

Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

conceitos, modelos e instrumentos
para pesquisas na América Latina



CIP – CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

S168c

Competências interculturais na educação superior: conceitos, modelos e instrumentos para pesquisas / Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles. – Cáceres: Editora UNEMAT, 2025. 232 p. Il.

ISBN: 978-85-7911-291-1

DOI: 10.30681/978-85-7911-291-1

1. Competência. 2. Interculturalidade. 3. Competência intercultural. 4. Educação Superior. I. Competências interculturais na educação superior. II. Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles.

CDD: 378.147

Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

conceitos, modelos e instrumentos
para pesquisas na América Latina



Cáceres - MT

2025

CONSELHO EDITORIAL

Portaria nº 1629/2023

PRESIDENTE

Maristela Cury Sarian

TITULARES

Josemir Almeida Barros

Universidade Federal de Rondônia - Unir

Lais Braga Caneppele

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Fabrcio Schwanz da Silva

Universidade Federal do Paraná - UFPR

Gustavo Rodrigues Canale

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Greciely Cristina da Costa

Universidade Estadual de Campinas - Unicamp

Edson Pereira Barbosa

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Rodolfo Benedito Zattar da Silva

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Cácia Régia de Paula

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Nilce Vieira Campos Ferreira

Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT

Marcos Antonio de Menezes

Universidade Federal de Jataí - UFJ

Flávio Bezerra Barros

Universidade Federal do Pará - UFPA

Luanna Tomaz de Souza

Universidade Federal do Pará - UFPA

SUPLENTE

Judite de Azevedo do Carmo

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rose Kelly dos Santos Martinez Fernandes

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Maria Aparecida Pereira Pierangeli

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Célia Regina Araújo Soares

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Nilce Maria da Silva

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Rebeca Caitano Moreira

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Jussara de Araújo Gonçalves

Universidade do Estado de Mato Grosso - Unemat

Patrícia Santos de Oliveira

Universidade Federal de Viçosa - UFV

PRODUÇÃO EDITORIAL
EDITORA UNEMAT 2025

Copyright © Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles, 2025.

A reprodução não autorizada desta publicação,
por qualquer meio, seja total ou parcial,
constitui violação da Lei nº 9.610/98.

Esta obra foi submetida à avaliação
e revisada por pares.

Reitora: Vera Lucia da Rocha Maquêa

Vice-reitor: Alexandre Gonçalves Porto

Assessora de Gestão da Editora e das Bibliotecas: Maristela Cury Sarian

Imagens da capa: Freepik

Capa: Potira Manoela de Moraes

Diagramação: Estevan Canavarros Melgar | Potira Manoela de Moraes

Revisão: Leonardo Costa de Sá

À minha família, pelo amor e educação.
À Ana Marília Clemente Salles e Marco Antônio
Pessoa Salles (minha vida): pela paciência e amor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço o apoio da Universidade Federal do Mato Grosso, por meio o apoio da Pró-Reitoria de Cultura, Extensão e Vivência - PROCEV, Pró-Reitoria de Administração - PROAD e PróReitoria de Planejamento – PROPLAN.

Realização



SUMÁRIO

Prefácio	10
Apresentação.....	13
Capítulo 1	
Competências e interculturalidade: dois caminhos, um destino.....	18
1.1 Competências	18
1.2 Interculturalidade	29
Capítulo 2	
Competências interculturais: alguns conceitos.....	44
Capítulo 3	
Competências interculturais: modelos	56
Capítulo 4	
Competências interculturais: instrumentos.....	79
Capítulo 5	
Competências interculturais decoloniais (CID): uma perspectiva para América Latina	98

Algumas considerações.....	115
Referências.....	120
Sobre a autora	146
Anexos	147

PREFÁCIO

DOI: 10.30681/978-85-7911-291-1.prefacio

Elaborar o prefácio de uma obra é um ato de responsabilidade carregado de afeto. Em termos de afeto se destacam as relações com a autora Fabiane Clemente, nossa brilhante orientanda de pós doutorado durante dois semestres no programa de pós-graduação em educação, junto ao Centro de Estudos em Educação Superior da PUCRS. Fabiane, guerreira e desbravadora de novos horizontes, aceitou o desafio de estudar o campo do conhecimento das competências, tema esse ambíguo e posto de lado por autores críticos da educação. Fabiane desafia essa ambiguidade e foca na perspectiva latino-americana, carregado de ventos de regionalização e de buscas por justiça social, equidade e inclusão na educação e, respectivamente, na sociedade.

Nesse contexto, a perspectiva global carregada de padrões acadêmicos de qualidade, tinham como um de seus critérios as competências cognitivas, as predominantes, com um forte acento conteudista. Mas já se vislumbravam também, as competências socioemocionais, consolidadas no período pandêmico, no qual essas foram fundamentais para a resolução de crises interativas nas quais o humano se fazia imprescindível.

A multilateralidade interconectada que vinha sendo apregoada se desvai numa realidade de um mundo que cada vez mais competitivo, fundamentado num extremismo nacional selvagem, marcado pela divisão entre global norte e “o resto” (global sul). Cada vez mais, a necessidade premente de busca de uma integração regional emancipatória, declarada na CRES +5 (Unesco), encontra salvaguardas na defesa das competências interculturais.

E, a autora, em sua trajetória, levou adiante o desenvolvimento dos estudos sobre competências interculturais que aquela época era muito pouco estudada no Brasil. Tal afirmação se radicaliza quando cruzamos competências interculturais com a internacionalização da educação, o qual muito dos doutos não “percebem” as epistemes que acompanham essa interconexão.

Neste livro, *Competências interculturais na educação superior: conceitos, modelos e instrumentos para pesquisas na América Latina*, Fabiane apresenta uma obra fundamental para a compreensão e o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior, um tema cada vez mais relevante em um mundo globalizado e multicultural. A produção deste livro é um contributo significativo para a integração emancipatória da América Latina e para o Brasil, pois oferece uma perspectiva crítica e propositiva sobre como desenvolver competências interculturais que promovam a inclusão, a diversidade e a cooperação regional.

Assim, convidamos o leitor a caminhar por suas páginas, que reúnem não só ensinamentos e proposições de autores, em sua maioria, internacionais, mas, principalmente, acompanhar o pensamento problematizador de Fabiane e refletir sobre a imprescindibilidade do desenvolvimento de competências interculturais não só na América Latina, mas no mundo como um todo.

Parabéns, Fabiane, pela obra concisa, coerente, consistente e que potencializa aos que a leem construir um posicionamento que busque uma integração regional emancipatória defendendo um território marcado por uma cultura rica e com ensinamentos ao mundo todo.

Porto Alegre, 03 de maio de 2025.

Profa. Dra. Marília Costa Morosini¹

(Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul)

1 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Pós-doutorado no LILLAS/Universidade do Texas. Professora titular da Escola de Humanidades e Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Coordenadora do Centro de Estudos em Educação Superior – CEES. Pesquisadora 1 A do CNPq.

APRESENTAÇÃO

Com este livro, propus-me a buscar as principais discussões sobre competências interculturais aplicáveis às pesquisas na América Latina. Essa ideia surgiu dos desafios propostos durante o percurso de pós-doutorado, realizado com a Professora Marília Costa Morosini, que me apresentou a temática e me desafiou a buscar algumas respostas para as lacunas da educação superior brasileira. Assim, compreendi ser necessária e urgente uma obra que compilasse algumas discussões sobre conceitos, modelos e instrumentos relacionados às competências interculturais na educação superior, além de desafiar pesquisadores a se debruçarem sobre a temática e enriquecerem o debate “abaixo da linha do Equador”.

A educação superior carrega desafios neste século que, cada vez mais, requerem atenção e esforço de pesquisadores. Diversos temas emergentes concentram-se em um contexto diverso, culturalmente rico e, especialmente, focado no desenvolvimento de competências para o enfrentamento dos problemas da sociedade. Isso, portanto, demanda uma atenção especial a uma temática que a engloba: a interculturalidade, da qual deriva o construto de competências interculturais. Esse espaço, extremamente desafiador, exige olhares atentos que rompem barreiras sociais, culturais, econômicas e outras

lacunas que se mostram essencialmente necessárias de serem entendidas e superadas.

O conceito de competências é amplamente debatido na área das Ciências Sociais Aplicadas, especialmente na Administração, no contexto brasileiro. A interculturalidade, por sua vez, está mais profundamente enraizada nas Ciências Humanas, incluindo a Educação. Dessa forma, o conceito de competências interculturais, nesse contexto, ainda é incipiente. Isso ocorre, talvez, por se tratar de um ponto de conflito entre perspectivas tecnicistas e humanistas ou, ainda, por não estar suficientemente consolidado nos debates científicos do país. Contudo, essa realidade não diminui sua urgência nem a necessidade de sua consolidação como um tema emergente na educação superior brasileira.

Assim como ocorre com outros desafios, a internacionalização da educação superior já é uma realidade evidente. Contudo, em uma educação globalizada, não é possível ignorar que se trata de uma temática que vem exigindo das instituições ações efetivas, bem como mudanças no planejamento e nas relações que a envolvem. As competências interculturais se fortalecem nesse contexto. Em um debate que traz a temática à tona, a internacionalização é um dos temas mais intimamente ligados ao construto na atualidade.

Portanto, as competências interculturais se tornaram um conceito de destaque mundial. A temática, quando atrelada à educação, especialmente à educação superior, é

substancialmente essencial para debates contemporâneos. Nesse sentido, as pesquisas científicas sobre o tema vêm se intensificando, principalmente na Europa, Ásia e América do Norte, sendo igualmente necessária sua inclusão como foco de pesquisadores na América Latina. A educação superior, cada vez mais desafiadora, apresenta, no contexto latino-americano, uma realidade que exige esforços alinhados a essa tendência global. Diversas áreas correlatas têm gradualmente incorporado um referencial teórico e resultados empíricos, assim como pesquisadores em todo o mundo que buscam consolidar o tema como central e prioritário diante dos desafios da educação superior.

Modelos e instrumentos de identificação e avaliação de competências interculturais vêm sendo debatidos e desenvolvidos, com o objetivo de se aproximar cada vez mais da realidade educacional. A diversidade de modelos e instrumentos desenvolvidos apresenta-se de forma difusa, e alguns artigos científicos têm tentado sintetizar e mapear esses orientadores conceituais. Isso visa permitir aos pesquisadores a construção de um arcabouço teórico acessível, passível de validação, teste, discussão e aplicação em diferentes contextos.

Diante disso, esta obra apresenta os principais conceitos, modelos e instrumentos adotados no estudo das competências interculturais na educação superior, sem a pretensão de esgotar o tema. Não se limitam, aqui, aos instrumentos já validados para esse contexto, visto que o objetivo principal é estimular novas pesquisas. Busca-se construir um livro que compile

conhecimentos, incentivando não apenas descobertas inéditas, mas também o enriquecimento do tema na América Latina.

