

## **COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PERSPECTIVA DO CONTINENTE BRASILEIRO**

Intercultural competencies in higher education: a perspective of the  
brazilian continent

Competencias interculturales en la educación superior: una perspectiva del  
continente brasileño

Fabiane Aparecida Santos Clemente\*  
Universidade Federal do Amazonas (ICET/UFAM)-Bra.

Marilia Costa Morosini\*\*  
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul [PUCRS]- Bra.

### **RESUMO**

Um dos desafios da educação superior no Brasil é buscar compreender a complexidade do contexto "emergente". Isso inclui um repensar sobre conceitos latentes, entre eles, o de competências interculturais. Esse texto busca trazer uma reflexão sobre o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior brasileira a partir da perspectiva discente. O caminho percorrido se baseou em pesquisa quali-quantitativa, com suporte em questionário, em uma universidade pública da Amazônia. Os resultados apontam para a predominância do conceito de competência como *input* (PARRY, 1996) e a interculturalidade funcional (WALSH, 2009), mesmo que não seja com ações ou modelos sistematizados. Destaca-se a necessidade de institucionalização de ações que visam o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior, envolvendo os atores desse contexto e a importância de difusão do conceito.

**Palavras-chave:** Competências interculturais. Educação superior. Interculturalidade. Competências.

### **ABSTRACT**

One of the challenges of higher education in Brazil is to understand the complexity of the "emerging" context. This includes a rethinking of latent concepts, including intercultural competencies. This text seeks to bring a reflection on the development of intercultural competencies in Brazilian higher education from the student perspective. The way forward was based on qualitative-quantitative research, with questionnaire support, at a public university in the Amazon. The results point to the predominance of the concept of competence as input (PARRY, 1996) and functional interculturality (WALSH, 2009), even if it is not with systematized actions or models. It is necessary to institutionalize actions that aim at the development of intercultural competencies in higher education, involving the actors of this context and the importance of diffusion of the concept.

**Keywords:** Intercultural competences. College education. Interculturality. Skills.

### **RESUMEN**

Uno de los desafíos de la educación superior en Brasil es buscar comprender la complejidad del contexto "emergente". Esto incluye un repensar sobre conceptos latentes, entre ellos, el de competencias interculturales. Este texto busca traer una reflexión sobre el desarrollo de competencias interculturales en la educación superior brasileña a partir de la perspectiva discente. El camino recorrido se basó en una investigación cuantitativa, con soporte en cuestionario, en una universidad pública de la Amazonia. Los resultados apuntan a la predominancia del concepto de competencia como *input* (PARRY, 1996) y la interculturalidad funcional (WALSH, 2009), aunque no sea con acciones o modelos sistematizados. Se destaca la necesidad de institucionalización de acciones que apuntan al desarrollo de competencias interculturales en la educación superior, involucrando a los actores de ese contexto y la importancia de difusión del concepto.

**Palabras-clave:** Competencias interculturales. Educación universitaria. Interculturalidad. Habilidades.

## Introdução

**R**ealizar pesquisa científica em educação, especificamente no campo de competências interculturais na educação superior requer uma abertura para discussões de novas perspectivas desse contexto no século XXI. Primeiro, porque consideramos aqui que o contexto em que as instituições de educação superior brasileira se inserem passa por transformações próprias, consideradas como “emergentes”. Assim, esses “contextos emergentes” trazem desafios, forças, demandas e tensões que postulam esforços para busca de respostas e soluções por meio dos saberes e práticas. Tratar do continente brasileiro, sobretudo, incita dizer que estamos caracterizando o país como um espaço repleto de diversidade cultural, bem como a educação superior brasileira como um ambiente capaz de transformar-se “a partir de sua articulação e compromisso com as sociedades das quais formam parte” (MATO, 2018, p. 38). O contexto brasileiro é singular, não somente pela miscelânea cultural, bem como sua extensão territorial que consente a afirmação de um contexto quase “continental” (país mais extenso do Hemisfério Sul e da América Latina).

Um pouco sobre o espaço de análise, estritamente o Estado do Amazonas, o maior em extensão territorial na Federação Brasileira (62 municípios), o maior em proporção da população indígena por situação do domicílio, em especial os municípios São Gabriel da Cachoeira e Santa Isabel do Rio Negro (IBGE, 2012), situado na região Norte do país, já merece um olhar especial quando se trata de diversidade cultural. Itacoatiara (espaço em que se insere a unidade de análise), é um município que apresenta uma população de 86.839, sendo 323 pessoas que se autodeclaram indígenas, 16.440 são brancas, 67.813 pardas e 2.018 pretas (IBGE, 2012).

Segundo, porque temas como a internacionalização, mobilidade estudantil, “expansão acelerada, por políticas de diversificação, pela privatização e por tendências democratizantes, comandadas pela centralização estatal” (MOROSINI, 2014, p. 387) demandam uma necessidade de se repensar práticas e políticas públicas que acompanhem essas transformações, trazendo consigo um panorama que também insere o tema competências interculturais. Os “entendimentos, competências, atitudes, competências linguísticas, participação e identidades são necessários para o sucesso do intercâmbio cultural” (HEYWARD, 2002, p.10) e são temas recorrentes nos discursos de internacionalização na educação superior, porém há uma carência na construção de formas e pedagogias que venham efetivamente desenvolver competências interculturais e que precisam ser testadas em contextos específicos de disciplina (HEYWARD, 2002).

Em decorrência disso, esse artigo se traduz no sentido de trazer reflexões acerca do desenvolvimento de competências interculturais no âmbito da educação superior brasileira, tendo como *locus* da pesquisa uma universidade federal do interior do Estado do Amazonas. Como objetivos específicos: a) conhecer o olhar do discente quanto aos aspectos conceituais de competências interculturais; b) analisar a percepção dos discentes quanto a importância do desenvolvimento de competências interculturais na educação superior; c) avaliar como os conceitos de competências interculturais (*input* e *output* – relacional, funcional e crítica) são percebidos pelos discentes. Nas discussões sobre interculturalidade, adotou-se como referências os estudos de Candau (2012); Candau e Koff (2006); Candau e Russo (2010); Coppete, Fleuri, Stoltz (2012); Fleuri (2003); Walsh (2009), Mato (2008, 2018) e sobre competências Parry (1996), Fleury e Fleury (2001); Fernandes e Fleury (2007). Aliado a isso, buscou-se na literatura discussões sobre competências interculturais, apropriando-se de discussões de Deardorff (2006, 2009, 2012); Freeman et al (2009), Gierke (2018), Heyward (2002); Dervin (2010).

