moraes e Galiazzi (2016).

O estudo foi desenvolvido com questionário estruturado composto de 09 perguntas, aplicado aos discentes de uma universidade federal brasileira da região norte do país. O campus da universidade, possui 09 cursos de graduação e um curso *stricto sensu*, sendo um Instituto de Ciências Exatas e Tecnologia. A Tabela 1 a seguir, demonstra o número de matriculados por curso no ano de 2018 (segundo semestre).

² Coeficiente de rendimento escolar acumulado (CR) calculado conforme Manual do aluno disponível em: http://proeg.ufam.edu.br/attachments/187_GUIA%20DO%20ALUNO_2012_corrigido%20em%2001_02_2012.pdf. Acesso em: 22 jan. 2019.

Tabela 1. Matriculados e não matriculados nos cursos de graduação do Instituto

NOME_CURSO	MATRICULADOS	NÃO MATRICULADOS
Sistemas de Informação – SI	152	132
Farmácia – F	168	114
Engenharia de Produção – EP	166	102
Ciências - Matemática e Física – MF	147	129
Ciências - Química e Biologia – QB	159	112
Química Industrial – QI	139	115
Engenharia de Software – ESO	165	91
Engenharia Sanitária – ESA	123	115
Agronomia - AGRO	153	103
TOTAL	1372	1013

Fonte: [Pesquisa de campo, 2018]

Os alunos foram escolhidos a partir do critério de desempenho com a seleção dos 10 alunos com maior coeficiente geral (independente do curso), a partir dos dados recebidos pela Pró-Reitoria de Graduação (planilha com relação de alunos matriculados e coeficientes) em setembro de 2018. Do total de alunos, 10 discentes com melhores coeficientes de desempenho foram convidados a participarem da pesquisa sendo que, 07 alunos se disponibilizaram.

Os alunos foram contatados e os que se disponibilizam a participar do estudo, receberam por e-mail as perguntas elaboradas a partir do problema de pesquisa. Na tabela 2 abaixo, tem-se os coeficientes e cursos dos dez alunos com o melhor desempenho e os que se disponibilizaram a participar.

Tabela 2. Rótulo ATD – Dez discentes com melhor índice de coeficiente do Instituto

ROTULO	CURSO	COEFICIENTE	PARTICIPANTE DA PESQUISA
DISC01	Ciências - Matemática e Física	9,222	SIM
DISC02	Engenharia de Software	9,105	SIM
DISC03	Engenharia de Software	9,050	SIM
DISC04	Química Industrial	8,977	NÃO PARTICIPOU
DISC05	Engenharia de Software	8,828	NÃO PARTICIPOU
DISC06	Engenharia de Software	8,793	SIM
DISC07	Ciências - Matemática e Física	8,744	SIM
DISC08	Engenharia de Software	8,735	NÃO PARTICIPOU
DISC09	Engenharia de Produção	8,731	SIM
DISC10	Engenharia de Software	8,690	SIM

Fonte: [Pesquisa de campo, 2018]

Após vários contatos com os 10 alunos, 03 deles não se disponibilizaram a participar da pesquisa. Apoiadas no critério de saturação da pesquisa qualitativa (FONTANELLA *et al*, 2011), optou-se por não estender a pesquisa para os próximos alunos da relação (11º a 15º aluno de melhor coeficiente) dada a área dos mesmos (02 alunos da Computação, 01 da Engenharia de Produção e 01 do curso de Matemática e Física), já percebendo nos discursos dos 07 alunos participantes (envolvendo 04 dos 09 cursos existentes no Instituto) uma tendência à homogeneidade das respostas.

Um dos fatores identificados na pesquisa se pauta na predominância do conceito de competências como “*input*” já destacado na literatura como uma perspectiva de maior abrangência no Brasil. Outro fator identificado é a polissemia quanto ao conceito de competências interculturais corroborando com as discussões teóricas trazidas nos discursos dando também subsídios suficientes para análises que permitiram alcançar os objetivos e trazer outros olhares.

As etapas da análise foram seguidas e registradas de forma detalhada e com a preocupação de se manter fiel ao método escolhido. O *corpus* foi constituído pelas transcrições das respostas dos discentes participantes. Nessa etapa, teve-se a preocupação intenção de descrever e interpretar os sentidos e os significados das vozes.

As perguntas elaboradas foram enviadas por e-mail aos discentes. Os mesmos se sentiram mais a vontade de responder às perguntas por escrito e enviarem as respostas para o e-mail da pesquisadora. Pela localização geográfica dos respondentes e a pesquisadora (respondentes no Norte e pesquisadora no Sul, foram dadas as opções para os discentes de: responder as perguntas do questionário por telefone, por Skype ou por escrito. Todos escolheram responder por escrito por se sentirem mais à vontade. O contato foi feito individualmente por telefone com cada aluno.

As perguntas foram: 1) O que você entende por competências e competências interculturais?; 2) Você acredita que a Universidade prepara os alunos para o mercado de trabalho?; 3) Como você analisa o ambiente da universidade para questões interculturais? Você acha que existe diversidade? Como você vê isso no dia a dia?; 4) Você acredita que na universidade os docentes são estimulados a desenvolverem as competências interculturais junto com os alunos? Se sim, como? Se não, como poderia?; 5) Você já viu ou vivenciou alguma experiência de exclusão ou racismo dentro da universidade? Conte-nos sua experiência; 6) Na sua percepção, quais os principais fatores que influenciam os alunos que possuem maior rendimento na universidade (maior coeficiente)? Você relaciona isso de alguma forma ao conceito de competências?; 7) Você se sente preparado para atuar após sua formação em outra região do país ou em outro país? Explique; 8) Quais os pontos fortes e fracos do seu processo de formação na universidade?; 9) Faça os comentários que julgar interessante.

A partir daí cada sujeito recebeu um rótulo denominado: DISC01, DISC02, ... e assim por diante. Os discentes que responderam às perguntas foram: DISC01, DISC02, DISC03, DISC06, DISC07, DISC09, DISC10. Nos meses de outubro e novembro/2018 os e-mails foram retornados.

A primeira etapa, portanto, foi o processo de desmontagem dos textos: a desconstrução e a unitarização. As unidades de significado foram elaboradas a partir do *corpus*. Um dos exemplos do processo de unitarização adotado a partir dos discursos, encontra-se no quadro 01 a seguir:

Quadro 1. Processo de unitarização ATD (discentes)

Objetivo: Conhecer a percepção dos discentes quanto ao conceito de competências interculturais e suas práticas na Universidade pesquisada		
Sujeito	Corpus	Unidade de significado
DISC06	Competência é entendida por mim como um atributo correlacionado a assertividade em atividades, saber fazer e fazer de forma correta.	Competências como saber fazer e forma correta Competências como atributo referente a assertividade Competências como <i>input</i> , como um conjunto de características que levam um indivíduo a realizar determinada atividade

Fonte: [Pesquisa de campo, 2018]

O segundo momento do processo de análise de dados adotando-se a ATD, consiste na categorização. Esse momento se deu a partir dos discursos, aliando-se ao conhecimento da teoria. Não foram definidas categorias *a priori* (emergiram dos discursos) sendo essa alternativa também permitida pelo método. A categorização *a posteriori*, aqui adotada permitiu um olhar profundo aos discursos e fidelidade às vozes dos sujeitos pesquisados. Nessa etapa, observou-se com rigor as propriedades do processo de categorização defendidos por Moraes e Galiazzzi (2016): a) validade ou pertinência; b) homogeneidade e, c) a não exclusão mútua.