A obra está estruturada para orientar futuras pesquisas sobre a temática, partindo da análise das expressões que compõem competências interculturais: competências e interculturalidade. Isso fornecerá um direcionamento e esclarecerá os caminhos a serem seguidos em discussões iniciais sobre o tema. No primeiro capítulo, apresenta-se uma breve discussão sobre o conceito de competências e suas principais ramificações epistemológicas. A partir das perspectivas *input*, *output* e híbrida, apresenta-se um panorama sobre o direcionamento brasileiro para a construção dos caminhos dessa encruzilhada conceitual. Em seguida, discute-se a interculturalidade, trazendo as principais provocações investigativas relativas ao tema na perspectiva intercultural crítica voltada à educação superior.

No segundo capítulo, são apresentados os principais conceitos de competências interculturais. A partir de publicações relevantes, sobretudo revisões de literatura e revisões conceituais clássicas, compilam-se os autores e seus principais apontamentos sobre a temática. O capítulo seguinte aborda os modelos de competências interculturais, que estão associados aos conceitos e são frequentemente utilizados como referência em pesquisas voltadas à avaliação do tema. Esses modelos são posteriormente relacionados aos instrumentos de avaliação, apresentados no capítulo três.

No quarto capítulo, detalham-se os instrumentos de identificação e avaliação de competências interculturais na educação. O capítulo subsequente explora possibilidades de discussão sobre o desenvolvimento de competências interculturais em uma perspectiva crítica, vinculando-se ao construto decolonialidade. As considerações finais são apresentadas ao término do livro.

Importante destacar que os principais instrumentos são incluídos como anexos, estruturados em sua língua original, com o objetivo de facilitar o acesso e apoiar futuras pesquisas. Essa estratégia busca oferecer um documento único, confiável e acessível, que compila referências e caracterizações fundamentais para aprofundar os estudos sobre o tema.

COMPETÊNCIAS E INTERCULTURALIDADE: DOIS CAMINHOS, UM DESTINO

1.1 COMPETÊNCIAS

Tratar de competências, em sua essência, requer o estabelecimento de uma perspectiva. Antes de iniciar a discussão sobre o tema, é fundamental esclarecer a perspectiva que será utilizada neste trabalho. Assim, optou-se por explanar sobre competências dentro de uma perspectiva das Ciências Sociais Aplicadas, por ser a literatura brasileira que mais explora a temática.

A escolha, portanto, também se fundamenta, como aponta Clemente (2021), na incipiência de publicações que amadureçam ou venham a construir um conceito de competência, independentemente de sua derivação ou ramificação conceitual. Entende-se que, para discutir Competências Interculturais (CI), por exemplo, é necessário ter uma base sólida sobre a primeira palavra que compõe a expressão: Competências.

Partindo dessa premissa, assume-se que existem distintos caminhos que convergem para um eixo central: o conceito de competências. Dois deles referem-se às perspectivas internacionais consideradas principais nas narrativas sobre a temática: a de *input* (EUA) e a de *output* (Europa, especialmente a corrente francesa).

As competências profissionais, nas organizações e no meio acadêmico, emergem na década de 1980, impulsionadas pelos novos modelos gerenciais que surgiram devido às mudanças no mundo do trabalho, como inovações científico-tecnológicas, novas demandas voltadas à otimização da força de trabalho, melhores recursos organizacionais e a adaptação do sistema produtivo às transformações mercadológicas.

O termo “competência”, que possui uma utilização mais consolidada na área de Administração, especialmente por se tratar de um debate que busca conhecer tanto as características do sujeito quanto os resultados que ele entrega, ganhou conotação significativa nos Estados Unidos (EUA) a partir de 1973, com a publicação do artigo de David McClelland intitulado: *“Testing for Competence rather than Intelligence”*. Além disso, na área de Administração, o debate se intensifica, sendo marcado por discussões acadêmicas e empresariais, com perspectivas nos níveis individual, organizacional e nacional (Fleury M.; Fleury A., 2001).

Concomitantemente, na década de 1980, os estudos de Richard Boyatzis, focados em competências gerenciais,

identificaram um conjunto de características e traços que definem um desempenho superior. Juntamente com David McClelland, Richard Boyatzis tornou-se uma referência na literatura norte-americana sobre competências (Spencer, L.; Spencer, M. 1993).

A partir desse momento, consolida-se uma corrente epistemológica sobre competências que, neste trabalho, denomina-se *input*. A perspectiva de competências *input* está relacionada às características do indivíduo, sendo uma abordagem predominante nas publicações brasileiras. Competência é definida como algo distinto das aptidões, entendidas como características naturais do indivíduo, e que pode ser desenvolvido ou aprimorado. Para o autor, o sucesso está mais ligado às suas características pessoais (competências) do que ao conhecimento adquirido, ao currículo ou ao desempenho em testes. As competências são vistas como comportamentos essenciais para realizar um trabalho com êxito (ou como seus indicadores que podem ser observados) e têm sido incorporadas por muitas áreas de recursos humanos há algum tempo, visando agregar valor às organizações e, paralelamente, servir como critérios para a seleção de talentos. Essas qualificações representam um conjunto de características que capacitam um indivíduo a desempenhar uma função específica ou a enfrentar uma determinada situação.

Essa perspectiva, portanto, se volta à ideia de que os melhores resultados de alguém estão associados à personalidade

e à inteligência do indivíduo, sendo esses os fatores que definirão as melhores performances. Nessa abordagem, encontra-se o conceito-chave de competências como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (CHA), amplamente adotado em disciplinas do currículo da formação do Administrador: como Gestão de pessoas; Liderança; Gestão de competências; entre outras). Esse conceito também pode ser identificado na Educação Superior Brasileira, em que as disciplinas apresentam seus objetivos e as competências que devem ser desenvolvidas nos discentes (conhecimentos, habilidades e atitudes) ao longo do curso, permitindo sua “atuação multiprofissional no mercado de trabalho” (Gattai, 2008).

Na proposta de C.H.A., o “C” refere-se ao conhecimento, ou seja, o saber; a letra “H” diz respeito às habilidades, o saber fazer; e a letra “A” relaciona-se às atitudes, que correspondem ao agir. Conhecimento, para Durand (1998), é o conjunto estruturado de informações assimiladas que permitem compreender o mundo. Habilidades correspondem à capacidade de agir de forma concreta de acordo com objetivos ou processos previamente definidos. Atitude, por sua vez, está associada ao comportamento, à identidade e à vontade, características do indivíduo para alcançar algo.

Por outro lado, na década de 1970, as discussões sobre competências iam além das características individuais e da qualificação. A corrente *output* e seus autores associavam a competência às realizações da pessoa em determinado

contexto, ou seja, àquilo que ela produz ou realiza no trabalho (Dutra, 2001).

O debate francês a respeito de competência nasceu nos anos 70, justamente do questionamento do conceito de qualificação e do processo de formação profissional, principalmente técnica. Insatisfeitos com o descompasso que se observava entre as necessidades do mundo do trabalho (principalmente da indústria), procuravam aproximar o ensino das necessidades reais das empresas, visando a aumentar a capacitação dos trabalhadores e suas chances de se empregarem (Fleury, M.; Fleury, A., 2001, p.1).

Quando a discussão é sobre competências voltadas ao mundo empresarial, destacam-se como autores de referência Le Boterf, Zarifian, Dolz e Ollagnier, considerados fundamentais por suas contribuições e pelo foco em resultados (Brandão; Borges-Andrade, 2020).

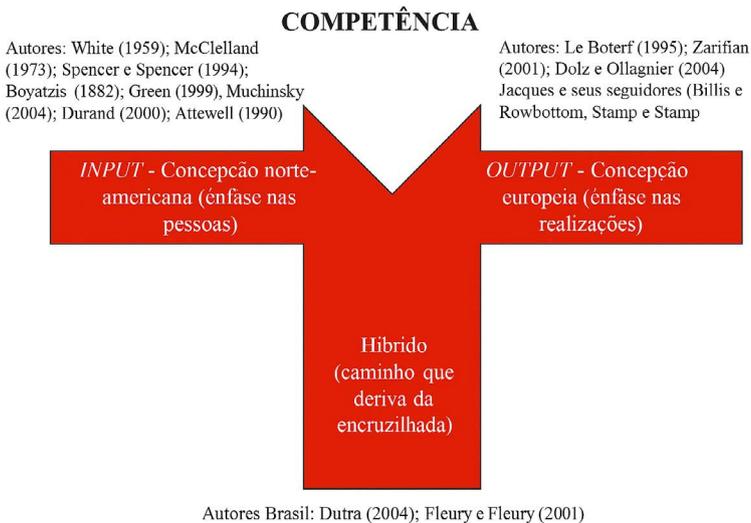
A perspectiva *Output* fundamenta-se predominantemente em discussões realizadas na Europa, especialmente na França, tendo como premissa os resultados, com ênfase nas realizações do sujeito. Destacam-se, nesse contexto, autores como Le Boterf e Garrido (2005), Zarifian (2001) e Dolz e Ollagnier (2004), que se tornaram referências nessas discussões, com parte de suas publicações disponíveis em português.

As publicações de Hamel e Prahalad (1995) sobre as *core competences* também são uma referência, não apenas no meio acadêmico, mas também nas organizações. Esses autores defendem que, para ser competente, é necessário atender a três critérios: apresentar benefícios reais aos

consumidores, possuir dificuldade de imitação/reprodução e, por fim, proporcionar acesso a diferentes mercados (Fleury M.; Fleury A., 2001).

Uma encruzilhada do conceito de competências se forma nesse ponto. As perspectivas não são, necessariamente, opostas e podem até ser complementares, o que deu origem à corrente mista, tratada a seguir. Clemente (2021) apresenta uma figura que ilustra essa encruzilhada, auxiliando no entendimento dessas correntes.

Figura 1 – Encruzilhada do conceito de competências



Fonte: Clemente (2021, p. 158).

A Figura 1 apresenta os principais autores das duas correntes: *input* e *output*. Além disso, destaca uma corrente brasileira formada por autores que buscaram unir as duas perspectivas para criar um conceito que consideraram mais completo e aplicável ao contexto brasileiro, denominado híbrido. Pode-se inferir, portanto, que, no Brasil, os autores tentaram construir um conceito de competências que “transite” entre as duas perspectivas (*input* e *output*) e que, na encruzilhada, se encontrem em um caminho comum: o conceito híbrido, ou a perspectiva integradora (Clemente, 2021). A busca incessante pelo aperfeiçoamento do conceito é uma realidade, como já destacou Dutra (2004, p. 115): “aperfeiçoamos os conceitos e a articulação entre eles”.

No que diz respeito à evolução do conceito de competências, Dutra (2004) analisa diferentes etapas, divididas pelo autor em: a) Primeiro estágio, baseado nas ideias de McClelland (1973) e Boyatzis (1982), que se concentram em identificar as habilidades que tornam as pessoas bem-sucedidas, servindo como referência. Contudo, uma crítica comum é a generalização dessas características para todas as pessoas; b) Segundo estágio, que aborda a complexidade em diferentes níveis de desempenho. Entre as críticas estão a ligação das competências a trajetórias de sucesso no passado, a falta de conexão entre as competências e os objetivos estratégicos da empresa, e a necessidade de aplicar o conceito em outras políticas e práticas de gestão de pessoas, como remuneração e carreira; c) Terceiro estágio, que sugere

que as competências não derivam necessariamente do sucesso individual, mas, sim, dos objetivos estratégicos e das competências da organização; d) Quarto estágio, que envolve a melhoria contínua dos sistemas de gestão de pessoas e incentiva os indivíduos a desenvolverem seus próprios planos de carreira e desenvolvimento profissional.