## Caminho percorrido...

O caminho percorrido nessa pesquisa foi uma pesquisa de campo, exploratória, qualitativa-quantitativa, se apropriando da estatística descritiva para tabulação dos dados. Adotou-se a concepção de estudo de caso único (YIN, 2005) tendo como *locus* da pesquisa uma universidade

pública brasileira da região Amazônica. O campus da universidade pesquisada está localizado no interior do Estado do Amazonas (Itacoatiara), ofertando 09 cursos de graduação e um curso de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado). No ano de 2018, apresentava 1.372 alunos matriculados (2º semestre/2018), média de 11,1% em cada curso. Logo, o número de alunos pesquisados com erro amostral de 5% e um intervalo de confiança de 90% a partir do universo de 1.372 sujeitos é de 228 discentes. Foi encaminhado um questionário *on line* (Qualtrics) e também impresso para aplicação a todos os discentes que se voluntariasse a participar da pesquisa no mês de novembro de 2018. Um total de 265 questionários foram validados e utilizados nessa pesquisa. A construção do questionário, consideraram-se aspectos de caracterização, questões sobre a perspectiva de *input* e *output* de competências e interculturalidade (relacional, funcional e crítica), além de adaptação de algumas questões sobre os componentes de interculturalidade do questionário de Deardorff (2006).

No processo de análise de dados, com uso do Excel, os dados foram tabulados e a partir das frequências absolutas e relativas, média aritmética foi realizada a análise dos dados, bem como os discursos da questão aberta adotada no questionário para dar as “vozes” dos respondentes. Para a construção do texto, também trabalhamos com questões e inquietações sobre os resultados que foram sendo obtidos, com a intenção de propagar revérberos de novas pesquisas que busquem aprofundamento na temática.

### **A percepção dos discentes para competências interculturais na educação superior**

A primeira parte do questionário refere-se à caracterização dos respondentes. Do total dos sujeitos participantes da pesquisa, 87% possuem até 25 anos, 90% se autodeclararam brancos e/ou pardos, 3% indígenas; 93% nasceram e residem no Amazonas; 50% são sexo masculino e feminino (cada); 90% estudaram a educação básica em escola pública; 78% não se declararam negro ou indígena no processo seletivo da universidade. Além disso, 71% não possui experiência no mercado de trabalho e 89% só residiu no Estado do Amazonas. A busca infindável de um ambiente brasileiro que seja digno, dado à sua característica de “continente” multicultural, enfatiza a importância da interlocução dos aspectos que visam incentivar discussões sobre cultura e interculturalidade, bem como competências interculturais, sendo esse o ponto-chave da pesquisa: entender o olhar do discente quanto ao conceito de competências interculturais e esse processo na educação superior.

Nesse espaço, as relações entre os diversos atores (estado, sociedade, discente, docente, técnicos, gestores, mercado) é um ponto interessante que merece atenção. O instituto pesquisado possui 50% do seu corpo docente composto de pessoas de outros Estados do Brasil e 02 professores de outros países (Argentina e Cuba). A interação cultural é um ponto extremamente importante no dia a dia desses atores junto aos discentes. Também já se descreveu aqui um pouco do espaço (município) que reflete um contexto multicultural. Ao iniciar a análise dos dados do questionário, detectou-se a preocupação com o distanciamento daqueles docentes que chegam de outras regiões para trabalhar no município, muitas vezes sendo esse o primeiro contato com a cultura Amazonense e que são refletidas no cotidiano desses sujeitos no ambiente da universidade.

*A universidade necessita de mais profissionais que tenha conhecimento da nossa região, e em seguida das demais regiões, para assim crescermos aplicando o conhecimento no que tenho de melhor em nosso Estado e em seguida ultrapassarmos as barreiras de outros Estados e assim por diante as fronteiras ao nosso redor! (DISC39)*

Percebe-se uma visão de desconhecimento por parte de docentes de outros Estados podendo até levar à dificuldade de adaptação dos mesmos no Amazonas. A universidade pesquisada recebe docentes das regiões Nordeste, Sudeste e Sul (maioria). Quando chegam, se deparam muitas vezes em seu primeiro contato com a região norte do país, com diferenças culturais, de infraestrutura e

até climática, podendo essa última ser diferenciada (se comparada com essas regiões citadas) conforme descreve Oliveira (2004). O autor ressalta que a região Amazônica se resume em duas grandes estações (seca e chuvosa), com clima quente e úmido, além de infraestrutura na maioria das cidades, sem saneamento básico, inexistência de aterros sanitários, incidência de grandes lixões e saúde básica precária, uma realidade que, para muitos, pode ser considerada como algo que coloca a região como singular.

Isso pode ser notado também por meio da dificuldade de adaptação, não somente dos docentes, mas também de discentes que vêm de outras regiões do próprio Estado. Na percepção dos pesquisados, não há ações que estimulem a adaptação daqueles que vêm de outros lugares. Essa análise está diretamente ligada ao segundo objetivo específico dessa pesquisa, visto que se trata de uma condição de suma importância para o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior, até mesmo podendo ser esse um dos contributivos para a evasão desse nível da educação e dos docentes que não ficam no Estado. Apesar de ser uma análise qualitativa, não tendo o objetivo aqui de se demonstrar quantitativamente e correlacionar as variáveis, mas trata-se de um tema identificado nos discursos.

*[...] dentro da universidade, durante os anos em que estudo, vejo muitas diferenças entre os alunos e professores, em relação a cultura e costumes. Praticamente todo ano a Universidade recebe alunos de todos os lugares do Brasil e vejo que alguns tem dificuldade de se acostumar com nossas culturas e climas e desistem e acabam voltando para as suas cidades. Eu como aluna, não vejo que a universidade faz algo para incentivar esses alunos para adaptar-se aqui. Acho que nesse quesito fica a desejar (DISC19)*