No processo de categorização, foram identificadas um total de 04 categorias, duas estão associadas aos conceitos (Conceito de Competências e Conceito de Competências Interculturais), uma às práticas adotadas ou que possam ser adotadas no ambiente universitário para o desenvolvimento de CI (Práticas para a promoção de CI na universidade) e outra à contexto (Ambiente universitário para o aperfeiçoamento de CI) que refere-se ao espaço universitário e o que aparece nele que possa influenciar no aperfeiçoamento de competências interculturais na educação superior.

O próximo passo, após a análise criteriosa das categorias, optou-se por manter as 04 categorias identificadas no processo inicial, ficando essas como categorias finais. A partir de então, as pesquisadoras criaram um metatexto, apropriando-se da descrição e interpretação dos dados oriundos de forma fidedigna aos discursos fazendo uma análise a partir da literatura discutida.

Conhecendo a Percepção Discente Sobre os Conceitos de Competências e Competências Interculturais

Para conhecer a percepção discente sobre os conceitos de competências e CI, examinou-se os discursos do *corpus* e metatexto que permitiram análises sobre a questão. Percebeu-se que quanto ao conceito de competências, há um entendimento dos discentes que corrobora com os posicionamentos teóricos trazidos nessa pesquisa. Do total de 07 respondentes, 06 vêem competências no conceito de *input*, como um conjunto de características que levam um indivíduo a realizar uma determinada atividade, citando

inclusive competências como atributo, em consonância com a literatura, que, segundo Fernandes e Fleury (2007), no Brasil desde a década de 1980 há uma predominância conceitual de que competências é um conjunto de características que levam um indivíduo a realizar uma determinada atividade, influenciada pela corrente norte-americana teórica.

Estudos foram sendo elaborados diferenciando os construtos competências individuais, competências profissionais, competências organizacionais, competências gerenciais, além de desdobramentos como matrizes e gestão de competência e gestão por competências. Esse cenário se pauta inicialmente pensando competência como *input* (FERNANDES; FLEURY, 2007).

Um dos discentes, trouxe o termo competências como *output* (predominância da corrente teórica europeia) que discute o conceito de competências como um resultado eficaz e eficiente³ e, a partir daí, entende-se que o indivíduo possui atributos que levam a tal.

Parry (1996) destaca que na Europa, a corrente predominante de discussões sobre competência se pauta na perspectiva de *output*, ou seja, o indivíduo demonstra competência a partir do momento que consegue assimilar e superar os resultados de suas ações. Corroborando com as duas correntes paradigmáticas de competências do indivíduo, tem-se o conhecimento, habilidades e atitudes como aspectos básicos que alicerçam a maioria das discussões.

Outro objetivo dessa pesquisa foi analisar a percepção dos discentes quanto a concepção de competências interculturais. Não há como não fazer algumas observações importantes sobre esse construto: primeiro, que se refere a uma ideia em constante transformação (DEARDORFF, 2012) e estudos vêm sendo realizados discutindo modelos, componentes, processos, conceitos, entre outros. Nos últimos anos, o construto vem sendo enriquecido valorizando a perspectiva do desenvolvimento, assim como no âmbito da educação superior (DEARDORFF, 2012).

Schmidmeier e Takahashi (2018) sintetizaram um quadro com os principais conceitos de CI trazidos pela literatura, o qual analisamos a necessidade de inclusão de alguns outros que a literatura dispõe e que ajudam a visualizar um pouco dessa polissemia:

³ Considera-se aqui que existem várias perspectivas conceituais sobre eficácia e eficiência na educação. Aqui, eficiência refere-se aos meios e eficácia relacionada aos fins (atingir um determinado objetivo). “[...] Eficiência é um conceito mais limitado que diz respeito aos trabalhos internos da organização [...]é o grau em que a organização realiza seus objetivos” (DAFT, 1999, p.39)

Quadro 2. Quadro Conceitual sobre Competência Intercultural

Conceito	Autores
Conjunto de capacidades necessárias para um relacionamento adequado com os que são diferentes de nós. Essas capacidades são de natureza fundamentalmente comunicativa, mas também compreendem a reconfiguração de pontos de vista e concepções do mundo, pois, menos que as culturas, são as pessoas (indivíduos e grupos com as suas complexidades e múltiplas expressões) que participam no processo de diálogo.	UNESCO (2009) UNESCO, R. M. Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural. Direito Humano à Educação. 2009. Disponível em: http://www.dhescbrasil.org.br/index.php .
O desenvolvimento da competência intercultural é uma dinâmica, contínua, processo interativo de aprendizagem auto-reflexiva que transforma atitudes, habilidades e conhecimento para uma comunicação e interação eficazes em culturas e contextos [...] representada como um ciclo contínuo novos desafios que devem ser constantemente superados.	FREEMAN <i>et al</i> (2009) FREEMAN, M., TRELEAVEN, L., SIMPSON, L., RIDINGS, S., RAMBURUTH, P., LEASK, B., SYKES, C. Embedding the development of intercultural competence in business education. Sydney: Australian Learning and Teaching Council, 2009.
O processo de adquirir conhecimentos, habilidades e conhecimentos gerais específicos da cultura e cultura atitudes exigidas para uma comunicação eficaz e interação com indivíduos de outras culturas. É um processo dinâmico, de desenvolvimento e contínuo que envolve o aluno cognitivamente, comportamentalmente e afetivamente.	PAIGE <i>et al</i> (1999) Paige, R., Jorstad, H., Siaya, L., Klein, F., & Colby, J. (1999). Culture learning in language education: A review of the literature. In R. Paige, D. Lange & Y. Yeshova (Eds.), Culture as the Core: Integrating Culture into the Language Curriculum. Minneapolis: University of Minnesota.
Capacidade para trabalhar com as línguas e culturas próprias e alheias, para reconhecer o conhecimento em seu contexto cultural, examinar a dimensão intercultural do conhecimento aplicativos, e para se comunicar e interagir efetivamente em idiomas e culturas	CRICHTON E SCARINO (2007) Crichton, J., & Scarino, A. (2007). How are we to understand the 'intercultural dimension'? Na examination of the intercultural dimension of internationalisation in the context of higher education in Australia. Australian Review of Applied Linguistics, 30(1), 1-21.
No processo de ensino-aprendizagem, é um processo auto-reflexivo, que leva os alunos e professores a confrontar os seus próprios crenças e preconceitos	BODYCOTT E WALKER (2000) Bodycott, P., & Walker, A. (2000). Teaching Abroad: Lessons learned about inter-cultural understanding for teachers in higher education. Teaching in Higher Education, 5(1), 79-95.
Significa ir além de uma abordagem estática para aprender fatos isolados sobre uma cultura individual e envolve o aprendiz em um processo de transformação do self em sua capacidade de comunicar e compreender a comunicação e suas habilidades para o aprendizado contínuo	LIDDICOAT ET AL. (2003) Liddicoat, A. J., Papademetri, L., Scarino, A., & Kohler, M. (2003). Report on intercultural language learning. Canberra: Commonwealth Department of Education, Science and Training.