Conceitualmente, diversas nomenclaturas e variações derivam do termo competências, tais como: Competências Estratégicas, Essenciais, Pessoais, Profissionais, Organizacionais, Gerenciais, Individuais, Técnicas (que se subdividem ainda mais), Interculturais, Tecnológicas, Comunicativas, Gestão de Competências, Gestão por Competências, entre outras. Também se destaca a incerteza conceitual que, por vezes, ocorre com o termo habilidades (Clemente, 2021).

Assim, qual seria o conceito de competências? Para elucidar um pouco dessa dimensão conceitual, o Quadro 1, apresentado a seguir, reúne alguns conceitos discutidos na literatura sobre competências, considerando tanto a perspectiva da Administração quanto a da Educação. É importante ressaltar que o quadro não inclui derivações conceituais como gestão de competências, gestão por competências ou outras expressões atreladas ao construto.

Quadro 1 – Alguns conceitos de competências

Conceito de competências	Autor(es)	Referência
Característica subjacente a uma pessoa que é casualmente relacionada com desempenho superior na realização de uma tarefa ou em determinada situação.	David McClelland (1973)	MCCLELLAND, D. Testing for competence rather than intelligence. American Psychologist , Washington, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.
Conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes (isto é, conjunto de capacidades humanas) que justificam um alto desempenho, acreditando-se que os melhores desempenhos estão fundamentados na inteligência e personalidade das pessoas	Richard Boyatzis (1982)	BOYATZIS, R. E. The competent management : a model for effective performance. New York: Wiley, 1982.
É uma característica intrínseca do sujeito que apresenta causalidade com critérios de referência de performance efetiva em uma dada situação	Lyle Spencer e Signe Spencer (1993)	SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. Competence at work : models for superior performance. New York: Wiley, 1993.
As competências são como elementos-chave para a sobrevivência das empresas. São específicas da empresa, representando a soma do aprendizado de todos os conjuntos de habilidades tanto em nível pessoal quanto da unidade organizacional	Coimbatore Prahalad e Gary Hammel (1995)	HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. Competindo pelo futuro . Rio de Janeiro: Campus, 1995.
Trata-se de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes e habilidades que influenciam na realização de uma determinada atividade.	Scott Parry (1996)	PARRY, S. B. Just What Is a Competency? (And Why Should You Care?). Training , [s.l.], v. 35, n. 6, p. 58-64, 1996.
É uma capacidade continuamente alimentada de aprender e inovar, que pode se atualizar de maneira imprescindível em contextos variáveis	Pierre Lévy (1996)	LÉVY, P. O que é virtual? São Paulo: Editora 34, 1996.

<p>A competência perpassa pelos três pilares básicos: conhecimento, habilidade e atitudes (CHA)</p>	<p>Thomas Durand (1998)</p>	<p>DURAND, T. Forms of incompetence. <i>In</i>: INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 4., 1998, Oslo. Proceedings... Oslo: Norwegian School of Management, 1998. p. 2.</p>
<p>O indivíduo precisa desenvolver competência baseada nos pilares da educação, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.</p>	<p>Jacques Delors (1996)</p>	<p>DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez. 1996.</p>
<p>A competência relaciona atributos pessoais ao contexto em que são aplicados, refletindo o desempenho no trabalho. Assim, não se limita a um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para uma atividade, mas inclui o desempenho demonstrado no contexto, por meio dos comportamentos adotados e das realizações alcançadas.</p>	<p>Andrew Gonczi (1999)</p>	<p>GONCZI, A. Competency-based learning: a dubious past – an assured future? <i>In</i>: BOUD, D.; GARRICK, J. (org.). Understanding learning at work. London: Routledge, 1999. p. 180-195.</p>
<p>Uma capacidade de mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar uma situação</p>	<p>Philippe Perrenoud (2000)</p>	<p>PERRENOUD, P. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed editora, 2000.</p>
<p>Um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.</p>	<p>Afonso C. C. Fleury e Maria Tereza Leme Fleury (2000)</p>	<p>FLEURY, A. C. C.; FLEURY, M. T. L. Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira. São Paulo: Atlas, 2000.</p>
<p>É a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com tanto mais força, quanto mais aumenta a complexidade das situações.</p>	<p>Phillipe Zarifian (2001)</p>	<p>ZARIFIAN, P.A. Objetivo competência: por uma nova lógica. São Paulo: Atlas, 2001.</p>

É saber agir com responsabilidade e ser reconhecido pelos outros. Envolve a capacidade de analisar e resolver problemas em um ambiente específico, sempre considerando a competência “de” e “para”. Toda competência é funcional e contextual, resultado da combinação do meio com os saberes pessoais. Não se limita a atributos pessoais, mas às realizações e produções do indivíduo em um contexto, especialmente no trabalho.	Guy Le Boterf (2003)	BOTERF, L. G. Desenvolvendo a competência dos profissionais . 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
Conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e experiência que necessitam ser mobilizados em um determinado espaço organizacional ou função	Joel de Souza Dutra (2004)	DUTRA, J. S. Competências: conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna . São Paulo: Atlas, 2004.

Fonte: Adaptado de Amorim e Silva (2011) e de Clemente (2021).

Espera-se que esse quadro conceitual possa contribuir para elucidar e apoiar o desenvolvimento científico sobre competências. Trata-se de uma literatura vasta e rica em discussões, disponível não apenas no contexto brasileiro, mas também em periódicos de diversas classificações, muitos deles acessíveis de forma gratuita.

Clemente (2021) apresenta, em seu artigo, uma análise dessa encruzilhada conceitual, além de um quadro que reúne os principais autores citados em publicações sobre competências. Nesse contexto, são apresentados alguns conceitos amplamente adotados em pesquisas que também abordam o tema das competências interculturais.

As competências interculturais, por sua vez, trazem consigo as discussões sobre interculturalidade. Assim como

o conceito de competências, a interculturalidade também se insere em um emaranhado complexo de discussões conceituais, o qual será explorado a seguir.

1.2 INTERCULTURALIDADE

Interculturalidade é um construto abrangente e polissêmico. A diversidade cultural é um assunto que envolve uma grande quantidade de definições conceituais e neste texto serão apresentadas algumas delas. Inicialmente, diversidade cultural (e os vários conceitos de cultura), interculturalismo², multiculturalismo, pluralidade, pluralismo e multiculturalidade estão interligados, mas são construtos singulares.

Multi, pluri e interculturalidade referem-se à diversidade cultural; no entanto, apontam para diferentes formas de conceituar essa diversidade e de desenvolver práticas relacionadas à diversidade na sociedade e em suas instituições sociais, incluindo a educação (Walsh, 2005, p. 5).

Essencialmente, considera-se aqui que este é um domínio que abrange várias perspectivas políticas, teóricas, filosóficas, epistemológicas e ideológicas em constante evolução. Compreender as diferentes formas de cultura de cada local ajuda a perceber a multiplicidade de significados em torno

2 Sobre discussões teóricas relacionadas ao interculturalismo e multiculturalismo em educação, Candau e Koff (2006) mencionam diversos estudiosos que exploram semelhanças e distinções entre os dois conceitos, como Bartolomé Pina (1997), Banks (1999), Abdallah-Preteuille (2001), entre outros.

do tema da interculturalidade e cultura. Discutir sobre cultura não significa lidar somente com algo imparcial e idealizado, uma vez que está sujeita aos processos sociais e históricos enfrentados pelos povos tradicionais³ durante a formação dos países, assim como as políticas públicas direcionadas a eles.

Vivemos em sociedades multiculturais. Podemos afirmar que as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural. O multiculturalismo na sociedade brasileira é diferente daquele das sociedades europeias ou da sociedade estadunidense. Nesse sentido, enfatizam-se a descrição e a compreensão da construção da formação multicultural de cada contexto específico. A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto, de um modo de trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade e de conceber políticas públicas nessa direção. Uma sociedade multicultural constrói-se a partir de determinados parâmetros (Candau, 2008, p. 50).

Em se tratando dessa obra, que tem como objetivo discutir competências interculturais, utiliza-se de um posicionamento sobre interculturalidade e parte-se da análise conceitual de interculturalidade na educação superior com base em autores que promovem uma discussão crítica, que

3 De acordo com o Decreto nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007, povos e comunidades tradicionais podem ser definidos como: “grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição”.

permitirá examinar a questão da interculturalidade no contexto latino-americano, não apenas sob uma ótica positiva ou como um impulso sem obstáculos que impactam no progresso do indivíduo no ensino superior, mas também considerando os desafios e oportunidades que influenciam o desenvolvimento do ser humano como cidadão.

Assim, historicamente, a Declaração sobre Raça e Preconceito Racial, produzida pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) em 1978, foi um dos primeiros documentos a tratar da diversidade cultural e a introduzir o termo intercultural ressaltando a relevância da comunicação entre diferentes culturas.

Os termos multi ou pluriculturais apontam para uma realidade em que diferentes grupos culturais convivem simultaneamente sem necessariamente se misturarem. O conceito transcultural refere-se a elementos culturais compartilhados, os quais são considerados como traços universais ou valores permanentes em diversas culturas. Em resumo, a abordagem transcultural identifica padrões semelhantes de interação social ou interpretação em culturas distintas, mesmo que tais culturas não interajam entre si. Em contrapartida, a interação intercultural se refere a um cenário no qual indivíduos de diferentes culturas se comunicam, ou a uma atividade que demanda esse tipo de interação. O foco na relação intencional entre sujeitos de culturas diversas é o aspecto característico da interação intercultural, o que sugere

escolhas e ações deliberadas, especialmente no contexto educacional (Fleuri, 1999).

Nos anos 1980, a transição do termo “educação bicultural” para “interculturalidade” trouxe uma abordagem mais propositiva e político-pedagógica, tornando-se fundamental nas propostas de ensino bilíngue. Além de fortalecer a identidade cultural de um grupo social, a interculturalidade incentiva a troca de conhecimento entre diferentes povos. Houve, portanto, não apenas uma mudança nos termos utilizados, mas também uma transformação na abordagem da diversidade cultural na escola. Enquanto a educação bicultural e bilíngue se concentrava principalmente nas questões linguísticas, a interculturalidade considera o contexto sociocultural dos alunos (Silva, 2003).

Quanto à diversidade cultural, esta representa, atualmente, uma forma de compreender a multiplicidade cultural, sendo algo complexo que tem sido influenciado pelas dinâmicas de poder (Rojas, 2008). No que diz respeito ao interculturalismo, são relevantes as reflexões de Reyna (2007, p. 435). Segundo a autora, o interculturalismo pode ser interpretado de duas maneiras: a) como a exploração teórica do fenômeno da interculturalidade, apontando para um campo de estudos; b) como a potencialidade de um projeto político de interações entre diferentes culturas.