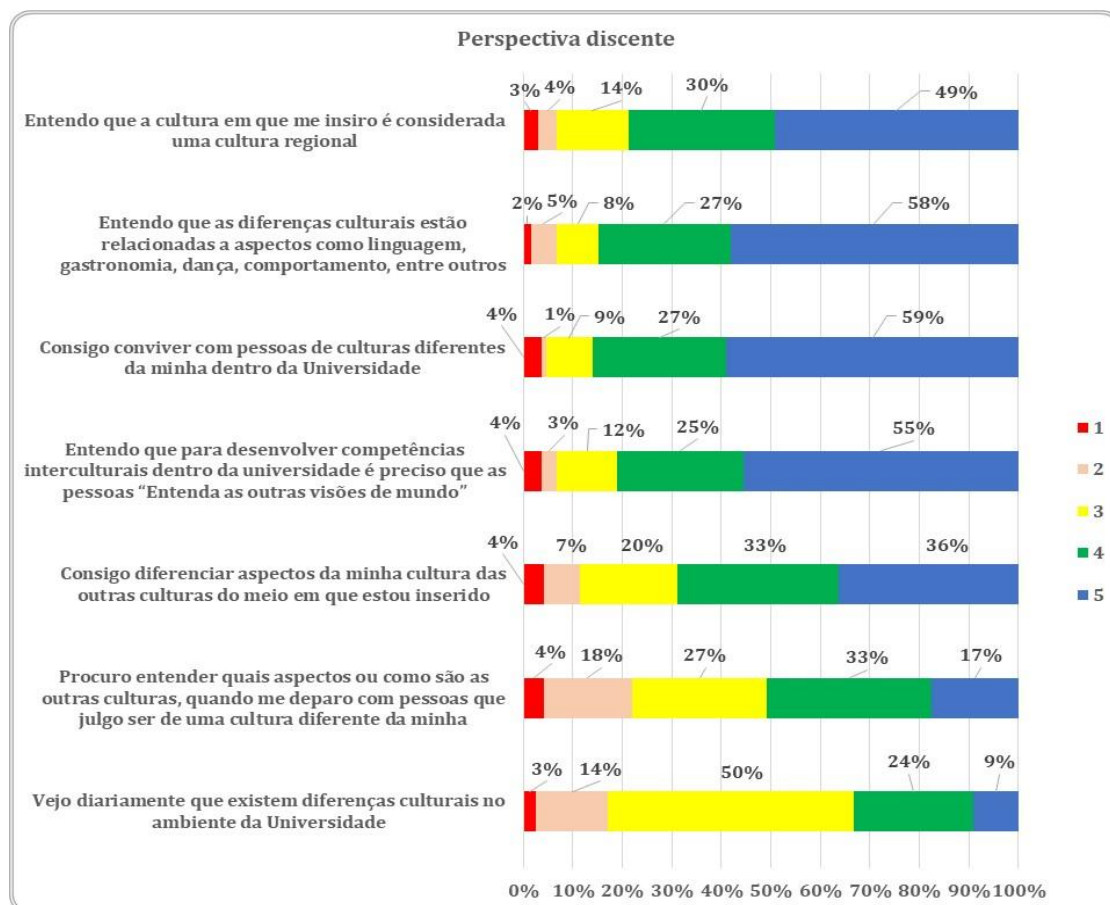
Percebe-se uma falta de conexão do Estado com outras regiões do país, principalmente em relação ao *campus* do interior. Dentro da universidade há uma diferença de oferta de oportunidades nas unidades do interior do Estado do Amazonas, demonstrando uma configuração inicial de distanciamento entre a matriz (Manaus) e as unidades do interior. As questões que surgem nesses olhares é: Por que se limitam oportunidades para as unidades do interior? Quais são as oportunidades que estão sendo limitadas e quais são atendidas?

*A Universidade proporciona oportunidades limitadas, principalmente nas unidades do interior. E essas unidades sofrem com o descaso, e oportunidades que a instituição em Manaus tem, vale lembrar que muitas pessoas que estudam no interior vieram de outros Estados, até da metrópole assim como de outros interiores (DISC13)*

Transcender as diferenças culturais e reconhecer sua existência dentro de um ambiente acadêmico perpassa também pelo desenvolvimento de competências dos atores que estão inseridos nesse contexto para tal. Quanto ao olhar do discente relativo aos aspectos conceituais de competências interculturais, 70% alega que conhece o conceito de competências e 76% não conhece o conceito de competências interculturais. Trata-se aqui do conceito de competências a partir de duas perspectivas: *input* e *output*. Parry (1996) explica que competência como *input* é um conjunto de características que venham afetar as ações dos sujeitos (corrente predominante norte-americana). Na Europa, competência é considerada como *output*, ou seja, o indivíduo demonstra competência a partir do momento que consegue assimilar e superar os resultados de suas ações (FLEURY; FLEURY, 2001). Já as definições de competências interculturais são dependentes de vários aspectos demográficos e experienciais do indivíduo e altamente específicos do contexto. Se uma definição uniforme de CI não existe, então as instituições de ensino superior precisam ser explícitas em quais aspectos do CI seus alunos devem ganhar (GIERKE et al, 2018). A partir dos resultados dos pesquisados, os mesmos alegam não conhecer o conceito de competências interculturais, o que pressupõe que o conceito não é trabalhado dentro da universidade ou que, se é trabalhado, não está sendo realizado de forma clara para os discentes.

Para analisar um pouco dos componentes relacionados às competências interculturais, Dearthoff (2012) apresentou um quadro que reflete o consenso das principais especialistas interculturais que podem ser usados para a estrutura da formação intercultural, currículo, avaliação, bem como ajudar os alunos a mapearem individualmente sua própria competência intercultural. O gráfico 01, a seguir, traz os resultados da autorreflexão dos pesquisados sobre os componentes da interculturalidade que foram pesquisados. Em uma escala de 1 a 5, sendo a nota 5 aplicada a muito alto; sempre; extremamente muito e a nota 1 para muito baixo; nada e nunca.

**Gráfico 1 – Autorreflexão dos discentes sobre componentes da interculturalidade**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2018)

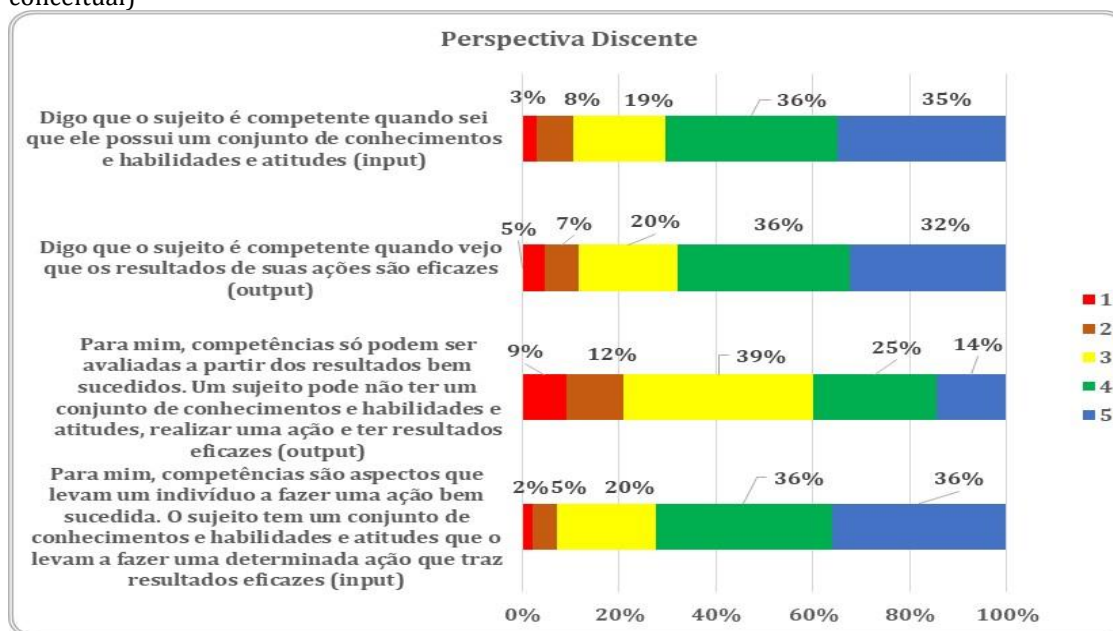
As questões respondidas trazem uma tendência a uma “monocultura” dentro do ambiente da universidade, confirmada com a percepção dos respondentes em que a cultura é basicamente “regional” (79% respostas 4 e 5) e que não vêem muitas diferenças culturais no ambiente da universidade (67% respostas 1, 2 e 3). É importante ressaltar que Mato (2018) já coloca a importância de se buscar superar o “monoculturalismo” na educação superior e desenvolver perspectivas de formação e de investigação que sejam coerentes com a diversidade cultural existente, valorizando-a, mesmo que a tendência do espaço seja historicamente para o contrário.