Fonte: [A(s) autor(as), 2018]

Importante demonstrar que o construto “Competências Interculturais” por sua composição já traz uma complexidade de perspectivas. Primeiro, porque “competências” e “interculturalidade” já individualmente carregam várias abrangências epistemológicas. Segundo, porque no Brasil, trata-se de um construto ainda embrionário no contexto da educação, em especial educação superior.

Deardorff (2006) buscou a definição mais fortemente endossada pelos estudiosos em sua pesquisa: a capacidade de comunicar de forma eficaz e apropriada em situações interculturais baseadas em conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais.

Quanto ao entendimento sobre CI nessa pesquisa, esse se mostrou distinto por todos os sujeitos, se comparado ao conceito de competências. Assim também como na literatura, CI é um termo polissêmico e ainda não consensual, mas basicamente traz em seu enredo a observância da diversidade cultural e sua interação.

Observa-se, que competências interculturais associam dois construtos importantes: “competências”, entendida aqui que é um termo que contempla um conjunto de elementos, “conhecimentos, habilidades e atitudes” e seus resultados (*input* e *output*) e “interculturais”, conjunto de culturas em interação.

Percebe-se que em um dos discursos, o termo comunicação aparece trazendo as competências interculturais como conjunto de características de um indivíduo que possibilitam melhor comunicação entre diferentes grupos. Assim como ressalta Walsh (2009, 2009a), a interculturalidade deveria ser desenvolvida no ambiente escolar a partir de uma perspectiva crítica. Um dos pesquisados entende que, CI deve ser uma compreensão além do conhecimento sobre a diversidade, ou seja, não podendo ser apenas funcional. Candau (2012), reafirma que, o ambiente escolar, transpondo aqui nessa pesquisa como ambiente universitário, tende a ser funcional e que no Brasil esse é o cenário predominante.

As competências interculturais são recursos postos em prática durante a interculturalidade no diálogo. Ainda, a apresentação de uma árvore de CI, traz a complexidade de entendimento de composição do conceito de competências e que devem ser considerados ao serem analisados. A base de discussões sobre CI nasce a partir da comunicação e a cultura. Os dois conceitos são colocados como as raízes do construto. As folhas representam os vários modos em que as CI podem ser entendidas ou articulado em contextos concretos (UNESCO, 2013).

Na educação superior, a formação do discente deveria envolver a responsabilidade de uma educação global. Para Morosini e Ustarroz (2016), existem dois vetores que norteiam as instituições para alcançar esse fim e que estão ligadas à docência universitária: um currículo internacionalizado e o desenvolvimento de CI. Essa pesquisa, contudo, se concentrou no segundo vetor: as competências interculturais no âmbito da Educação Superior.

Importante ressaltar que, ao tratar de competências interculturais na educação superior, percebe-se a interlocução desse construto com vários outros que, mesmo que não sendo discutidos aqui de forma exaustiva ou até mesmo com a profundidade que os temas demandam, vale destacar que são relevantes na temática, a saber: Educação global, Educação Cidadã, Cidadania Global, Diversidade na Educação Superior, Educação para Cidadania e Valores, Competência Multicultural, Competência Intercultural ou Cultural, Racismo e Endoracismo, assim como diversos outros conceitos e suas derivações.

É inegável a complexidade dessas interlocuções conceituais e práticas, como por exemplo, o termo “Cidadão Global”. A expressão não é conceitualmente consensual, visto que a própria noção de cidadania já se compõe de múltiplas perspectivas, o que abre

possibilidades de interpretações e correntes teóricas de discussões (UNESCO, 2015). Na tentativa de conceituar cidadania global, por exemplo, a Unesco (2015, p.14) enfatiza que “não implica uma situação legal”. Outro ponto importante é que “refere-se mais a um sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum, bem como de promover um “olhar global”, que vincula o local ao global e o nacional ao internacional”. Falar de competências interculturais também se considera a polissemia. Como afirma Freeman *et al* (2009), o entendimento sobre intercultural e cultura são amplos e permitem várias discussões, seja numa perspectiva de compreensão cultural e diferenças culturais⁴, seja de comunicação e comunicação transcultural⁵, estudos linguísticos sobre a necessidade de compreensão compartilhada da linguagem e seu (s) significado (s) em uso⁶, entre outros.

Associando o construto “cidadania global” com “competências interculturais”, pressupõe que é necessário um aprofundamento nas reflexões conceituais e práticas, com definição inicialmente de posicionamento de epistemologia, sem desconsiderar que outras perspectivas são discutidas e estão presentes nas publicações acadêmicas, não sendo, portanto o objetivo central dessa pesquisa.

Não se tem a pretensão aqui de ignorar essa interlocução ou até mesmo dar uma conotação superficial. Muito pelo contrário. Dada a importância dos conceitos e das várias correntes de estudos, entendemos que ao falar de competências interculturais na educação superior também pode-se tratar do indivíduo competente globalmente.

Uma das visões para essa discussão é a definição da *American Council On Intercultural Education* (1996) que tenta não se restringir apenas ao conceito teórico. Dentro dessa perspectiva, competência é habilidade, uma habilidade, um conhecimento, ou uma atitude que pode ser demonstrada, observada ou medida. Discute-se 04 estágios para a formação de competências, tais como: 1) Reconhecimento dos sistemas globais e sua conectividade, incluindo consciência pessoal e abertura a outras culturas, valores e atitudes em casa e no exterior; 2) Habilidades interculturais e experiências diretas; 3) Conhecimento geral da história e do mundo eventos - política, economia, geografia e; 4) Especialização em estudos detalhados da área: especialização em outra língua, cultura, país.

Assim, além de discussões conceituais, o contexto também envereda várias discussões acerca de competências interculturais na educação superior brasileira. “No Brasil, além de muitas especificidades acima apontadas, o contexto de transição, na educação superior, está sendo marcado pela expansão acelerada, por políticas de diversificação, pela privatização e por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal. A inovação é buscada, paralelamente” (MOROSINI, 2014, p. 387).