Pode-se inferir que o interculturalismo é mais abrangente, configurando-se tanto como um campo de estudo quanto

como um projeto que promove a interação entre culturas no âmbito societal.

A diversidade cultural envolve não apenas diferentes culturas, mas também a comunicação, o relacionamento e a troca de ideias entre elas, como explicado por Walsh (2009a). O interculturalismo consiste precisamente na prática dessa diversidade cultural. É fundamental compreender que a diversidade cultural não é algo abstrato ou idealizado, mas uma realidade complexa, que contém forças que podem impulsionar ou enfraquecer, aproximar ou afastar os grupos culturais.

A partir da metade do século XX, o fenômeno do multiculturalismo tornou-se evidente, principalmente nos Estados Unidos e no Canadá, atendendo às necessidades de grupos minoritários, como gays, negros e indígenas. Já na Europa e na América Latina, emergiu o fenômeno do interculturalismo, com foco maior nos imigrantes, no caso europeu, e no reconhecimento cultural dos povos locais, no contexto latino-americano (Reyna, 2007).

O conceito de interculturalidade surgiu na América Latina no campo da educação, especialmente em relação à educação escolar indígena. Isso não significa que haja uma única e linear trajetória na história da educação indígena na América Latina, pois o início de uma nova etapa não implica o fim da anterior, sendo comum a coexistência de diferentes abordagens (Candau; Russo, 2010).

O termo “intercultural” é empregado de maneiras diversas e até mesmo divergentes. Alguns o veem como uma interação entre grupos folclóricos, enquanto outros ampliam sua definição para abranger as diferenças que tornam cada pessoa única e irrepetível. Há ainda aqueles que associam a interculturalidade à ideia de “mestiçagem” (Fleuri, 2003).

Durante as décadas de 1980 e 1990, onze nações latino-americanas incluíram em suas Constituições o reconhecimento da diversidade étnica, cultural e linguística de suas populações. Isso levou à necessidade de políticas educacionais que considerassem tais diferenças. A ideia de interculturalidade, nesse contexto, busca evitar conflitos abertos ou velados, sem necessariamente promover mudanças estruturais significativas. São considerados aspectos da diversidade cultural para fomentar a tolerância, o respeito mútuo e a ampliação dos espaços de expressão dos diversos grupos socioculturais, embora de forma limitada (Candau; Russo, 2010).

A concepção de interculturalidade apresentada por Tubino (2005) ultrapassa a ideia de uma utopia distante. A interculturalidade é um objetivo social realizável, que se propõe a promover cidadanias interculturais e democracias multiculturais. Nesse sentido, a interculturalidade representa uma proposta ético-política de democracia inclusiva da diversidade, configurando-se como uma alternativa ao domínio ocidental na modernização social. Essa abordagem dialoga diretamente com os estudos sobre interculturalismo de Reyna (2007).

É possível afirmar que a interculturalidade se manifesta como um resultado do interculturalismo, tendo como meta a construção de uma sociedade fundamentada na interculturalidade crítica. Além disso, é crucial diferenciar o conceito de interculturalidade de termos como multiculturalidade e pluriculturalidade, frequentemente confundidos e utilizados como sinônimos de forma inadequada (Walsh, 2001).

No debate latino-americano sobre interculturalidade, reconhece-se a importância de abordá-la de forma crítica, conforme os estudos de Walsh (2009a, 2009b, 2012), Walter Mignolo, Fidel Tubino e as reflexões de Mato (2008, 2016a, 2016b), entre outros. Pesquisas no Brasil também destacam autores como Candau (2010, 2012, 2016, 2020), Candau e Koff (2006), Coppete, Fleuri e Stoltz (2012). Nesse contexto, torna-se essencial incluir o construto decolonialidade quando o tema está em discussão.

Embora a decolonialidade não seja o foco central desta obra, será abordada de maneira sucinta, a fim de orientar o leitor sobre sua importância no contexto latino-americano e enfatizar sua conexão com a interculturalidade.

Com base na literatura sobre interculturalidade crítica, Walsh (2009a; 2009b) apresenta análises de renomados autores sobre decolonialidade (interculturalidade, colonialidade e decolonialidade), como Maldonado-Torres (2006, 2007), Walter Mignolo (2003, 2005, 2017), Aníbal Quijano (1999, 2000, 2006), Tubino (2005), Walsh (2001,

2005, 2009a, 2009b, 2012, 2023), Rojas (2005, 2007), entre outros. Em concordância com Clemente (2022), os princípios da interculturalidade são amplamente debatidos no âmbito da interculturalidade crítica, incorporando as reflexões de Walter Mignolo, Catherine Walsh e Aníbal Quijano, destacados também nos estudos de Clemente (2022).

A decolonialidade, conforme apresentada por Walsh (2009a), propõe uma atitude incisiva de atuação, resistência e edificação. Visa uma vivência que permita destacar e fomentar ideias, ações e formas de existir que se afastem das perspectivas coloniais. Trata-se de iniciar processos de ensinamento, aprendizagem e análise que não reproduzam padrões coloniais, mas que fomentem uma crítica aos valores modernos, capitalistas, ocidentais e alienantes.

Ao abordar a decolonialidade, é importante contextualizar sua origem na América Latina enquanto construto acadêmico. Um grupo de pesquisadores, intitulado Modernidade/Colonialidade (GM/C), composto por autores como Aníbal Quijano (Peru), Walter Mignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Arturo Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia) e outros, foi pioneiro na temática decolonial, desenvolvendo o chamado “Giro Decolonial”.

Muitos desses integrantes já haviam desenvolvido, desde os anos 1970, linhas de pensamento próprias, como é o caso de Dussel e a Filosofia da Libertação, Quijano e a Teoria da Dependência, e Wallerstein e

a Teoria do Sistema-Mundo. A identidade grupal do M/C acabou herdando essas e outras influências do pensamento crítico latino-americano do século XX. Com pouco mais de dez anos de existência, o grupo compartilha noções, raciocínios e conceitos que lhe conferem uma identidade e um vocabulário próprio, contribuindo para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI (Ballestrin, 2013, p. 98).

Com o intuito de não esgotar a profundidade de seus argumentos, serão apresentados alguns conceitos centrais com o objetivo de introduzir ao leitor os debates sobre a colonialidade. Os quatro eixos destacados por Catherine Walsh (2009a) são: colonialidade do poder, colonialidade do saber, colonialidade do ser e colonialidade da natureza.

O primeiro eixo, colonialidade do poder, está relacionado à criação de um sistema de estratificação social baseado na noção de raça. Esse sistema é fundamental para a distribuição, dominação e exploração da população global dentro do contexto capitalista mundial.

O segundo eixo, colonialidade do saber, traduz-se na crença de que a Europa é o centro da produção de conhecimento. Essa perspectiva exclui a possibilidade de outras formas de conhecimento e racionalidades que não sejam aquelas advindas de homens brancos europeus ou europeizados. Isso resulta na marginalização das formas de pensamento historicamente desenvolvidas por comunidades ancestrais.

O terceiro eixo, colonialidade do ser, manifesta-se por meio da desvalorização e desumanização dos sujeitos

colonizados. Nesse contexto, a humanidade e as capacidades cognitivas dessas pessoas são desconsideradas com base em sua cor e em suas origens ancestrais.

O quarto eixo, colonialidade da natureza, fundamenta-se na dicotomia entre natureza e sociedade. Essa abordagem nega a interconexão ancestral entre os mundos físicos, humanos e espirituais, excluindo o aspecto mágico-espiritual-social que sustenta os sistemas de vida e conhecimento das comunidades ancestrais (Walsh, 2009a).

Com base nessas análises, um conceito emergente dos debates apresentados é o de competências interculturais decoloniais. Clemente (2023), a partir dos princípios das competências interculturais estabelecidos por Deardorff (2004, 2006, 2008a, 2008b, 2009a), argumenta que o desenvolvimento dessas competências não ocorre de forma espontânea no contexto educacional. É essencial promover uma evolução conceitual, aliada a práticas e ações efetivas nesse cenário. Trata-se de um processo em constante transformação, embasado em dois conceitos ou perspectivas fundamentais: o conceito de competências nas perspectivas de *input* e *output*, e a interculturalidade, que traz a decolonialidade como tema central sob uma abordagem crítica (ver capítulo 4 desta obra).

Os avanços na interculturalidade no ensino superior brasileiro não devem se limitar apenas à inclusão de pessoas de comunidades indígenas e afrodescendentes na educação superior (ES). É crucial promover a criação de novas formas

de produção de conhecimento nas instituições modernas, por meio de um diálogo rico entre diferentes formas de pensar, sejam elas universais ou tradicionais (Fernandes, 2014).

A diversidade de propostas e visões interculturais impede a criação de esquemas simplistas eficazes. No entanto, essa pluralidade torna o debate especialmente aberto e criativo. Além das diferentes interpretações terminológicas, teóricas e políticas relacionadas ao multiculturalismo, interculturalismo e transculturalismo, destaca-se um campo de discussão marcado por sua complexidade. A riqueza desse campo está na diversidade de perspectivas que interagem e que não podem ser simplificadas por um único código ou modelo a ser universalmente adotado (Fleuri, 2014).

Quadro 2 – Alguns conceitos de interculturalidade

Conceito de interculturalidade	Autor(es)	Referência
Não poderemos viver juntos com nossas diferenças sem que nos reconheçamos mutuamente como sujeitos.	Alain Touraine (1998)	TOURAINÉ, A. Igualdade e diversidade : o sujeito democrático. Tradução: Modesto Florenzano. Bauru: EDUSC, 1998.
A interculturalidade vai além da interação entre as culturas e a comunicação entre elas. Requer a participação de toda sociedade em seu conjunto, com a necessidade de romper o equívoco de achar que se trata apenas de uma questão étnica.	Patricio Guerrero Arias (1999)	ARIAS, P. G. La interculturalidad sólo será posible desde la emergencia de la ternura. <i>In</i> : CONGRESO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGÍA APLICADA, 1., 1999. Reflexiones sobre Interculturalidad . Quito: Ediciones Abya-Yala, 1999.
A interculturalidade não é apenas uma ideia mas também uma força de realidade alternativa.	Raul Fonet-Betancourt (2001)	FORNET-BETANCOURT, R. La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. Diálogo Filosófico , [s.l.] v. 51, p. 411-426, 2001.
A interculturalidade refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, com enfoque especificamente a possibilidade de respeitar a diferença e de integrá-la em uma unidade que não as anule.	Reinaldo Fleuri Matias (2003)	MATIAS, R. F. Intercultura e educação. Revista Brasileira de Educação , Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.
Designa a postura segundo a qual as pessoas se capacitam para viver com os outros. Daí que se trata de uma atitude que abre o ser humano e o impulsiona a um processo de reaprendizagem e recolocação cultural e contextual.	Raul Fonet-Betancourt (2004)	FORNET-BETANCOURT, R. Interculturalidade : críticas, diálogo e perspectivas. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.
A interculturalidade é, portanto, uma oferta ético-política de democracia inclusiva de diversidade alternativa ao caráter ocidentalizante da modernização social. É necessário exigir que o diálogo entre as culturas seja em primeiro lugar um diálogo sobre os fatores econômicos, políticos, militares, etc., que condicionam atualmente o intercâmbio franco entre as culturas da humanidade. Essa exigência é hoje imprescindível para não se cair na ideologia de um diálogo descontextualizado, que se limitaria a favorecer os interesses criados da civilização dominante, não levando em consideração a assimetria de poder que reina hoje no mundo. Para que o diálogo seja real, é necessário começar por visibilizar as causas do não diálogo, o que passa necessariamente por um discurso de crítica social.	Fidel Tubino (2005)	TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. <i>In</i> : ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005, Lima. Anais[...] Lima: [s.n.], 2005.