Na América Latina, a diversidade cultural foi historicamente relegada e deixada à margem das propostas políticas e práticas educativas que, a exemplo do que ocorreu na Europa, se pautaram no ideal homogeneizador do Estado-Nação (FLEURI, 2003, p. 20)

Mesmo essa tendência à regionalização, entende-se também que o Estado do Amazonas por si só, sendo o maior Estado em extensão territorial do país (1.571.000 km<sup>2</sup>), com 62 municípios, já carrega em seu espaço uma miscelânea cultural. Assim, há um paradoxo, o qual há uma tendência à monocultura vista do ponto de vista de regionalização, mas também carrega a multiculturalidade do espaço que já traz um enredo bastante diverso e específico<sup>1</sup> Amazônico. Quando se trata da temática competências interculturais na educação superior, também se discute na literatura modelos, componentes, conceito, aspectos e metodologias que visam desenvolver esse tema dentro do contexto educacional. Deardorff (2012) é uma referência na literatura quando se trata de componentes para o desenvolvimento de Competências Interculturais na Educação Superior. O componente da pesquisa da autora, que foi unânime na resposta do público-alvo pesquisado, foi “Entendendo as outras visões de mundo”.

Nessa pesquisa, portanto, buscou-se entender a visão dos entrevistados sobre esse componente. Para 80% (respostas 4 e 5) dos entrevistados nesta pesquisa, esse componente é essencial para o desenvolvimento de competências interculturais dentro do ambiente da universidade. Isso reafirma a importância de se trabalhar esse aspecto nas várias instâncias da universidade, além de abarcar ações e projetos que busquem o desenvolvimento de CI dentro da universidade. A aprendizagem intercultural no contexto da educação superior precisa ser cuidadosamente planejada para atender às necessidades de grupos de estudantes com diferentes origens culturais e níveis de experiência intercultural (GIERKE et al, 2018). Isso requer um envolvimento de todos os atores sociais desse contexto, sendo algo institucionalizado. Sobre avaliar como os conceitos de competências (*input* e *output*), a visão predominante nessa pesquisa foi o conceito de competências a partir da perspectiva *input*, conforme gráfico 02 a seguir:

**Gráfico 2** – Percepção sobre conceito de competências – Perspectivas de *input* e *output* (visão conceitual)



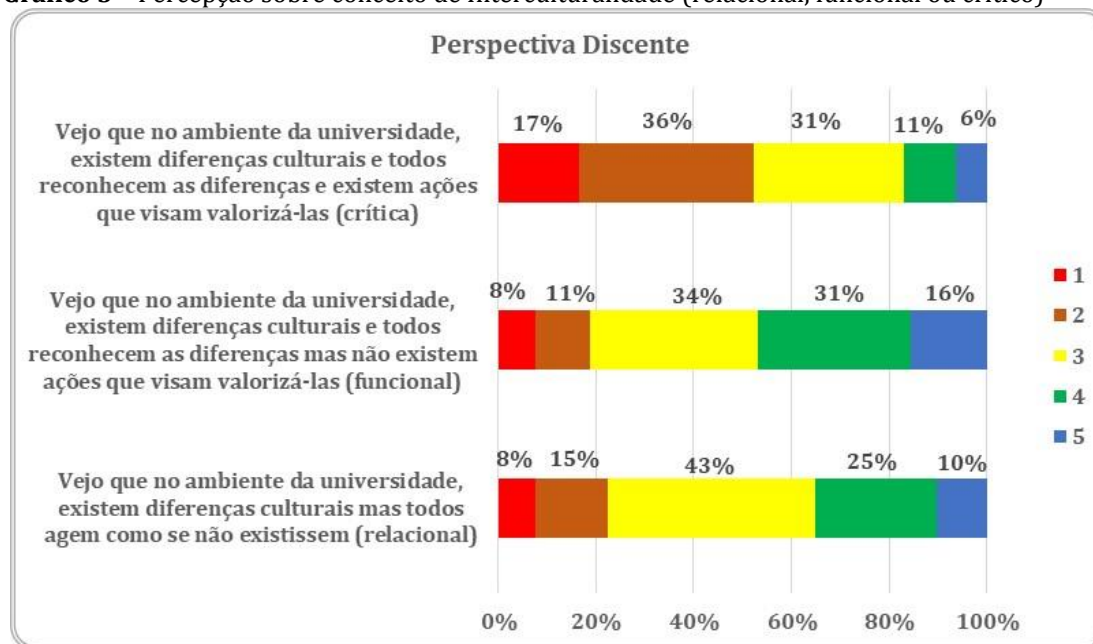
**Fonte:** Dados da pesquisa (2018)

<sup>1</sup> “A cultura cabocla amazônica tornou-se a expressão popular das camadas populares das cidades paraenses. É uma cultura de fisionomia própria, com predomínio de elementos indígenas, mesclado a caracteres negros e europeus e cujo ator principal é o caboclo, resultante da miscigenação do índio com o branco, e cuja força cultural tem origem na forma de articulação com a natureza” (RODRIGUES, 2012, p. np).

O gráfico 2 demonstra a visão dos discentes quanto ao conceito de competências (*input* e *output*) praticamente se apresentou com resultados aproximados (*input* – 71%; *output* – 68%) trazendo notas de 4 e 5 para a maioria dos dois itens. Aqui, o que se demonstra é que tanto o conceito de *input* (conjunto de características que venham afetar as ações dos sujeitos) (PARRY, 1996), quanto o conceito de *output* (o indivíduo demonstra competência a partir do momento que consegue assimilar e superar os resultados de suas ações) (PARRY, 1996) são conceitos que podem ser considerados como reconhecidos. Isso ressalta que o olhar dos alunos para competências considera tanto uma perspectiva quanto a outra, analisando as duas primeiras questões.