⁴ Acessar por exemplo: Clifford; Marcus (1986)

⁵ Acessar por exemplo: Crichton; Scarino (2007)

⁶ Acessar por exemplo: Kramsch (2005)

Outro ponto importante quanto ao conceito de competências é que a atuação do discente e seu comprometimento é um fator que influencia nos resultados eficazes e eficientes. Na percepção dos alunos, aqueles discentes que possuem maior rendimento na educação superior, tendem a ser mais competentes.

Sim, de fato tem vital ligação. Os alunos com maior coeficiente são ativos, tem um objetivo a ser alcançado e sabem que isso depende de sua conduta acadêmica. Em geral, conseguem ter uma certa aptidão para desenvolver determinadas atividades (DISC02, 2018)

De certa forma, as pessoas com rendimentos melhores tendem a ser mais competentes, já que o rendimento acadêmico é determinado a partir de alguns fatores estabelecidos, sendo assim, para ter um bom rendimento acadêmico a pessoa tem que ser boa nesses fatores, o que requer algum tipo de competência, pois não é fácil (DISC03, 2018)

Considero que o desempenho dos alunos está relacionado principalmente ao esforço aplicado aos estudos combinado a fatores como predisposição ao processo de aprendizagem e absorção dos conteúdos. Sendo assim, penso sim que tais características estejam ligadas ao conceito de competências (DISC10, 2018)

Acredito que o maior suporte de todo discente dentro de uma universidade é sua determinação e disposição de aprendizado, é claro que se você sabe como fazer algo, fica muito mais fácil agregar-lhe conhecimento. Fora os casos de alunos que não querem nada com nada, no entanto é visível que um pouco de esforço lhe traria grandes resultados (DISC06 2018)

A contínua busca pelo saber. [...] a medida que estão avançando, maior será suas competências intelectuais (DISC07 2018)

Um discurso interessante quanto ao rendimento que merece destaque é que, ser competente pode estar associado à capacidade do ser humano se dedicar a alguma coisa, aprendê-la, bem como à sua habilidade natural (dom). Isso demonstra que nos discursos, aparecem tanto a competência nata quanto à competência em sua capacidade de aprendizagem.

Na questão de rendimento na universidade, acredito que dependa de alguns fatores, a realidade nem sempre é a mesma para todos, pois no meu caso, o meu coeficiente é acima de 9, porém não sou um aluno que costuma estudar bastante, acredito que estudo apenas 25% do tempo necessário se comparado a alguém que realmente se dedica aos estudos, é claro que muitos dos alunos estudam de forma errada, pois, tenho amigos que estudam um tempo considerável em comparação com o meu, e mesmo assim não conseguem melhorar o seu rendimento, e no fim das contas acabam perdendo tempo, ter um rendimento alto depende sim das suas competências, aqueles que não possuem estas competências terão que esforçasse em dobro para seguir o ritmo de alguém que possuir esta competência. Outro aspecto bastante importante, é que para mim algumas pessoas já nascem com facilidade em adquirir certas competências, enquanto outras terão dificuldades para adquiri-las. O processo de aprendizagem exige muito do ambiente no qual se está inserido, na minha infância passei tempo estudando só, antigamente não tinha internet para auxiliar, isso ajudou a desenvolver meu raciocínio lógico e cognitivo, hoje a internet tem tirado das pessoas a capacidade de interpretação, as pessoas buscam resposta automáticas, e esquecem de trabalhar a mente, fazendo com que as mesmas se tornem improdutiva para elaboração de pensamento próprios (DISC01 2018).

Esses pontos trazem a perspectiva das características pessoais de cada discente e sua pré-disposição para as atividades dentro do contexto da educação superior. Isso, portanto, está relacionado com que cada aluno também traz consigo, suas experiências anteriores, sua história de vida, seus objetivos. Esses aspectos de acordo com a perspectiva dos sujeitos, assim como estão vinculados ao sucesso no mercado de trabalho também estão relacionados ao desenvolvimento de competências interculturais, visto que, o estudante deve estar preparado não somente tecnicamente, mas como cidadão.

Práticas de Desenvolvimento de Competências Interculturais no Contexto da Universidade

O contexto universitário é carregado de oportunidades latentes para o desenvolvimento de competências interculturais. Aliado a isso, as barreiras também são perceptíveis pelos participantes da pesquisa: falta de projetos institucionalizados para isso; a dependência individual da vontade do professor em desenvolver tais competências, falta de incentivo por parte da universidade para o aperfeiçoamento de CI; docentes não tem proatividade para estimular a promoção de CI nos alunos; as questões interculturais na universidade não são prioridade. Também houve relatos que, as questões da interculturalidade são vistas em outras universidades de outras regiões como algo mais “desenvolvido”, no sentido de possuírem acolhimento cultural, com ações partindo da própria comunidade acadêmica e também da instituição.

Um ponto interessante que merece destaque, dado o olhar para o contexto da universidade pesquisada é que a instituição está situada no Estado do Amazonas. O Estado do Amazonas, possui várias etnias indígenas em seu território e a maioria dos alunos do Instituto pesquisado são do Estado. Um dos sujeitos não percebe diversificação cultural no ambiente universitário e, que isso é percebido em instituições que recebem discentes de outras regiões e até de outros países. O pesquisado relata “isso porque as divergências culturais são poucas se comparadas as instituições que recebem gente de fora do estado ou mesmo de outros países frequentemente, pelo menos é essa visão que tenho dentro do instituto que me encontro atualmente” (DISC06, 2018).

Os outros, relatam a presença da diversidade cultural e que o ambiente da Universidade pesquisada, apesar de terem muitos discentes do Estado do Amazonas, esse Estado por si só já é um arcabouço repleto de diversidade cultural.

Por mais que a maioria dos alunos e professores sejam do Amazonas, a interculturalidade está presente na universidade. É visível os costumes diferentes entre os alunos de cidades diferentes dentro do Amazonas e professores e alguns alunos que são de fora do Amazonas. Vejo isso no dia a dia na forma de falar, nos alimentos que costumam consumir, na forma de pensar (DISC09, 2018)

Os sujeitos trazem a necessidade de institucionalização de ações e uso de novos recursos didáticos e metodológicos no processo de ensino como um meio para estimular o desenvolvimento de competências interculturais nos discentes. Não foram identificadas práticas com atividades pontuais nos discursos dos discentes.

Também, há a visão de ser algo individual do docente que deveria estar consciente dessa necessidade e também de ser institucional para que abrangência fosse maior e talvez até mesmo o entendimento do significado dessas ações para a formação dos discentes tanto para o mercado de trabalho quanto para a sociedade. Há uma falta de conscientização dos professores quanto à existência das diversidades no ambiente universitário e trata-se de um espaço com oportunidade que integre as diferenças e todos.