Interculturalidade se revela potencialmente como um projeto de intervenção a ser construído de forma intencional. É essa intencionalidade que garante uma das distinções que se pode fazer em relação a educação multicultural.	Gilberto Ferreira da Silva (2006)	SILVA, G. F. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. Contrapontos , Itajaí, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.
A interculturalidade, além de reconhecer as diferenças, destaca aspectos que proporcionam o diálogo e a interação mútua entre as culturas.	Salas Astrain (2010)	SALAS ASTRAIN, R. Ética intercultural : (re)leituras do pensamento latino-americano. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010
[...] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.	Catherine Walsh (2001, 2012a).	WALSH, C. La educación intercultural en la educación . Lima: Ministerio de Educación, 2001.
É entendida como estratégia, ação e processo permanente de relacionamento e negociação entre, em condições de respeito, legitimidade, simetria, equidade e igualdade. Mas ainda mais importante é a sua compreensão, construção e posicionamento como projeto político, social, ético e epistêmico - de conhecimento e conhecimento -, que afirma a necessidade de mudar não só as relações, mas também as estruturas, condições e dispositivos de poder que mantêm a desigualdade, inferiorização, racialização e discriminação. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença.	Catherine Walsh (2001, 2012a).	WALSH, C. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. Visão Global , [s.l.], v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012a.
Qualquer diálogo intercultural tem que assumir que não vivemos em um mundo horizontal de relações culturais. A horizontalidade assume uma falsa igualdade que não contribui em nada para um diálogo produtivo entre norte e o sul do planeta. Devemos começar reconhecendo que vivemos em um mundo onde as relações entre culturas se realizam verticalmente, isto é, entre dominados e dominadores, entre colonizados e colonizadores.	Rámon Grosfoguel (2012)	GROSFOGUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. Contemporânea , São Carlos, v. 2, n. 2, p. 337-337, 2012.
A interculturalidade frequentemente destaca o problema de saber o que há algo em comum entre diferentes culturas para que o “inter” possa fazer senso. A distinção entre intraculturalidade e interculturalidade é bem complexo, uma vez que o limiar a partir do qual uma cultura se distingue de outra. É o produto de uma construção social que altera (com) as condições de luta político-cultural. É um processo histórico duplamente complexo porque: 1) trata-se de transformar relações verticais entre culturas em relações horizontal, isto é, submeter um passado longínquo a um compromisso futuro diferente; e, 2) não pode levar ao relativismo uma vez que a transformação ocorre num determinado quadro constitucional.	Boaventura Sousa Santos (2014)	SANTOS, B. S. La refundación del Estado en América Latina. In: CORAGGIO, J. L.; LAVILLE, J. L. (org.). Reinventar la izquierda en el siglo XXI : hacia un diálogo Norte-Sur. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 281-297.
A interculturalidade agressiva do século XXI, no entanto, encoraja-nos a preferir este termo para reconhecer os conflitos, a convivência inevitável que se torna insuportável, o desejo de distanciar quem é diferente e tirar seus direitos.	Nestor Canclini (2021)	CANCLINI, N. G. ¿Qué será la interculturalidad?. Vibrant : Virtual Brazilian Anthropology, Brasília, v. 18, e18801, 2021.

Fonte: Dados da pesquisa (2024).

Com tantas discussões, qual é a definição de interculturalidade? Para esclarecer um pouco dessa dimensão conceitual, o quadro a seguir destaca alguns conceitos encontrados na literatura sobre interculturalidade⁴ com o objetivo de abordar a perspectiva da Educação.

Dentre os diversos conceitos de interculturalidade, o que mais se aproxima das discussões de competências interculturais aqui apresentadas como enredo central dessa obra, associa-se ao conceito de Catherine Walsh (2009a). A autora se destaca pela sua contribuição na abordagem da interculturalidade em diferentes perspectivas. Esses diferentes enfoques são denominados como avanços na compreensão da interculturalidade no contexto do ensino superior. De acordo com a autora, esses avanços são divididos em três categorias: relacional, funcional e crítica⁵.

A interculturalidade relacional refere-se ao contato básico e abrangente entre culturas distintas, especialmente evidente na América Latina, onde diversos povos, como indígenas e afrodescendentes, sempre coexistiram e interagiram. Nesse nível, os conflitos, as relações de poder e a colonialidade permanecem dissimulados. Por sua vez, a interculturalidade funcional reconhece as diferenças de forma superficial, sem

4 Para conhecer um quadro com Orientação teórico-conceitual de Conceitos e Modelos de Competências Interculturais incluindo interculturalidade, ver: Clemente e Morosini (2020b).

5 Para saber um pouco mais sobre uma nova perspectiva de competências interculturais associada a essa classificação de Catherine Walsh, ver: Clemente e Morosini (2020a).

análise crítica. Nesse estágio, prevalece uma tendência à monocultura com diversidade aparente, onde as diferenças são instrumentalizadas para sustentar a ordem nacional, enfraquecendo seu significado real (Walsh, 2009).

Daí, entra-se na esfera da interculturalidade crítica. Este é o nível considerado ideal no contexto da educação superior. Segundo Walsh (2009a, 2009b) e Candau e Koff (2006), este tipo de interculturalidade é também o ideal para a América Latina e o campo da Educação, pois tem a capacidade de transcender as diferenças culturais. Os conflitos resultantes das relações de poder, que frequentemente são silenciosos acabam por impedir essa transcendência.

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS: ALGUNS CONCEITOS

Tratar de competências interculturais na educação superior requer uma breve discussão sobre o contexto “Educação Superior”. Seria pretencioso querer apresentar um panorama mundial, porque trata-se de uma temática que está muito associada ao seu contexto ou meio em que está inserido. Diante disso, optou-se por trazer uma discussão mais voltada para o contexto brasileiro, não sendo, portanto, uma discussão exclusiva a esse.

Partindo dessa premissa, percebe-se que ao longo das últimas duas décadas, uma temática que vem sendo tratada de forma intrínseca às competências interculturais é a internacionalização da educação superior.

Na área educacional, a competência intercultural tem sido discutida tanto na literatura nacional quanto internacional, destacando a importância da internacionalização⁶. Segundo Morosini e Ustárroz (2016), um dos principais obstáculos

6 Para saber um pouco mais sobre internacionalização e uma nova perspectiva de interculturalidade *at home*, ver: Clemente e Morosini (2021).

enfrentados pela educação superior no Brasil no contexto da internacionalização é promover a cidadania global sem perder as particularidades locais. Nesse sentido, a Unesco (2015) ressalta a urgência de as instituições de ensino priorizarem o desenvolvimento de competências interculturais em todos os alunos, a fim de capacitá-los a enfrentar desafios locais e globais com eficácia.

Confirma-se: os desafios mundiais necessitam também de uma reflexão para os desafios regionais. Isso significa que, discutir sobre interculturalidade e competências interculturais, requer que a sociedade da América Latina e do Brasil, repensem sobre os fatores que impulsionam o desenvolvimento das habilidades no ambiente educacional de maneira positiva, mas também os obstáculos que influenciam negativamente esse indivíduo, como por exemplo, questões como o racismo e preconceito que ainda estão tão presentes no contexto brasileiro e latino-americano.

Ao longo da história, o processo de internacionalização do ensino superior esteve centrado principalmente na construção do conhecimento e na pesquisa, com ênfase na independência do investigador, tendo a investigação como objetivo principal. No entanto, neste século, além da pesquisa, o ensino emerge como ator principal ampliando sua abrangência para todas as instituições, suscitando debates sobre suas funções, por exemplo (Morosini, 2017, p. 288).

A abordagem desse assunto envolve a compreensão de que se trata de um objetivo em si mesmo, no qual conceitos como Internacionalização (Integral, Mobilidade, Currículo (IoC) ou *at home/em casa* (IaH) devem ser discutidos simultaneamente. Por fim, é preciso destacar que o momento atual das Instituições de Educação Superior (IES) no Brasil é caracterizado como um contexto emergente. Essa emergência se dá pelo fato de que estamos vivendo uma era na qual o desenvolvimento humano e social na globalização é fundamental, envolvendo interação com diferentes contextos, enquanto as IES ainda relutam em se adaptar a essa realidade (Morosini, 2014). A expansão para outros países traz vantagens para aprimorar o ensino e continua apoiando duas oportunidades específicas: fortalecer a colaboração intercultural e incentivar competências para o pensamento crítico.

Diante dessas ideias, é imprescindível refletir sobre a preparação acadêmica do aluno inserido no contexto do ensino superior, por meio da avaliação do cenário educacional mundial. Dois aspectos fundamentais direcionam as instituições de ensino para atingir esse objetivo, os quais se relacionam com a qualidade do ensino universitário: a internacionalização do currículo e o aprimoramento das competências interculturais (Morosini; Ustároz, 2016).

Assim, é comum abordar os temas de globalização e diversidade cultural como elementos relacionados, porém distintos, que se agregam e possuem uma estreita conexão.

Diversas são as razões para esta relação. Uma delas é a importância da comunicação, que desempenha um papel fundamental nas trocas culturais (Dasli, 2019). Além disso, quando falamos de internacionalização, seja através do curriculum(loC) ou da Internacionalização em casa (IaH), estamos lidando com um cenário de diversidade cultural que é essencial nesse processo. Os dois modelos de internacionalização, considerando a internacionalização do curriculum (loC) como aquela que busca desenvolver experiências internacionais para todos os estudantes através de iniciativas curriculares formais e/ou informais estão centrados na função educativa (Leask, 2009). Já a internacionalização em casa (IaH) engloba atividades acadêmicas de natureza internacional, excluindo a mobilidade de estudantes e docentes (Crowther *et al.*, 2000; Morosini, 2018).

Uma outra justificativa é que, dentre os diversos modelos de internacionalização descritos na literatura, o modelo de Deardorff (2006) se destaca por incluir a ideia de um estudante competente interculturalmente como resultado do processo de internacionalização. Nesse modelo, os elementos de entrada são os recursos necessários para a implementação dos componentes de internacionalização. Assim, as atividades ou elementos desse processo incluem a liderança universitária, o envolvimento internacional do corpo docente, o currículo, o estudo no exterior, os estudantes internacionais/acadêmicos/professores e as disciplinas internacionais. Já os critérios de saída levam em consideração o número de estudantes internacionais,

o número de programas de estudo no exterior, o número de alunos que estudam línguas estrangeiras, entre outros. Segundo a autora este resultado também pode ser traduzido em alunos competentes interculturalmente (Deardorff, 2006).