Apesar de serem considerados conceitos reconhecidos, ao adotar as questões de confirmação (as duas últimas questões do gráfico), percebe-se que os resultados aqui corroboram a tendência ao olhar para o conceito de competências como *input* (FLEURY; FLEURY, 2001; FERNANDES; FLEURY, 2007), e isso pode ser visto na questão “para mim, competências são aspectos que levam um indivíduo a fazer uma ação de forma bem sucedida”. O sujeito tem um conjunto de conhecimentos e habilidades e atitudes que o levam a fazer uma determinada ação que traz resultados eficazes” (*input*) que trazem 72% de respostas 4 e 5. A mesma questão voltada para *output*, “Para mim, competências só podem ser avaliadas a partir dos resultados satisfatórios. Um sujeito pode não ter um conjunto de conhecimentos”, 39% dos respondentes com notas 4 e 5. Isso corrobora com as afirmações teóricas que existem as duas perspectivas de competências e que no Brasil há uma predominância de conceito a partir da visão do *input*. O conceito de *input*, portanto, parece estar mais claro para os alunos. O gráfico 03, a seguir, demonstra a percepção dos entrevistados quanto ao ambiente universitário para o desenvolvimento de competências, especificamente aspectos da interculturalidade defendidos por Walsh (2009).

**Gráfico 3 – Percepção sobre conceito de Interculturalidade (relacional, funcional ou crítico)**



**Fonte:** Dados da pesquisa (2018)

Ao analisar a percepção dos estudantes quanto ao ambiente da universidade e a exploração dos aspectos ambientais da interculturalidade na perspectiva de Walsh (2009), entende-se que a educação intercultural é uma temática latente no contexto latino que se classifica em três tipos: relacional, funcional e crítica, enfatizando que a interculturalidade funcional é predominante nesse contexto (CANDAU; KOFF, 2006; WALSH, 2009). Para Walsh (2009), a perspectiva relacional considera como natural os processos de sincretismo, mestiçagem e isso tende a encobrir os

conflitos e a relação é limitada e individual. A perspectiva funcional reconhece as diferenças culturais a fim de tentar a estabilidade social. Já a interculturalidade crítica problematiza a estrutura, “projeto de vida que implica formas de viver e estar neste mundo; um projeto político, social, ético e epistêmico” (COPPETE; FLEURI; STOLTZ, 2012, p. 243). A perspectiva crítica de interculturalidade é como uma ferramenta que “aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas” (WALSH, 2009, p. 03).

Identificou-se uma afirmação das pontuações realizadas pela autora o qual a perspectiva funcional (47% das respostas 4 e 5) predomina em relação às demais, tendo a relacional (35% das respostas 4 e 5) e a crítica com 17% das respostas 4 e 5. A funcional possui a maior pontuação de notas 4 e 5, assim como menor com as notas (1 e 2; 17%). Nessas questões, todas as respostas devem ser analisadas, porque as questões de nota 1 (nunca) e 2 (muito pouco) significam ausência e quase ausência, sendo a funcional com menor incidência dessas respostas. Considerando que a interculturalidade crítica problematiza a estrutura, “a interculturalidade passa a ser entendida como uma ferramenta, como um processo e projeto que se constrói a partir das gentes [...]. aponta e requer a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas” (WALSH, 2009, p. 03), tem-se uma busca de interculturalidade crítica como a ideal a ser desenvolvida no contexto da educação superior brasileira.

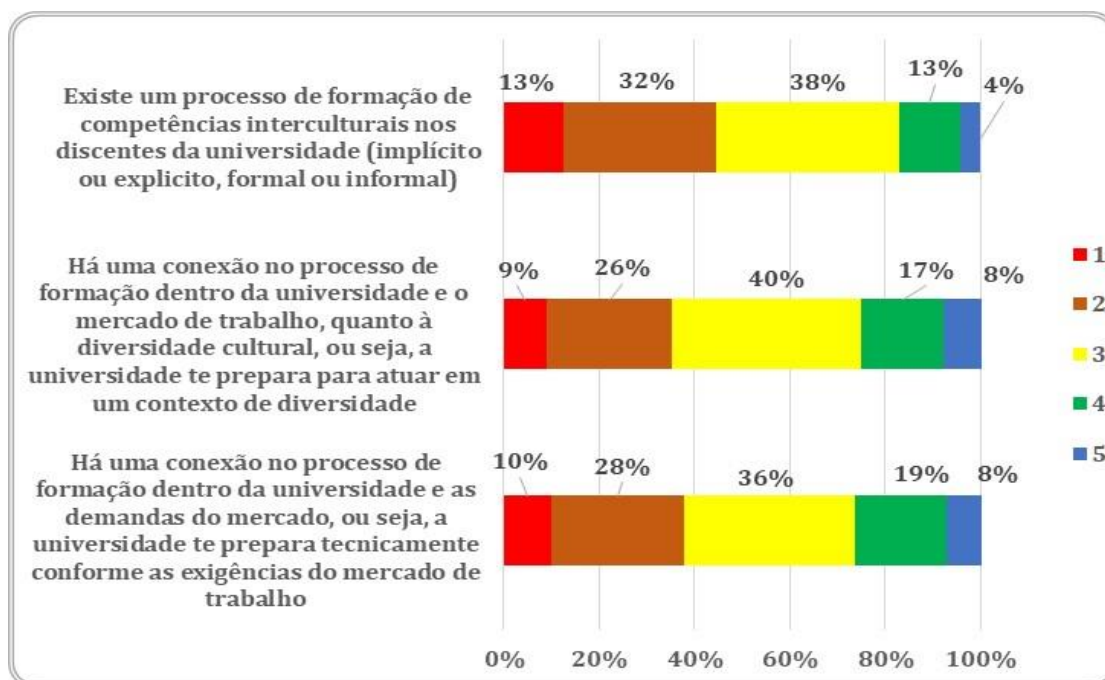
Ao unir os dois resultados, trazendo as questões de *input* e *output* (relacional, funcional ou crítica), tem-se uma tendência nesse ambiente estudado ao desenvolvimento de competências interculturais (*input* funcional). Isso significa que uma das contribuições importantes nesse trabalho está associada à análise para identificação da predominância conceitual, sendo assim, a perspectiva *Input* Funcional. Entende-se que os aspectos (C.H.A – conhecimento, habilidades e atitudes; e etc.) são utilizados como forma de o indivíduo extrair aspectos interculturais para desenvolvimento de sua competência na tentativa de manter a coesão do espaço, reduzir os conflitos. O sujeito age com a intenção ou não, se apropriando dos aspectos citados a fim de se desenvolver e evitar problematizar o contexto, sem transcender.