A partir das análises, entende-se ser necessário o desenvolvimento do conceito de competências interculturais no ambiente acadêmico, assim como criar ações que estimulem práticas docentes e discentes que desenvolva a perspectiva crítica de Walsh (2009) da interculturalidade. Também é importante ressaltar que, apesar de não serem citadas práticas efetivas desenvolvidas no contexto, não quer dizer que as mesmas não existam.

A Percepção Discente Quanto aos Aspectos da Interculturalidade na Educação Superior

A partir dos discursos dos respondentes sobre o contexto analisado e os aspectos da interculturalidade, pode-se inferir que há diferenças de ambientes nas universidades. Essas diferenças são naturais, visto que cada gestão, cada normatização, cada aspecto local incorporado ao ambiente universitário, irá, entre outros aspectos singulares, refletir no processo de interação entre as pessoas.

Os sujeitos percebem que o ambiente universitário brasileiro ainda há muito que evoluir. Isso porque, vários elementos que permeiam um espaço que privilegia a formação técnica para o mercado de trabalho, em detrimento de itens como a interculturalidade.

Bem, ao meu ver, essas questões interculturais são deixadas um pouco de lado, seu foco é sempre mais dedicado as áreas disciplinares de cada curso, mais é claro, dada a região isso pode ser um pouco diferente (DISC06, 2018).

Considerando os aspectos técnicos inerentes a cada área de estudo, acredito que a Universidade cumpre sim seu papel preparatório. Porém, quando se trata de aspectos ligados as relações interpessoais presentes no mercado de trabalho, creio que a Universidade ainda deixa a desejar, ao não expor uma visão mais realística do que o profissional formado irá encontrar em um ambiente real de trabalho (DISC10, 2018)

A Universidade, de modo geral, se encarrega apenas de apresentar situações referentes a própria instituição, nunca visa exemplificar situações do cotidiano, situações essas que iremos enfrentar futuramente, situações intituladas como “do mundo real” (DISC02, 2018)

Percebendo isso, os pesquisados afirmam a necessidade de se repensar os saberes das universidades. O mercado de trabalho não requer apenas ótimos “técnicos”, na visão dos mesmos. A necessidade de se repensar os saberes dos povos também é uma perspectiva que precisa ser destacada. Assim como afirma Mato (2008), não se trata apenas de reconhecer as diferenças culturais dentro da universidade, mas integrar aos projetos institucionais e currículo os saberes e práticas, assim como as visões de mundos dos povos.

A questão da formação do discente quanto à interculturalidade, está relacionada à formação de suas habilidades técnicas, humanas e conceituais⁷. Se faz, portanto, necessárias, visto que o profissional precisa estar preparado para atuar tecnicamente, mas também é um cidadão que irá contribuir para a sociedade global.

Penso que o desenvolvimento das competências interculturais deve ser incentivado dentro do ambiente acadêmico, pois acredito que as mesmas auxiliam na formação de profissionais melhor preparados para as relações interpessoais presentes não só no mercado de trabalho, mas na sociedade de forma geral (DISC10,2018).

Freeman *et al* (2009), expõe que as instituições de educação superior são relevantes no que se refere a oferecer aos discentes a oportunidade de antecipar as questões de requisitos do mercado antes de serem inseridos nele e, a globalização e a dinâmica intercultural são aspectos fundamentais nessa formação.

Para o contexto da educação intercultural, é importante ressaltar que há a suposição de que a proximidade resulta automaticamente no contato intercultural que, por sua vez, leva à aprendizagem e à formação de competências interculturais, apesar de ainda não ter sido provada (FREEMAN *et al*, 2009). Como observa Paige *et al* (1999), os educadores profissionais interculturais sabem que comunicar e interagir com outros culturalmente diferentes é psicologicamente intenso e tem vários fatores de risco associado a ele.

É inegável que o mercado exige cada vez mais diplomados, não somente da educação superior, mas em vários níveis, capazes de lidar com as mudanças, proativos, que acompanhem as mudanças tecnológicas, aprimorando-se a partir dos conhecimentos, habilidades e atitudes.

Falar de interculturalidade, dentro de uma perspectiva “positiva”, o quanto o ambiente universitário deve desenvolver as competências interculturais na perspectiva discente ou outras (docentes, gestores, comunidade, etc), não pode ser o único viés das discussões da interculturalidade na educação superior. Desenvolver CI, para Deardorff (2009), requer uma transformação que vai além da sala de aula.

A representação da diversidade humana em raças é uma dessas produções. Por si, não seria um problema, não fora quase sempre acompanhada por hierarquizações das raças, insegurança e medo do outro. O racismo e o preconceito escorados nas representações das raças se tornam danosos a partir do momento em que determinam atitudes e comportamentos, levando a situações de discriminação na interação entre pessoas de grupos raciais diferentes (OSORIO, 2013, p.84).

Nessa direção, apareceram questões como o racismo, discriminação e preconceito no ambiente universitário brasileiro e que são assuntos que não podem ser omitidos quando se trata de CI. Entender que as universidades são espaços que devem desenvolver as habilidades

⁷ Chiavenato (2000) não traz a palavra cultura em uma habilidade específica e, diante disso, entende-se que a interculturalidade é um tema transversal. As habilidades técnicas estão relacionadas ao domínio técnico, específico do trabalho. As habilidades conceituais permitem a visão como um todo da organização e, as habilidades humanas voltam-se às relações interpessoais.

dos sujeitos em ir além da compreensão das diferentes culturas e não apenas a inserção das mesmas em um determinado ambiente. Desenvolver competências interculturais na educação superior transcende o fato de estar em diferentes culturas em um determinado espaço e um dos desafios está em ultrapassarmos as barreiras dos “formatos monoculturais arcaicos”, como afirma Mato (2008).

Universidades e outros tipos de IES têm uma obrigação ética, social, legal, política e epistemológica de efetivamente honrar os direitos dos povos indígenas e afrodescendentes estabelecidos nas constituições nacionais e em vários instrumentos internacionais em vigor. Elas, as universidades, lutar contra o racismo e todas as formas de discriminação racial e formas relacionadas de intolerância e, particularmente, investir na formação cidadã de seus próprios professores, pesquisadores, estudantes, funcionários e gestores (MATO, 2018, np).

Um dos discursos registrados por um dos respondentes confirma e traz uma reflexão desse contexto universitário brasileiro. O racismo “sutil” perpassa por vários pontos, sexo, cor, raça, origem, entre outros. Moreira e Candaú (2003), discutem a questão do racismo no ambiente escolar o que também se inclui o ambiente universitário. A discriminação e o preconceito são pontos fundamentais nas discussões interculturais. Assim que, consideradas que estão presentes no ambiente universitário, também se assume que há uma tendência a um ambiente monocultural (MOREIRA; CANDAU, 2003) e que fica confirmado no discurso da pesquisada que é sutil, onde as ações de cunho racistas não são tratadas como algo grave e que deveria ser trabalhado dentro da instituição, mas como “trivial” o qual não dão a devida importância. Entende-se, portanto, que o ambiente da educação formal, em qualquer nível de escolarização deveria tratar preconceitos e diferentes formas de discriminação de forma a serem “problematizados, desvelados, desnaturalizados. Caso contrário, a escola estará a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade” (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 164).