Assim, um conceito de internacionalização cientificamente popular é o de Knight (2004), que a apresenta como um processo de integração de um sistema internacional, intercultural, dimensão global ou para a finalidade, funções ou entrega da educação superior. Considerando a internacionalização como um processo, considera também as dimensões internacionais e interculturais do currículo, sendo capaz de abranger todas as atividades de uma universidade contemporânea (Beelen; Jones, 2015).

Ao discutir internacionalização no âmbito educacional, Clemente e Morosini (2021) esclarecem que a interculturalidade é essencial nas discussões sobre internacionalização da educação superior. Logo, ao falar internacionalização é imprescindível que se inclua uma discussão sobre a interculturalidade. Ao falar de interculturalidade, tem-se em voga uma temática importante: competências interculturais.

Competências interculturais aparece na educação superior como um conceito emergente e urgente. Debates e publicações são colocados em destaque mundialmente quando se trata de discussões de temáticas que envolvem a educação superior. Com todos os debates sobre a evolução conceitual de CI, o termo “competências interculturais” já está

com identificação na literatura de alguns aspectos em comuns, como motivação, conhecimento, habilidades, resultados e contexto, bem como o conceito de adaptabilidade que aparece em quase todas as conceituações, mesmo com a necessária discussão e elucidação com validação conceitual e empírica (Spitzberg; Changnon, 2009).

Ao contrário de muitos construtos que permanecem relativamente estáveis por um período, competências interculturais se apresenta de maneira diferente, por sofrer várias mudanças ao longo do tempo com um dinamismo peculiar.

Atualmente, tem-se estudos científicos que já identificaram mais de 300 termos e um grande número de modelos a eles associados (Spitzberg; Changnon, 2009). Pode-se inferir que os conceitos identificados são abrangentes. Há uma forte tendência de que o termo “competências interculturais” funcione como um construto geral, incentivando assim a sua ampla mensuração e a generalização dos resultados em diferentes campos. A literatura sobre CI é atualmente mais rica e extensa para fornecer *insights* sobre o que ela é em geral (Sabet; Chapman, 2023).

Deardorff (2015, 2020) propõe a utilização de múltiplas definições que se complementem ou a criação de uma definição mais abrangente. De forma pioneira, conceitua competências interculturais de maneira ampla, como sendo as habilidades (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias para aprimorar as interações entre indivíduos por

meio das diferenças, tanto dentro de uma sociedade quanto além das fronteiras.

Caminhando junto com a polissemia conceitual, o número de pesquisas e publicações de artigos em periódicos de alto impacto vem aumentando pelo mundo. Os Estados Unidos mantêm o primeiro lugar quanto ao número de artigos publicados sobre a temática em diversas áreas, tais como: linguística, educação, sociologia e psicologia (Peng *et al.*, 2020).

Aqui, tenta-se demonstrar os conceitos mais apresentados e debatidos na atualidade, utilizando-se como referência documentos de revisões sistemáticas e revisões de literatura que são publicados. Diante disso, a pesquisa de Clemente Salles, Cardoso e Rodrigues (2025), apresenta uma revisão sistemática que guiou a identificação conceitual, de modelos e instrumentos que serão aqui apresentados. O objetivo é ter uma obra que explicita tais direcionamentos, ainda não identificados na literatura brasileira.

Começando pelos conceitos, adotou-se um quadro para ajudar na identificação dos principais autores e referências. A partir das autoras Janete Schmidmeier e Adriana Takahashi (2018), adaptou-se um quadro com os principais conceitos, autores e referências sobre competências interculturais.

Quadro 3 – Apresentação de alguns conceitos de competências interculturais, autores e referências

Conceitos	Autor(es)	Referência
Capacidade geral de transcender o etnocentrismo, apreciar outras culturas, além de gerar um comportamento geral adequado em uma ou mais culturas diferentes.	Milton Bennett (1986)	BENNETT, M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. International journal of intercultural relations , [s.l.] v. 10, n. 2, p. 179-196, 1986.
Construto multidimensional constituído principalmente por uma atitude em relação à outra cultura e pelo conhecimento da cultura anfitriã.	Richard Wiseman, Mitchell Hammer, Hiroko Nishida (1989)	WISEMAN, R. L.; HAMMER, M. R.; NISHIDA, H. Predictors of intercultural communication competence. International journal of intercultural relations , [s.l.], v. 13, n. 3, p. 349-370, 1989.
Capacidade de funcionar de modo eficaz em outra cultura.	Martine Gertsen (1990)	GERTSEN, M. C. Intercultural competence and expatriates. The International Journal of Human Resource Management , London, v. 1, n. 3, p. 341-362, 1990.
	Norman Dinges e Kathleen Baldwin (1996)	DINGES, N. G.; BALDWIN, K. D. Intercultural competence: a research perspective. In: LANDIS, D.; BHAGAT, R. S. (ed.). Handbook of intercultural training . Thousand Oaks: Sage Publications, 1996. p. 106-123. v. 2.
O conhecimento de outras pessoas; conhecimento de si; habilidades para interpretar e se relacionar; valorização dos valores, crenças e comportamentos dos outros; e relativização de si.	Michael Byram (1997)	BYRAM, M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence . Bristol: Multilingual Matters, 1997.
Capacidade de adaptação a outras culturas alicerçada em elementos envolvidos nos processos linguísticos de interação entre os interlocutores.	Alvino Fantini (2000)	FANTINI, A. E. A central concern: Developing intercultural competence. SIT Occasional Paper Series , Brattleboro, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2000.
Capacidade do gestor de reconhecer e compreender a existência de crenças e valores próprios de cada cultura, assim como de estabelecer diálogos produtivos com a população local, além de dirimir conflitos resultantes de possíveis choques interculturais.	Joseph Distefano e Martha Maznevski (2000)	DISTEFANO, J. J.; MAZNEVSKI, M. L. International Management Behavior: text, readings, and cases . Oxford: Blackwell Publishers, 2000.
Capacidade de interagir eficazmente tanto com pessoas de outras culturas como aquelas da própria cultura. Envolve a consciência de diferentes valores e comportamentos, bem como a habilidade para lidar com eles por meio do não julgamento.	Michael Byram, Adam Nichols e David Stevens (2001)	BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. (ed.). Developing intercultural competence in practice . Bristol: Multilingual Matters, 2001.
Conjunto de conhecimentos e habilidades necessário para interagir com sucesso com pessoas de outros grupos étnicos, religiosos, culturais, nacionais e geográficas. Quando um indivíduo possui alto grau de competência intercultural, ele é capaz de ter interações bem-sucedidas com pessoas de diferentes grupos.	Mitchell Hammer, Milton Bennett e Richard Wiseman (2003)	HAMMER, M. R.; BENNETT, M. J.; WISEMAN, R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations , [s.l.], v. 27, n. 4, p. 421-443, 2003.
Trata-se de uma metacompetência que permite que os intervenientes olhem para as estruturas, objetos e interações a partir de uma distância afetiva, proporcionando reflexão e compreensão da experiência intercultural após situações de interação e permitindo que se façam ajustes situacionais de suas ações e que sejam encontradas soluções alternativas, negociadas entre os intervenientes.	Christopher Earley e Soon Ang (2003)	EARLEY, P. C.; ANG, S. Cultural intelligence: individual interactions across cultures . Stanford: Stanford University Press, 2003.
Competência de alto nível, que se refere à capacidade de um especialista para trabalhar em ambientes multiculturais, promovendo a aprendizagem intercultural. Capacidade de usar a experiência pessoal para facilitar a colaboração dentro de ambientes de trabalho multiculturais. Essa competência inclui as características pessoais, tais como: comprometimento, autoconsciência, adaptação e flexibilidade; competências básicas, tais como: a capacidade metodológica, talento para a organização e técnicas de comunicação social e aptidões para a gestão de situações complexas.	Johana Lasonen (2005)	LASONEN, J. Reflexion sur l'interculturalité par rapport a l'éducation et au travail. Higher Education Policy , [s.l.], v. 18, n. 4, p. 54-62, 2005.

Conceitos	Autor(es)	Referência
Capacidade de comunicar de forma eficaz e adequada em situações interculturais com base em conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais. Capacidade de mudar o quadro de referência de modo adequado e adaptar o comportamento ao contexto cultural. Capacidade de atingir seus objetivos, em algum grau, por meio da interação construtiva em um contexto intercultural.	Darla Deardorff (2004, 2006)	DEARDORFF, D. K. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States. 2004. Tese (Doutorado) – North Carolina State University, Raleigh, 2004. DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of Studies in International Education , [s.l.], v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006.
Compreendem um conjunto de habilidades que envolvem o saber reconhecer e otimizar as diferenças culturais como recursos para o aprendizado e para a criação de ações efetivas em contextos específicos; pensar e agir com base nas premissas de adaptação e na empatia com o outro, bem como na consciência de que compartilhamos a todo tempo e espaço.	Victor Friedman e Ariane Antal (2005)	FRIEDMAN, V. J.; ANTAL, A. B. Negotiating reality: A theory of action approach to intercultural competence. Management learning , [s.l.], v. 36, n. 1, p. 69-86, 2005.
Capacidades necessárias para a realização de compreensão mútua, bem como para a interação funcional e cooperação entre as pessoas que têm diferentes origens culturais.	Katri Jokikokko (2005)	JOKIKOKKO, K. Perspectives to intercultural competence. <i>In</i> : RÄSÄNEN, R.; SAN, J. (ed.). Conditions for intercultural learning and co-operation. Turku: Finnish Educational Research Association, 2005. p. 89-106. (Research in Educational Sciences, 23).
Eficácia de um indivíduo na elaboração de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atributos pessoais, a fim de trabalhar com sucesso com pessoas de diferentes origens culturais no país ou no exterior.	James Johnson, Tomasz Lenartowicz e Salvador <i>apud</i> (2006)	JOHNSON, J. P.; LENARTOWICZ, T.; Apud, S. Cross-cultural competence in international business: Toward a definition and a model. Journal of International Business Studies , [s.l.], v. 37, p. 525-543, 2006.
As competências interculturais são habilidades para navegar acertadamente em ambientes complexos marcados para a crescente diversidade de pessoas e culturas e estilos de vida, entre outros termos, habilidades para desempenhar-se efetivamente e apropriadamente interagir com outras pessoas linguísticas e culturalmente diferentes de um mesmo.	Alvino Fantini e Aqeel Timirzi (2006)	FANTINI, A. E.; TIRMIZI, A. Exploring and assessing intercultural competence: final report. Brattekboro: Federation EIL, 2006.
Habilidade cultural genérica que é exigida nas interações entre os indivíduos de diferentes grupos humanos que experimentam estranheza como consequência de sua ignorância mútua dos espectros de diferenças entre eles com vistas à produção de cultura, criando familiaridade e, assim, coesão entre os indivíduos envolvidos, permitindo-lhes perseguir seus objetivos de interação.	Stefanie Rathje (2007)	RATHJE, S. Intercultural competence: the status and future of a controversial concept. Language and intercultural communication , [s.l.], v. 7, n. 4, p. 254-266, 2007.
Gerenciamento da impressão que permite aos membros de diferentes sistemas culturais estarem cientes de sua identidade cultural e das diferenças culturais e interagir eficazmente e de modo adequado com os outros em diversos contextos ao concordar sobre o significado de diversos sistemas de símbolos com o resultado de relações mutuamente satisfatórias.	Bernd Kupka (2008)	KUPKA, B. Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management. 2008. Tese (Doutorado) – University of Otago, Dunedin, 2008.