As primeiras questões para reflexão sobre o tema que emergiram nessa pesquisa, podem ser aqui lançadas: 1) Quais modelos e práticas dão conta do processo de desenvolvimento de competências interculturais na Educação Superior Brasileira?; 2) Quais as competências interculturais requeridas pelo mercado de trabalho e como a universidade responde à essas demandas?; 3) Quais e como devem ser as articulações efetivas para implementar ações de desenvolvimento de CI na Educação Superior Brasileira? Essas e outras questões emergiram nesse processo de reflexão dessa pesquisa, principalmente pela carência<sup>2</sup> de pesquisas na área de CI na Educação Superior Brasileira. Ao rastrear para entender se os discentes percebem que há um processo de formação de CI no ambiente universitário pesquisado, bem como a conexão com o mercado de trabalho, ainda é embrionário o processo de desenvolvimento de CI, seja ela de forma implícita ou explícita:

---

<sup>2</sup> 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.



**Gráfico 4** – Desenvolvimento de competências interculturais e o mercado de trabalho

**Fonte:** Dados da pesquisa (2018)

O gráfico 04 demonstra que o processo de desenvolvimento de competências interculturais na educação ainda é muito incipiente, visto que 35% (respostas 1 e 2) e apenas 17% com respostas 4 e 5. Entendem que a universidade não desenvolve competências interculturais e também acreditam que há uma baixa conexão no processo de formação dentro da universidade e o mercado de trabalho, quanto à diversidade cultural (25% respostas 4 e 5), ou seja, a universidade não os prepara para atuar em um contexto de diversidade, sendo que 35% acreditam que prepara muito pouco e nunca (notas 1 e 2). Aqui permite uma inferência sobre a questão do espaço Amazonense em relação aos outros Estados do Brasil. A partir de uma questão sobre “Você acha que a cultura Amazonense é conhecida no Brasil como ela realmente é”, 55% acredita que Não e apenas 2% acha que Sim. A questão do pertencimento ao Estado, associada à visão do restante do país como um local de “Índios”, é refletida nos discursos dos entrevistados de forma discriminatória, pois para eles o continente Brasileiro não conhece o Amazonas e não conhece o povo Amazonense em sua essência e como ele realmente é, e isso faz com que muitos Amazonenses não sintam orgulho de pertencerem ao território.

Conhecer o que compõe essa cultura é uma tarefa árdua porque, a partir dos contatos, são agregados valores e produtos ao conjunto do sistema cultural amazônico. Os impactos culturais sofridos pela região ao longo de sua história, sobretudo, os de grande importância, são olhares importantes (RODRIGUES, 2012, p. np).

Esses discursos corroboram um estudo de Ângulo e Bonifácio (2013) que já identificaram a resistência de alunos “não-indígenas” (autodeclarantes), em aprender e aceitar a língua indígena, não muito pela dificuldade de se pronunciar, mas pela vergonha, podendo se estender para a cultura indígena em geral. Um dado que reafirma é o resultado dessa pesquisa onde 66% dos respondentes se autodeclararam pardos, 23% Brancos, 5% Negros, 2% Indígenas e 4% não respondeu. Falar de interculturalidade e de competências interculturais pressupõe uma abertura para reflexão também aos graves problemas que esse espaço traz em seu “continente”, como o racismo, o preconceito e todas as consequências que esses temas carregam em sua “carceragem”.

Falar de interculturalidade na América Latina e Brasil requer um novo olhar para construção de “de estados pluriétnicos, plurilinguísticos e, inclusive, plurinacionais. Trata-se de uma problemática complexa e controvertida” e “a educação ocupa um lugar fundamental nesta construção” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p. 167). Isso também requer assumir que o Brasil precisa cada vez mais caminhar a fim de promover o reconhecimento dos diversos saberes e culturas, transcender, saindo do espaço consolável (engodo) funcional em que se encontra.

A interculturalidade é então concebida como uma estratégia ética, política e epistêmica. Nesta perspectiva, os processos educativos são fundamentais. Por meio deles questiona-se a colonialidade presente na sociedade e na educação, desvela-se o racismo e a racialização das relações, promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização, estimula-se a construção de identidades culturais e o empoderamento de pessoas e grupos excluídos, favorecendo processos coletivos na perspectiva de projetos de vida pessoal e de sociedades “outras” (CANDAUI; RUSSO, 2010, p.166)

Quanto a preparação técnica para atuação no mercado de trabalho, esperava-se uma maior representatividade das notas 4 e 5 nessa questão (27%), trazendo 38% das notas 1 e 2. Essa questão aqui, apesar de não ter sido objetivo central da pesquisa, também pode ser associada às expectativas dos discentes em relação ao mercado de trabalho associada à não preparação dos mesmos quanto ao desenvolvimento de competências interculturais, por eles percebidos. Isso porque a aceitação ao mercado de trabalho requer, entre os vários aspectos (conhecimentos, habilidades e atitudes - na perspectiva de *input* aqui predominante conceitualmente), a capacidade de ser interculturalmente competente.

A partir dessas análises, aliadas à literatura, entende-se que o docente tem papel fundamental no processo de desenvolvimento de competências interculturais na educação superior (FREEMAN et al, 2009). A percepção dos discentes quanto a atuação dos docentes, traz uma perspectiva interessante. Quando questionados se os professores do instituto pesquisado estão preparados para incorporar as perspectivas culturais dos alunos em suas didáticas (45% com notas 1 e 2), trazendo que a maioria acredita que não ou muito pouco assim como 46% afirmam que os docentes não estão aptos a darem espaço para que os alunos reflitam sobre seu próprio desenvolvimento de competência intercultural. Paralelo a isso, 59% acreditam que a tecnologia pode ser adotada para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos aprendizes em relação àqueles de diferentes origens, podendo ser uma ferramenta importante no processo de desenvolvimento de competências interculturais, enfatizando que apenas 32% dos professores da universidade pesquisada estão aptos (notas 4 e 5) a adotarem isso.

Nesse artigo, temos o intuito de incitar questões de pesquisa na área de competências interculturais na educação superior e algumas reflexões surgem a partir dos dados apresentados: a) Quais e como as tecnologias podem ser adotadas para o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior?; b) Quais as competências docentes necessárias para que possam desenvolver competências interculturais no ambiente da educação superior brasileira?; c) Qual o papel do docente para êxito no processo de desenvolvimento de competências interculturais na educação superior?; d) Quais as práticas que devem ser adotadas pelas instituições de educação superior transcenderem o seu contexto para a interculturalidade crítica?; e) Como se apropriar das tecnologias para o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior?