Por exemplo, mesmo sendo um campus no interior do Amazonas, não se vê representação de indígenas e aqueles que são, não se identificam como tal, daí se nota a total desvalorização da cultura local. Por mais que os diferentes grupos sociais estejam inseridos na universidade, não é possível ver representatividade de negros, LGBT, indígenas, entre outros na mesma (DISC03, 2018).

Muitos, para começar, não sabem da importância de se manter relações com pessoas que possuem os mais diversos tipos de comportamento, visto que isso enriquece as relações. Ao analisar tal contexto, nota-se que muitas pessoas se sentem excluídas por não conseguir se inserir em determinado grupo por conta das possíveis piadas que irão surgir, isso tudo em virtude das diferenças (DISC02, 2018)

A interculturalidade na educação deve ser vista como uma riqueza e não um problema (CANDAU, 2016). Para as universidades, o desafio é ainda maior, dado o papel que deveria desempenhar na sociedade contra todas as formas de racismo, principalmente às que fazem parte do “sentimento comum” (MATO, 2016; 2017).

O que se percebe é que a realidade percebida contrapõe os debates atuais sobre interculturalidade na educação. “É preciso promover a diversidade cultural e a interculturalidade em condições equitativas e mutuamente respeitosas”. O desafio não é somente incluir (CRES, 2018).

Deardorff (2006), em seus estudos discutiu os componentes da competência intercultural e para o desenvolvimento do mesmo. Eles estão associados à empatia, tolerância, capacidade de adaptação, flexibilidade, respeito, dentre outros. Isso tudo, relacionado à habilidade do sujeito em reconhecer e ir além em um espaço multicultural. Diante disso, omitir e/ou reafirmar ações controversas a esses aspectos, tendem a minar o processo de desenvolvimento de CI nesse ambiente.

Outro aspecto que aparece nesse contexto é o docente e seu preparo para a promoção de CI no ambiente universitário. Esse ator, aqui entendido como fundamental no processo, não está preparado para essa ação, em muitos casos, na percepção dos entrevistados. Os docentes não têm pró-atividade para estimular o desenvolvimento de competências interculturais nos alunos e, que ações isoladas acontecem no ambiente universitário por iniciativas individuais e não são muito abrangentes.

Seria viável fazer uma espécie de reunião mensal com os diversos cursos, não apenas entre pessoas de um grupo específico. Acredito que isso contribuiria de forma significativa para um começo de desenvolvimento de competências interculturais dentro da instituição (DISC02, 2018).

um bom começo é conscientizar os professores, de que nem todo mundo pensa e age igual a eles, que as diferenças existentes no mundo, não são ruins e sim, oportunidades para se encontrar o novo. Oportunidade de juntar todo mundo e quem sabe criar uma novo ambiente, que integre e acolha a todos (DISC03, 2018).

Muitos professores, se não todos, apenas ministram suas aulas sem realmente conhecer os alunos, de o de vieram, seus costumes, crenças etc. Acredito que uma maior interação entre aluno e professor ajudaria até no desempenho de ambos nas aulas (DISC09, 2018).

Não acredito que na universidade os professores sejam estimulados junto com os alunos a desenvolverem essas atividades interculturais, mas todos os professores que tive a oportunidade de conhecer, mostraram ter essa competência como parte da sua vida profissional, mas acredito que a própria instituição poderia promover atividades que envolvessem discente e docentes como: atividades extra curriculares e atividades que oferecessem a oportunidade de um encontro com outras universidades (DISC01, 2018).

Um dos itens identificados que corroboram para isso é a falta de ações e projetos articulados, institucionalizados ou não na instituição pesquisada. O envolvimento e preparo dos docentes nesse processo é fundamental. O comprometimento da gestão universitária e dos atores governamentais também são essenciais.

Os discursos estão, portanto, trazendo um olhar para as competências como um conceito geral e de competências interculturais como uma ramificação ao conceito geral. Os aspectos que compõem o desenvolvimento de tais competências, portanto, estão associadas ao contexto (espaço em que o discente está inserido, regional, municipal, nacional, bem como o espaço universitário), práticas (a gestão e normatização em que se inserem, projetos institucionalizados, abrangência, ações discentes, docentes, dos gestores e da comunidade, declarações, entre outros), ao comprometimento e envolvimento dos atores (discentes, docentes, comunidade, gestores, Estado).

Na percepção dos respondentes, alguns artefatos culturais foram identificados. Formas de comunicação (linguagem), culinária, vestimenta, comportamento social são identificados como artefatos que se diferenciam dentro do próprio Estado do Amazonas, dada a sua extensão territorial assim como suas influências de cada região. Essa diversidade é percebida e corrobora com a pesquisa que já coloca o *lócus* (Amazonas e Brasil) com uma singularidade de miscelânea cultural. “Vejo isso no dia a dia na forma de falar, nos alimentos que costumam consumir, na forma de pensar...” (DISC09,2018).

Apesar de existirem distinções nos artefatos culturais, também há uma confirmação de perspectiva de um ambiente monocultural. Isso se faz presente ao emergir discursos que a diversidade cultural não está muito visível no contexto pesquisado, tendo assim as duas visões.

O aprofundamento de estudos sobre CI na educação superior brasileira se faz mais do que necessária, dada a primordialidade de se buscar práticas que permitam o desenvolvimento das mesmas nesse ambiente.

Pode-se inferir, portanto, que o tripé universitário para o desenvolvimento de competências interculturais, traz consigo:

Figura 1. Componentes para o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior



Fonte: [A(s) Autor(as), 2018]

Entende-se, nesse tripé, que esses componentes são fundamentais para o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior. Parte-se do princípio que, os três vértices precisam estar articulados e em diálogo constante, como continuum. Deardorff (2012), também ressalta que desenvolver competência intercultural é um processo (vitalício) e que não há ponto em que um indivíduo se torna completamente interculturalmente competente.

Os espaços foram considerados pelos respondentes como o contexto que deve ser desenvolvido (universidade), sem desconsiderar que o ambiente em que as pessoas vêm, suas origens, suas vivências devem ser incorporadas ao processo de desenvolvimento de CI. A cultura “extra muro” da universidade não é um espaço “alheio” e excludente do ambiente universitário.

O desenvolvimento de competências interculturais na educação superior, portanto, não pode se limitar a assegurar espaços para discentes e docentes, mas também reconhecer e o valor dos saberes das diversas culturas (MATO, 2008a).