Conceitos	Autor(es)	Referência
Ser competente não é ser apenas funcionalmente adequado no desempenho de uma ou várias tarefas, mas dispor de um capital de recursos cognitivos e atitudinais que permite ao gestor atuar com sensibilidade e dar respostas inovadoras e criativas aos desafios de diferentes contextos culturais. Em suma, ser competente significa ser capaz de aprender significativamente.	Tânia Fischer <i>et al.</i> (2009)	FISCHER, T. M. D. <i>et al.</i> Competências na gestão intercultural: desafios para aprendizagem e qualificação. <i>In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD</i> , 33., 2009, São Paulo. Anais[...] Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. p. 1-16.
Como habilidades complexas que são necessárias para um desempenho eficaz e adequado ao interagir com outras pessoas que são linguística e culturalmente diferentes de si mesmo.	Alvino Fantini (2009)	FANTINI, A. E. Assessing intercultural competence. <i>In: DEARDORFF, D. K. (ed.). The SAGE handbook of intercultural competence</i> . Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. p. 456-476.
Gerenciamento apropriado e eficaz da interação entre pessoas que, em um grau ou outro, representam orientações afetivas, cognitivas e comportamentais diferentes ou divergentes para o mundo.	Brian Spitzberg e Gabrielle Changnon (2009)	SPITZBERG, B. H.; CHANGNON, G. Conceptualizing intercultural competence. <i>In: DEARDORFF, D. K. (Ed.). The SAGE handbook of intercultural competence</i> . Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. p. 2-52.
Competência intercultural envolve a consciência cultural crítica do Eu e do Outro, em um encontro intercultural, com a devida atenção para construção de relacionamento, monitoramento e gerenciamento das emoções, empatia e <i>facework</i> .	Prue Holmes e Gillian O'Neill (2012)	HOLMES, P.; O'NEILL, G. Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. International Journal of Intercultural Relations , [s.l.], v. 36, n. 5, p. 707-718, 2012.
Compreensão da diferença e necessidade de comunicar-se e envolver-se com as partes interessadas de modo eficaz.	Kate Fitch (2012)	FITCH, K. Industry perceptions of intercultural competence in Singapore and Perth. Public Relations Review , [s.l.], v. 38, n. 4, p. 609-618, 2012.
Diz respeito à compreensão cognitiva de um sistema cultural e, também, aos elementos analíticos e estratégicos que ampliam a interpretação e o âmbito da ação de uma pessoa, a fim de interagir adequadamente com pessoas de outras culturas. A competência intercultural dos atores-chave influencia e promove a negociação intercultural e processos de aprendizagem de modo positivo.	Christoph Barmeyer e Eric Davoine (2015)	BARMEYER, C.; DAVOINE, E. Intercultural competence of binational pairs as a supporting factor of negotiated culture in binational organisations: an analysis of the French-German case of Alleo. <i>In: EGOS COLLOQUIUM</i> , 31., 2015, Atenas. Anais[...] [s.l.; s.n.], 2015.
Para ser interculturalmente competente, é essencial se esforçar para entender o mundo a partir das perspectivas de outras pessoas, para procurar compreender de que modos as culturas se conectam, tornando-se um ponto de partida para uma futura mudança positiva.	Mccarthy, White e Eric Davoine (2015)	MCCARTHY, J. F.; WHITE, A. B. C.; DAVOINE, E. Developing global leaders: accelerating intercultural competence through immersive learning experiences. <i>In: EGOS COLLOQUIUM</i> , 31., 2015, Atenas. Anais[...] [s.l.; s.n.], 2015.
As competências interculturais consistem em habilidades que possibilitam interações eficazes em contextos cultural e linguisticamente diversos, promovendo a compreensão e o diálogo entre diferentes perspectivas culturais, frequentemente associadas a sistemas marginalizados. Seu desenvolvimento favorece a adaptação e a comunicação intercultural.	Wendy Leeds-Hurwitz (2017)	LEEDS-HURWITZ, W. Competencias interculturales : marco conceptual y operativo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO, 2017.

Fonte: adaptado de Schmidmeier e Takahashi (2018).

As várias conceituações de CI perpassam por algumas discussões e que se esbarram em algumas proposições similares com a junção de habilidades individuais de uma pessoa (por exemplo, habilidades linguísticas, conhecimento cultural, entre outros), juntamente com fatores contextuais significativos (Arasaratnam, 2016).

Nesse debate, importante apresentar um pouco sobre a educação intercultural, visto que a temática se entrelaça com discussões sobre desenvolvimento de competências interculturais na educação.

Quanto a isso, a Unesco (2016), apresenta os princípios básicos para a educação intercultural: I) A educação intercultural respeita a identidade cultural do aluno através da oferta de uma educação de qualidade, culturalmente apropriada e responsiva para todos; II); A educação intercultural proporciona a cada aluno o conhecimento cultural, as atitudes e as competências necessárias para alcançar a participação ativa e plena na sociedade; III) A educação intercultural proporciona a todos os alunos conhecimentos culturais, atitudes e habilidades que lhes permitam contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais e grupos religiosos e nações. Essas diretrizes podem servir como objetivos gerais no que tange as discussões sobre educação intercultural.

Ainda assim, desenvolver competências interculturais na educação superior, requer ir além de uma declaração de

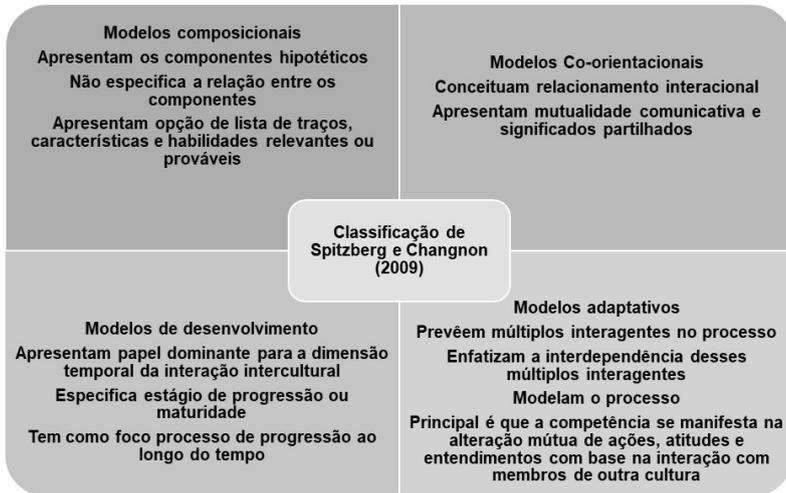
princípios gerais. Entende-se ser necessário um posicionamento conceitual e estrutural em cada instituição como forma de não deixar o construto somente em sua abstração. Implica em uma definição clara e um entendimento conceitual por parte dos envolvidos, baseados em referências da literatura, que resultam em metas e objetivos específicos e mensuráveis de aprendizagem dos estudantes, os quais poderão ser avaliados posteriormente. Além disso, compreende-se que as competências interculturais vão muito além do domínio da linguagem (aprendizado de um novo idioma).

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS: MODELOS

Ao trabalhar os modelos de competências interculturais na educação superior, com publicações difusas em todo mundo, mas que enredam por algumas opções de orientações clássicas, optou-se pela classificação de modelos realizada pelos autores Brian H. Spitzberg e Gabrielle Changnon publicada no ano de 2009.

Essa classificação (Spitzberg; Changnon, 2009) é adotada mundialmente nas principais pesquisas sobre competências interculturais, se tornando uma das publicações mais citadas quando a discussão é classificação de modelos (Luo; Chan, 2022; Clemente; Cardoso; Rodrigues, 2024). Para complementar a construção dessa obra, optou-se também por utilizar uma classificação atualizada (2023) que se baseasse também nessa versão clássica de Spitzberg e Changnon (2009), optando pelos estudos de Sabet e Chapman (2023). A Figura 2 a seguir apresenta um resumo dos modelos de classificação dos autores.

Figura 2 – Classificação de modelos



Fonte: Elaborado a partir de Spitzberg e Changnon (2009).

Uma investigação temporal da literatura acerca da competência intercultural demonstra uma evolução de conceitos centrados na pessoa para abordagens mais abrangentes e integradoras, considerando o contexto e os resultados (Spitzberg; Changnon, 2009).

Percebeu-se também a necessidade de apresentar alguns modelos a partir da classificação para melhor compreensão dos leitores. O Quadro 4 apresenta alguns modelos de competências interculturais compilados com o intuito de orientar sugestivamente pesquisas futuras.

Quadro 4 – Principais modelos de competências interculturais, autores e referências