Um dos componentes identificados por Deardorff (2006) como essencial para o desenvolvimento de competências interculturais foi “Entendendo as outras visões de mundo”. A partir disso, a questão “Os professores do instituto ajudam os alunos a demonstrar respeito (de maneiras culturalmente apropriadas) e abertura a outras formas de ver o mundo?”, foi colocada para identificar como o componente primordial para o desenvolvimento de competências interculturais é visto pelos discentes a partir da atuação dos docentes. Percebe-se que há um equilíbrio, trazendo

30% (notas 1 e 2), 37% nota 3, 33% (notas 4 e 5). Esse é um componente essencial a partir da perspectiva de Deardorff (2006) para o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior. Diante da necessidade de se entender os conceitos de competências e competências interculturais, bem como os componentes essenciais para o seu desenvolvimento no contexto da educação superior brasileira, vê-se cada vez mais a necessidade de também se repensar práticas que possam embasar ações que venham engrandecer as discussões sobre competências e interculturalidade na educação.

### Considerações finais

Essa pesquisa permitiu reflexões importantes acerca do tema competências interculturais na educação superior brasileira. Primeiro, porque trata-se de um tema ainda em consolidação nesse espaço, mesmo já sendo discutido desde a década de 1950 nos Estados Unidos. Segundo, porque a importância de se compreender e contribuir para o construto não se dá somente pela importância do tema, mas na necessidade de se repensar a todo momento a qualidade da educação superior, sendo “Competências Interculturais” uma temática muito importante nesse processo. Essa pesquisa se traduziu no sentido de entender a relevância das competências interculturais no âmbito da educação superior (perspectiva discente) em uma universidade federal do interior do Estado do Amazonas. Sob a análise de conhecer o olhar do aluno quanto aos aspectos conceituais de competências interculturais (CI), percebeu-se que os pesquisados, apesar de alegarem que desconhecem o conceito de CI, apresentam conhecimento sobre competências e interculturalidade, bem como sua importância fundamental para a formação na educação superior.

Quanto aos aspectos que interferem no desenvolvimento de competências interculturais na educação superior brasileira, entendem que o docente tem papel fundamental nesse processo e é preciso um olhar cuidadoso para esse importante ator. Quanto aos aspectos individuais relacionados às competências interculturais, apresentados por Deardorff (2012), confirmou-se que os componentes pesquisados, tiveram uma boa pontuação (notas 4 e 5) considerando como muito e extremamente importantes no processo. No item avaliar como os conceitos de competências interculturais (*input* e *output* – relacional, funcional e crítica) são percebidos pelos discentes, percebeu-se que o conceito de competências como *input* foi predominante, reafirmando as colocações já trazidas pela literatura o qual, no Brasil, a predominância do conceito de competência como *input* se faz presente como afirma Fleury e Fleury (2001).

Quanto a análise do aspecto da interculturalidade no ambiente da educação, a maior pontuação (4 e 5) foram para a afirmação do ambiente funcional (38%), seguido da crítica (35%) e por último a relacional (32%), confirmando com as notas 1 e 2 (muito pouco e nada) para a relacional (30%) seguida de 23% da crítica e 20% da funcional, o que se conclui como predominante a perspectiva da interculturalidade funcional no ambiente da educação superior brasileira na percepção dos discentes entrevistados. Ao unir os dois resultados trazendo as questões de *input* e *output* (relacional, funcional ou crítica), tem-se uma tendência nesse ambiente estudado ao desenvolvimento de competências interculturais (*input* funcional), mesmo que não seja com ações ou modelos sistematizados.

O título desse trabalho já suscita uma reflexão acerca de construtos, tais como “Competências Interculturais” e o contexto “Continente Brasileiro”. Isso porque competências interculturais no âmbito da educação superior brasileira trata-se de um conceito incipiente. Também porque consideramos aqui o Brasil como um continente, trazendo um repensar para o contexto diverso culturalmente e geograficamente extenso em território, que borbulha desafios que precisam cada vez mais de olhares que nos façam engajar na temática. Portanto, tem-se um diagnóstico preliminar do contexto analisado, mas que gostaríamos de esclarecer que não se trata de um enquadramento engessado e permanente para qualquer momento. Isso, porque, como trata essa pesquisa, falar de competências interculturais traduz em entender que se trata de um processo cíclico. Contudo, a aprendizagem das competências interculturais é algo que se busca ao longo de sua existência

(DEARDORFF, 2009; DERVIN, 2010) e isso requer um exercício permanente de se repensar não somente as didáticas, metodologias e pessoas, mas também o ambiente. A partir daí ações podem ser desenvolvidas de forma a incitar o amadurecimento da temática e o olhar mais fortalecido para a questão que já não é distante da realidade das IES brasileiras. Essas contribuições são importantes porque ressaltam algumas diretrizes para se discutir o ambiente da educação superior brasileira quanto às competências interculturais e que permitem inferir:

- a) O ambiente funcional da educação superior brasileira é um espaço que, segundo Candau (2012) e Walsh (2009) precisam de um olhar cuidadoso, dado que ambiente dentro da perspectiva crítica é o “ideal”, uma vez que não apenas se reconhece a diversidade, mas é necessária “a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e a construção de condições de estar, ser, conhecer, aprender, sentir e viver distintas” (WALSH, 2009, p. 03).
- b) Os docentes têm um papel fundamental no processo de transformação do espaço da educação superior. Sugere-se que sejam envolvidos em todas as etapas do planejamento, execução e avaliação do processo de transformação do espaço. Pensar em competências interculturais e colocar esse tema em voga como um objetivo no processo de formação do discente, torna-se cada vez mais imprescindível e para isso não bastam ações isoladas e individuais.
- c) Entende-se que conhecer o espaço a partir dos conceitos de competências, seja na perspectiva de *input* ou *output*, para qualquer instituição de educação superior, permite traçar estratégias institucionais mais coerentes com as ferramentas, o espaço, as pessoas que estão ali inseridas. Não há aqui o entendimento de que um ou outro conceito seja certo ou errado. Trata-se de entender o contexto e ter ações que venham efetivamente trazer resultados positivos quando se trata de desenvolvimento de competências interculturais.
- d) Por fim, analisar as transformações do mercado e da sociedade torna-se uma condição *sine qua non* para que as ações das instituições de ensino superior (IES) brasileiras sejam planejadas de forma efetiva.