Quanto às práticas, foram identificadas ações a serem desenvolvidas dentro do ambiente universitário considerando todos os espaços. Associado ao processo de identificação de práticas pela pesquisa, buscou-se aliar às ações já discutidas pela literatura que trata de componentes necessários para o desenvolvimento de CI na educação.

Por fim, os atores sociais foram identificados nos discursos como fundamentais para o processo de desenvolvimento de CI. Os docentes e discentes foram os mais citados, enfatizando a importância do envolvimento dos mesmos no processo. Também foi ressaltado que o processo não pode ser algo individual ou isolado.

Defende-se aqui, que não há como desenvolver competências interculturais se não houver esse diálogo constante e, que as ações de articulação é um *continuum*. Importante trazer essa perspectiva, pois nessa discussão a formação de competência deve ser desenvolvida em todas as fases da educação e o indivíduo poderá realizar vários graus de cada fase, bem como não tendo necessariamente um progresso linear (AMERICAN COUNCIL ON INTERCULTURAL EDUCATION, 1996).

Essa proposta complementa as discussões de Deardorff (2012) que traz os 05 elementos que podem ser adotados por docentes na concepção do seu currículo de formação e por participantes no mapeamento de seu próprio desenvolvimento de competência intercultural, que são eles: atitudes, conhecimento, competência, resultados internos e resultados externos.

A autora ressalta que, a competência intercultural não acontece em um vácuo, por isso é importante estar ciente do contexto em que essa competência está ocorrendo, e, em particular, na própria interação (DEARDORFF, 2012). Entende-se aqui que ela aparece e é denominada como contexto trazendo não somente a perspectiva de onde está ocorrendo, mas também os espaços gerais em que os discentes se inserem e originam.

As atitudes, conhecimentos e competências trazidos pela autora, relaciona-se aqui aos atores sociais e individualmente na forma de entender o mundo das perspectivas dos outros, autoconhecimento cultural, respeito, abertura, curiosidade e descoberta (DEARDORFF, 2012). Nesta pesquisa, isso envolve todos os atores sociais que vão desencadear os resultados externos e internos dentro do ambiente universitário.

Considerações Finais

O objetivo geral dessa pesquisa foi analisar a percepção dos discentes quanto ao conceito de competências e competências interculturais e suas práticas em uma universidade pública brasileira. A partir dos discursos dos sujeitos, foi possível realizar algumas inferências para contribuição ao construto “Competências Interculturais”.

Uma contribuição dessa pesquisa, está relacionada às categorias identificadas nos discursos. No processo de categorização, foram identificadas um total de 04 categorias, duas estão associadas aos conceitos (Conceito de Competências e Conceito de Competências Interculturais), uma às práticas adotadas ou que possam ser adotadas no ambiente universitário para o desenvolvimento de CI (Práticas para a promoção de CI na universidade) e outra ao contexto (Ambiente universitário para o aperfeiçoamento de CI) que refere-se ao espaço universitário e o que aparece nele que possa influenciar no aperfeiçoamento de competências interculturais na educação superior.

Tais categorias emergiram nessa pesquisa e foram norteadoras para se entender a percepção dos discentes inseridos em uma universidade pública brasileira sobre competências interculturais na educação superior. Essas categorias, portanto, podem ser adotadas como diretrizes iniciais, seja em pesquisas futuras ou até mesmo como balizadoras em diagnósticos a serem realizados pelas instituições de educação superior brasileira a fim de conhecer o ambiente para desenvolver CI nesse âmbito.

Esse balizador, assim como defende Deardorff (2012), pode ser um gatilho para as ações das instituições de educação superior brasileira, já que desenvolver competências interculturais para a autora, não acontece na maioria das instituições e precisa ser intencionalmente endereçada. É desejável planejamento, um diagnóstico preliminar e ações coordenadas para que o processo de desenvolvimento de competências interculturais na educação superior seja cíclico, *continuum* e efetivo. A autora defende que competência intercultural não acontece em um vácuo, por isso é importante estar ciente do contexto em que essa competência está ocorrendo, e, em particular, na própria interação.

Percebeu-se que, o conceito de competências e competências interculturais são relacionados, mas não são iguais. A partir dessa pesquisa, os discentes trazem o primeiro tanto na visão de “*input*” quanto de “*output*”, predominando a visão de competências como “*input*”. Competências interculturais foi destacado como um conceito que se associa ao conceito de competências sendo uma ramificação deste.

Quanto aos aspectos de interculturalidade na educação superior, os discentes trouxeram três, os quais se denominaram aqui em conjunto como o tripé universitário para o desenvolvimento de competências interculturais: contexto, práticas e atores sociais. Esses componentes são essenciais para o aperfeiçoamento de CI no âmbito da educação superior, por trazerem aspectos individuais e coletivos e considerarem de uma forma mais ampla o que se interfere nesse processo.

Para identificação das ações que incitam a promoção de competências interculturais no contexto da universidade pesquisada, percebeu-se uma dificuldade de se pontuar efetivamente práticas individuais, mas que ações isoladas existem (na percepção dos participantes). A necessidade de se estabelecer ações e projetos dentro da universidade mais abrangentes, a formação dos docentes e o olhar para aspectos que minam o desenvolvimento de CI na educação superior (discriminação e racismo, por exemplo) que não podem ser desconsiderados.

Tratar de competências interculturais na educação superior brasileira já não é algo eletivo para as instituições de educação superior. Todas as forças e tensões que operam no contexto o qual denomina-se como “emergente” já impulsionam um repensar para o construto.

Essa pesquisa permitiu deixar algumas sugestões para pesquisas futuras. A primeira, está relacionada à necessidade de se analisar em outros contextos universitários os resultados aqui descobertos, comparando-os. Segundo, em avaliar práticas que estejam relacionadas ao desenvolvimento de competências interculturais no contexto universitário (formais e informais) e que venham agregar o arcabouço teórico do ambiente singular que é o “continente” brasileiro.

Referências

- AMERICAN COUNCIL ON INTERCULTURAL EDUCATION. **Educating for the global community**: a framework for community colleges. Des Plaines: ACIE, 1996.
- CANDAU, Vera Maria. Pluralismo cultural, cotidiano escolar e formação de professores. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Magistério**: construção cotidiana. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p. 237-250.
- CANDAU, Vera Maria. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 47-60.
- CANDAU, Vera Maria. (org.). **Sociedade, educação e cultura(s)**: questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDAU, Vera Maria. **Somos todos iguais?** escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- CANDAU, Vera Maria. De um lugar para viver a um lugar para construir. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: NOVO GOVERNO. NOVAS POLÍTICAS?, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003a.
- CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração.** 6.ed. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CLIFFORD, James; MARCUS, George. (eds.). **Writing culture: the poetics and politics of ethnography.** Berkeley: University of California Press, 1986.

CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. 2018. [Córdoba, Argentina]. **Declaração da III Conferência Regional de Educación Superior, 2018.** Disponível em: <http://www.cres2018.org>. Acesso em: 12 nov. 2018. Córdoba: jun, 2018.

COPPETE, Maria Conceição. **Janelas Abertas:** uma experiência de educação no Morro Mont Serrat Florianópolis. São Paulo: Secretariado Interprovincial Marista, 2003.

COPPETE, Maria Conceição. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, Chapecó, v. 01, n. 28, jan./jun. 2012.

CRICHTON, Jonathan; SCARINO, Angela. How are we to understand the 'intercultural dimension'? An examination of the intercultural dimension of internationalisation in the context of higher education in Australia. **Australian Review of Applied Linguistics**, v.30, n.1, p. 1-21, 2007.

DAFT, Richard L. **Teoria e Projetos das Organizações.** 6.ed. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

DEARDORFF, Darla. Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. **Journal of Studies in Intercultural Education**, v.10, p. 241-266, 2006.

DEARDORFF, Darla. (ed). **The Sage handbook of intercultural competence.** Thousand Oaks: Sage, 2009.

DEARDORFF, Darla. Introduce Core Concepts. In: BERARDO, Kate; DEARDORFF, Darla (org). **Building cultural competence.** Virginia: Stylus Publishing LLC, 2012. p. 45-52

DEARDORFF, Darla. Intercultural competence: mapping the future research agenda. **International Journal of Intercultural Relations**, v. 48, p. 3-5, 2015.

DIDRIKSSON, Axel. **Reformulación de la cooperación internacional en la educación superior de América Latina y el Caribe.** México: Fondo de Cultura, 2008.

DUTRA, Joel Souza. **Competências:** conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.

FERNANDES, Bruno Henrique Rocha; FLEURY, Maria Tereza Leme. Modelos de gestão por competência: evolução e teste de um Sistema. **Análise**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 103-122, jul./dez. 2007.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural e movimentos sociais: considerações introdutórias. In: FLEURI, Reinaldo Matias (org.). **Intercultura e movimentos sociais**. Florianópolis: Mover; NUP, 1998. p. 9-27

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, maio/ago. 1998a.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. **Educação, Sociedade e Cultura**, Porto, n. 16, p. 45-62, 2001.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n.2, p. 405-423, jul./dez. 2002.

FLEURI, Reinaldo Matias. Intercultura e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.23, p. 16-35, maio/ago. 2003.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, edição especial, p. 183-196, 2001.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. Alinhando estratégia e competências. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.44, n.1, jan/mar, 2004.

FLEURY, Afonso; FLEURY, Maria Tereza Leme. **Estratégias empresariais e formação de competências**: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2004a. p. 27-59.

FONTANELLA, Bruno Jose Barcellos. LUCHESI, Bruna Moretti; SAIDEL, Maria Giovana Borges; RICAS, Janete; TURATO, Egberto Ribeiro; MELO, Débora Gusmão. Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. **Cadernos de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 27, p. 388-394, 2011.

FREEMAN, Mark, TRELEAVEN, Lesley, SIMPSON, Lyn, RIDINGS, Simon, RAMBURUTH, Prem, LEASK, Betty, SYKES, Chris. **Embedding the development of intercultural competence in business education**. Sydney: Australian Learning and Teaching Council, 2009.

HUBER, Josef; REYNOLDS, Christopher (org.) **Developing intercultural competence through education**. Patris: Council of Europe Pestalozzi Series, 2014. 3 v.

KRAMSCH, Claire. Post 9/11: Foreign Languages between Knowledge and Power. **Applied Linguistics**, v.26, n.4, p. 545 – 567, 2005.

LEASK, Betty. **Internationalisation of the curriculum and intercultural engagement - a variety of perspectives and possibilities**. Australia: Refereed paper presented at the Australian International Education Gold Coast, Qld, 2005.

LUCE, Maria Beatriz; FAGUNDES, Caterine Vila; GONZÁLEZ MEDIEL, Olga. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 317-339, jul. 2016

MATO, Daniel (coord). **Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior. Experiencias en América Latina**. Caracas: UNESCO-IESALC. 2008.

MATO, Daniel. No hay saber universal: la colaboración intercultural em la producción de conocimientos es imprescindible. **ALTERIDADES**, Ciudad de México, v.18, n. 35, p. 101-116, 2008a.

MATO, Daniel. Universidades e diversidade cultural e epistêmica na América Latina: experiências, conflitos e desafios. In: CANDAU, Vera Maria. **Interculturalizar, descolonizar e democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7Letras, 2016. p. 38-63.

MATO, Daniel. Superar el racismo oculto e interculturizar las universidades. Experiencias, avances y desafíos. **Revista +E**, Santa Fé, v.7, p. 188-203, 2017.

MATO, Daniel. Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forman parte. **+E: Revista de Extensión Universitaria**, v.8, n.9, jul./dic., p. 38-52, 2018.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 3. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2016.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, maio/ago. 2003.

MOROSINI, Marília Costa. Internacionalização na produção de conhecimento em IES Brasileiras: cooperação internacional tradicional e cooperação internacional horizontal. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.27, n.1, p.93-112, abr. 2011.

MOROSINI, Marilia Costa. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul. 2014.

MOROSINI, Marilia Costa; USTÁRROZ, Elisa. **Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária**: construindo a cidadania global por meio do currículo globalizado e das competências interculturais. **Em Aberto**, Brasília, v. 29, n.97, p. 35-46, set/dez. 2016.

OLIVEIRA, Adriana Leônidas de; FREITAS, Maria Ester de. Relações interculturais na vida universitária: experiências de mobilidade internacional de docentes e discentes. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.22, n.70, p.774-801, jul. 2017.

OSORIO, Rafael Guerreiro. A classificação de cor ou raça do IBGE revisitada. In: **CARACTERÍSTICAS étnico-raciais da população**: classificações e identidades. IBGE. São Paulo: IBGE, 2013.

PAIGE, R. Michael; JORSTAD, Helen, SIAZA, Laura, KLEIN, Francine; COLBY, Jeanette. Culture learning in language education: A review of the literature. In: PAIGE, R. ; LANGE, D.; YESHOVA, Y. (eds.). **Culture as the core**: integrating culture into the language curriculum. Minneapolis: University of Minnesota, 1999.

PARRY, Scott. The quest for competencies. **Training**, Nova York, v.33, n.7, p. 48–56, jul. 1996.

SCHMIDMEIER, Janete; TAKAHASHI, Adriana Roseli Wünsch. Competência intercultural grupal: uma proposição de conceito. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p.135-151. 2018.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Intercultural competences**: conceptual and operational framework. Paris: UNESCO, 2013.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Educação para a cidadania global**: preparando alunos para os desafios do século XXI. Brasília: UNESCO, 2015.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: SEMINÁRIO INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL, 2009, La Paz. [Anales del...]. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2009.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, estado, sociedad**: luchas (de) coloniales de nuestra época. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones AbyaYala, 2009a.