Ressaltamos que uma das limitações da pesquisa está em sua abrangência, por ser um estudo de caso único. Importante destacar que não se teve o objetivo de generalização dos resultados, mas é possível a apropriação dessas contribuições para pesquisas futuras em outros espaços e com outros atores. Como sugestões para pesquisas futuras, recomenda-se que sejam realizadas mais pesquisas empíricas em outras regiões e tipos de instituições para se conhecer cada vez mais o contexto brasileiro quanto a competências interculturais. Além disso, estudos que venham trazer ferramentas aplicáveis à realidade brasileira são cada vez mais necessários. Entende-se aqui que as questões que foram discutidas dentro do texto também sirvam de base para pesquisas futuras na perspectiva da temática.

## Referências

- ÂNGULO, R. D. C; BONIFACIO, L.P.S. Preconceito linguístico e diversidade cultural – um estudo feito com alunos do 7º período de letras do instituto de natureza e cultura. *Anais do SILEL*, v.3, n.1. Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/arquivos/silel2013/3429.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.
- CANDAU, V. M. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan./mar. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.
- CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. 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. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n95/a08v2795.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

CANDAU, V. M.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076>. Acesso em: 03 out. 2019.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. *Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ*, ano 15, n. 28, v. 01, p. 341-345, 2012. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/1366>. Acesso em: 03 out. 2019.

DEARDORFF, D. (Ed). *The sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage, 2009.

DEARDORFF, D. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in Intercultural Education*, 10, p. 241-266, 2006. Disponível em: <http://www.mccc.edu/~lyncha/documents/Deardorff-identificationandassessmentofinterculturalcompetenceasanoutcomeofInternationalizat.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

DEARDORFF, D. Introduce core concepts. In: BERARDO, K.; DEARDORFF, D. (Org). *Building cultural competence*. Virginia: Stylus Publishing LLC, p. 45-52, 2012.

DERVIN, F. Assessing intercultural competence in language learning and teaching: A critical review of current efforts. In: F. DERVIN; E. SUOMELA-SALMI (Eds.). *New approaches to assessing language and (inter)cultural competences in higher education/Nouvelles approches de l'évaluation des compétences langagières et (inter-)culturelles dans l'enseignement supérieur*. Bern: Peter Lang, p. 157-174, 2010. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/c76d/032a17c70eb07a3a7d141ef6934e0b7590f3.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

FERNANDES, B.H.R; FLEURY, M. T. L. Modelos de gestão por competência: evolução e teste de um Sistema. *Análise*, Porto Alegre v. 18 n. 2 p. 103-122 jul./dez. 2007. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/fo/ojs/index.php/face/article/view/2676>. Acesso em: 03 out. 2019.

FLEURI, R. M. Intercultura e educação. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 10, n. 23, p. 16-35, maio/ago. 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a02>. Acesso em: 03 out. 2019.

FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 5, edição especial, 2001, p. 183-196. Disponível em: <https://rac.anpad.org.br/index.php/rac/article/view/152>. Acesso em: 03 out. 2019.

FREEMAN, M. et al. *Embedding the development of intercultural competence in business education*. Sydney: Australian Learning and Teaching Council, 2009. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/259694366\\_Developing\\_Intercultural\\_Competence\\_A\\_LTC\\_Project\\_Update](https://www.researchgate.net/publication/259694366_Developing_Intercultural_Competence_A_LTC_Project_Update). Acesso em: 03 out. 2019.

GIERKE, L. et al. *Definition of intercultural competence (IC) in undergraduate students at a private university in the USA: A mixed-methods study*. Disponível em: Disponível em: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0196531>. Acesso em: 03 out. 2019.

HEYWARD, M. From international to intercultural: Redefining the international School for a Globalised World. *Journal of Research in International Education*, v. 1, n.9, p. 9-32, 2002. Disponível em:

Laplace em Revista (Sorocaba), vol.6, n.1, jan.- abr. 2020, p.61-74

ISSN:2446-6220

[https://www.researchgate.net/publication/238427152\\_From\\_International\\_to\\_Intercultural\\_Redefining\\_the\\_International\\_School\\_for\\_a\\_Globalized\\_World](https://www.researchgate.net/publication/238427152_From_International_to_Intercultural_Redefining_the_International_School_for_a_Globalized_World). Acesso em: 03 out. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Os indígenas no censo demográfico 2010*: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: [https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena\\_censo2010.pdf](https://ww2.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf). Acesso em: 03 out. 2019.

MATO, D. (coord). *Diversidad cultural e interculturalidad en Educación Superior*. Experiencias en América Latina. Caracas: UNESCO-IESALC, 2008. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/305114938\\_Daniel\\_Mato\\_coord\\_2008\\_Diversidad\\_cultural\\_e\\_interculturalidad\\_en\\_Educacion\\_Superior\\_Experiencias\\_en\\_America\\_Latina](https://www.researchgate.net/publication/305114938_Daniel_Mato_coord_2008_Diversidad_cultural_e_interculturalidad_en_Educacion_Superior_Experiencias_en_America_Latina). Acesso em: 03 out. 2019.

MATO, D. Repensar y transformar las universidades desde su articulación y compromiso con las sociedades de las que forman parte. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 8(9), julio-diciembre, 38-52. Disponível em: <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar/publicaciones/index.php/Extension/article/view/7837>. Acesso em: 03 out. 2019.

MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 2, p. 385-405, jul, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a07v19n2.pdf>. Acesso em: 03 out. 2019.

PARRY, S. The quest for competencies. *Training*, NY, v. 33, n. 7, p. 48-56, 1996. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ527012>. Acesso em: 03 out. 2019.

RODRIGUES, A. L. C. A Complexidade da cultura amazônica e seu reflexo para a organização e representação da informação. *AtoZ*, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 10-25, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://www.atoz.ufpr.br>>. Acesso em: 11 mai 2019. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/atoz/article/view/41309>. Acesso em: 03 out. 2019.

WALSH, C. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. (Conferência apresentada no Seminário "Interculturalidad y Educación Intercultural", Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz). Disponível em: <http://docplayer.es/13551165-Interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural.html>. Acesso em: 20 ago. 2018.

YIN, R. K. *Estudo de caso*. Planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2005.

---

\*Pós-doutoranda em Educação pela PUCRS. Doutora em Ciências da Educação, graduada e mestre em Administração. Professora Adjunta na Universidade Federal do Amazonas (ICET/UFAM). E-mail: [fabianeclemente@ufam.edu.br](mailto:fabianeclemente@ufam.edu.br).

\*\*Professora titular da PUCRS. Bolsista Produtividade nível A1 do CNPq. Pós-doutorado pela Texas University. Coordenadora da Rede Sul brasileira de Investigadores da Educação Superior (RIES) e Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior Cees/PUCRS. E-mail: [marilia.morosini@pucrs.br](mailto:marilia.morosini@pucrs.br).

Recebido em 25/07/2019  
Aprovado em 30/10/2019