Autor(es)	Modelo	Spitzberg e Changnon (2009)
Hamilton <i>et al.</i> (1998)	Modelo de Componentes de Competência Intercultural	Modelo composicional
Ting-Toomey e Kurogi (1998)	Modelo de Competência Intercultural Baseado no Facework	Modelo composicional
Deardorff (2006)	Modelo da Pirâmide de Deardorff de Competência Intercultural	Modelo composicional
Hunter, White e Godbey. (2006)	Modelo de Competências Globais	Modelo composicional
Fantini (1995)	Modelo de Competência do Interlocutor Intercultural	Modelo co-orientacional
Fantini (1995)	Modelo de Conver+gência de Visões de Mundo	Modelo co-orientacional
Byram <i>et al.</i> (2001)	Modelo de Competência Intercultural	Modelo co-orientacional
Kupka (2008)	Modelo de Competência Intercultural para Gestão Estratégica de Recursos	Modelo co-orientacional
Rathje (2007)	Modelo de Coerência-Coesão de Competência Intercultural	Modelo co-orientacional
King <i>et al.</i> (2005)	Modelo de Maturidade Intercultural	Modelo de desenvolvimento
Bennet (1986)	Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS)	Modelo de desenvolvimento
Gullahorn, J. T. e Gullahorn, J. E. (1963)	Modelo Curva em U de Ajustamento Intercultural	Modelo de desenvolvimento
Kim (1988)	Modelo de Competência Comunicativa Intercultural	Modelo adaptacional
Gallois <i>et al.</i> (1988)	Modelo de Acomodação Comunicativa Intercultural	Modelo adaptacional
Berry <i>et al.</i> (1989)	Modelo de aculturação de atitude	Modelo adaptacional
Navas <i>et al.</i> (2005)	Modelo Estendido de Aculturação Relativa	Modelo adaptacional
Arasaratnam, Banerjee e Dembek. (2008)	Modelo de competência de comunicação intercultural.	Modelo de caminho causal
Griffith e Harvey (2001)	Modelo de Comunicação Intercultural de Qualidade de Relacionamento	Modelo de caminho causal
Ting-Toomey (1999)	Modelo de Mudança de Processo Multinível de Competência Intercultural	Modelo de caminho causal
Hammer <i>et al.</i> (1998)	Modelo de Gestão de Ansiedade/Incerteza de Competência Intercultural	Modelo de caminho causal
Deardorff (2006)	Modelo do Processo Deardorff de Competência Intercultural	Modelo de caminho causal
Arasaratnam e Doerfel (2005); Arasaratnam, Banerjee e Dembek (2010)	Modelo Integrado de Competência de Comunicação Intercultural (IMICC)	Não categorizado
Griffith <i>et al.</i> (2016)	Modelo de abordagem, análise e atuação da competência intercultural	Não categorizado
Bennet (1986)	Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS)	Modelo de Desenvolvimento
Gullahorn, J. T. e Gullahorn, J. E. (1963)	Modelo Curva em U de Ajustamento Intercultural	Modelo de Desenvolvimento
Kim (1988)	Modelo de Competência Comunicativa Intercultural	Modelo Adaptacional
Gallois <i>et al.</i> (1988)	Modelo de Acomodação Comunicativa Intercultural	Modelo Adaptacional
Berry <i>et al.</i> (1989)	Modelo de aculturação de atitude	Modelo Adaptacional
Navas <i>et al.</i> (2005)	Modelo Estendido de Aculturação Relativa	Modelo Adaptacional
Arasaratnam, Banerjee e Dembek (2008)	Modelo de competência de comunicação intercultural.	Modelo de caminho causal
Ting-Toomey (1999)	Modelo de Mudança de Processo Multinível de Competência Intercultural	Modelo de caminho causal
Hammer <i>et al.</i> (1998)	Modelo de Gestão de Ansiedade/Incerteza de Competência Intercultural	Modelo de caminho causal
Deardorff (2006)	Modelo do Processo Deardorff de Competência Intercultural	Modelo de caminho causal
Arasaratnam e Doerfel (2005); Arasaratnam, Banerjee e Dembek . (2010)	Modelo Integrado de Competência de Comunicação Intercultural (IMICC)	Não categorizado
Griffith <i>et al.</i> (2016)	Modelo de abordagem, análise e atuação da competência intercultural	Não categorizado

Fonte: Construído a partir da categorização de Spitzberg e Changnon (2009) e dados da pesquisa (2024).

A pesquisa sobre Competência Intercultural (CI) permanece em desenvolvimento conceitual, com modelos sobrepostos, complementares e contraditórios. É essencial ajustar as concepções atuais de CI às demandas disciplinares, encarando a lacuna existente como um desafio que estimula os acadêmicos a buscarem definições mais consistentes de CI (Sabet; Chapman, 2023).

As publicações recentes sobre os modelos mais adotados na literatura como o estudo de Peng, Zhu e Wu (2020) apresentam que os primeiros cinco autores mais citados em estudos de competências interculturais são: Michael Byram (2008); Darla Deardorff (2006; 2009); Claire Kramsch (2011); Mitchell Hammer, Milton Bennett e Richard Wiseman (2003). Peng, Zhu e Wu (2020) também identificaram em sua pesquisa as dez referências e autores mais citados, assim classificados:

Quadro 5 – Autores e referências mais citados em Peng, Zhu e Wu (2020)

	Referência citada	Autor(es)	Referência
1	Conceptualizing intercultural competence	Spitzberg; Changnon (2009)	SPITZBERG, B. H.; CHANGNON, G. Conceptualizing intercultural competence. <i>In</i> : DEARDORFF, D. K. (ed.). The SAGE handbook of intercultural competence . Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. p. 2-52.
2	Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization	Deardorff (2006)	DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. Journal of studies in international education , [s.l.], v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006.
3	Intercultural citizenship and foreign language education	Byram (2008)	BYRAM, M. Intercultural citizenship and foreign language education , v. 20, 2008. p. 122-132.
4	The SAGE handbook of intercultural competence	Dearforff (2009)	DEARDORFF, D. K. (ed.). The SAGE handbook of intercultural competence . Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009.
5	Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance	Ang <i>et al.</i> (2007)	ANG, S. <i>et al.</i> Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. Management and Organization Review , Cambridge, v. 3, n. 3, p. 335-371, 2007.
6	Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory	Hammer (2011)	HAMMER, M. R. Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. International Journal of Intercultural Relations , [s.l.], v. 35, n. 4, p. 474-487, 2011.
7	Assessing cross-cultural competence: a review of available tests	Matsumoto; Hwang (2013)	MATSUMOTO, D.; HWANG, H. C. Assessing cross-cultural competence: A review of available tests. Journal of Cross-Cultural Psychology , [s.l.], v. 44, n. 6, p. 849-873, 2013.
8	Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers	O'Dowd (2007)	O'DOWD, R. (ed.). Online intercultural exchange: an introduction for foreign language teachers . Bristol: Multilingual Matters, 2007.
9	Intercultural language teaching and learning	Liddicoat; Scarino (2013)	LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. Intercultural language teaching and learning . New York: Wiley, 2013.
10	Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory	Hammer; Bennett; Wiseman (2003)	HAMMER, M. R.; BENNETT, M. J.; WISEMAN, R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. International Journal of Intercultural Relations , [s.l.], v. 27, n. 4, p. 421-443, 2003.

Fonte: Adaptado de Peng, Zhu e Wu (2020).

Aliado a isso, Salles, Cardoso Neto e Rodrigues (2024) identificaram em um mapeamento sistemático os cinco modelos mais adotados no *rol* das publicações que foram alvo em sua pesquisa: 1) Modelo Pirâmide de Competência Intercultural / Modelo de Processo de Competência Intercultural (*Process Model of Intercultural Competence ou Pyramid Model*) da autora Darla K. Deardorff (2006; 2009a; 2012); Modelo de Desenvolvimento de Competência Intercultural do autor Milton Bennett (1986; 1993) (*Development Model of Intercultural Sensitivity – DMIS*); 3) Modelo de competência comunicativa intercultural (*Intercultural Interlocutor Competence Model*) do autor Alvino Fantini (2009); 4) Modelo de Competência Intercultural (*Intercultural Competence Model*) do autor Michael Byram (1997; 2008; 2009) e; 5) Modelo de maturidade intercultural (*Intercultural Maturity Model*) das autoras Patrícia M. King e Márcia B. Baxter Magolda (2005).

Para direcionar as escolhas dos modelos que constam nessa obra, essas indicações foram consideradas. Assim, optou-se pela apresentação dos dez modelos, conforme o quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Modelos de competências interculturais apresentados nessa obra

MODELO 1 – Pyramid Model of Intercultural Competence / Modelo de Pirâmide de Competência Intercultural (Deardorff, 2006)
MODELO 2 – Process Model of Intercultural Competence / Modelo de Processo de Competência Intercultural (Deardorff, 2009)
MODELO 3 – Facework-Based Model of Intercultural Competence / Modelo de Competência Intercultural Baseado no Facework (Ting-Toomey; Kurogi, 1998)
MODELO 4 – Intercultural Interlocutor Competence Model / Modelo de Competência do Interlocutor Intercultural (Fantini; Tirmizi, 2006)
MODELO 5 – Intercultural Competence Model / Modelo de Competência Intercultural (Byram, 2001)
MODELO 6 – Intercultural Maturity Model / Modelo de Maturidade Intercultural (King; Baxter Magolda, 2005)
MODELO 7 – Developmental Intercultural Competence Model / Modelo de Desenvolvimento de Competência Intercultural (Bennett, 1986)
MODELO 8 – Model of Intercultural Communication Competence / Modelo de Competência Comunicação Intercultural (Arasaratnam, 2009)
MODELO 9 – Anxiety/Uncertainty Management Model of Intercultural Competence / Modelo de Gestão de Ansiedade/Incerteza de Competência Intercultural (AUM) (Hammer <i>et al.</i> , 1998)
MODELO 10 – The approach, analyze and act model of intercultural competence / Modelo de abordagem, análise e atuação da competência intercultural (Griffith <i>et al.</i> , 2016)

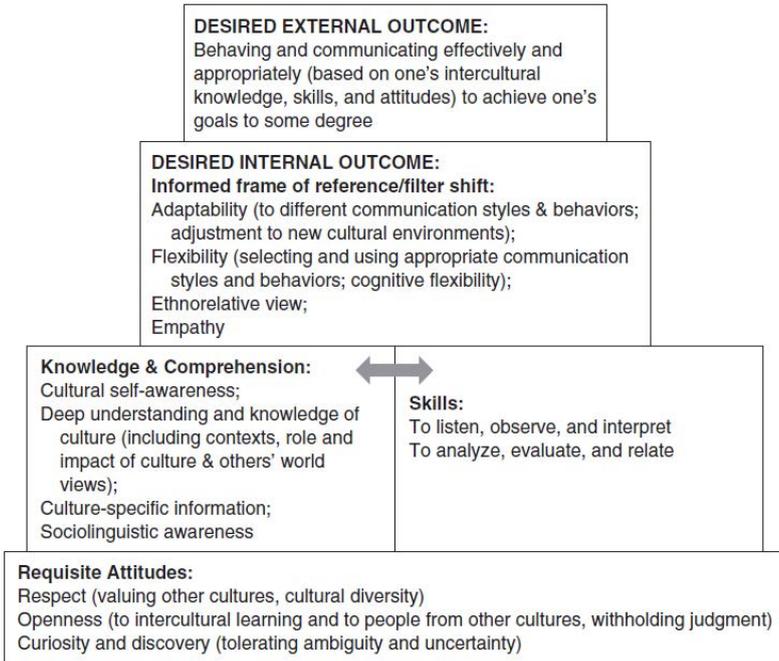
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Apresenta-se um breve resumo dos modelos com as principais informações sobre os mesmos. Trata-se de construtos com publicações de vasta abrangência na literatura e que, os leitores dessa obra terão facilidade de encontrar suas referências de forma *on-line*.

Iniciando com o modelo de *Pyramid Model of Intercultural Competence* / Modelo de Pirâmide de Competência Intercultural de Darla Deardorff (2006), este é composto de cinco níveis de uma pirâmide, ordenados do nível mais baixo para o mais alto: 1) atitudes; 2a) conhecimento e compreensão; 2b) habilidades; 3) resultados internos e; 4) resultados externos. Os dois últimos níveis representam os resultados desejados a partir do desenvolvimento dos componentes nos três níveis inferiores.

No modelo, competência intercultural é a habilidade de se comunicar de maneira eficaz e apropriada em contextos interculturais com base nos conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais de uma pessoa. São identificados sete elementos e vinte e dois componentes da competência intercultural. Esse modelo, amplamente citado e discutido, tem sua origem em um estudo empírico realizado pela autora com estudantes do ensino superior (Deardorff, 2006).

Figura 3 – *Pyramid Model of Intercultural Competence / Modelo de Pirâmide de Competência Intercultural (Deardorff)*

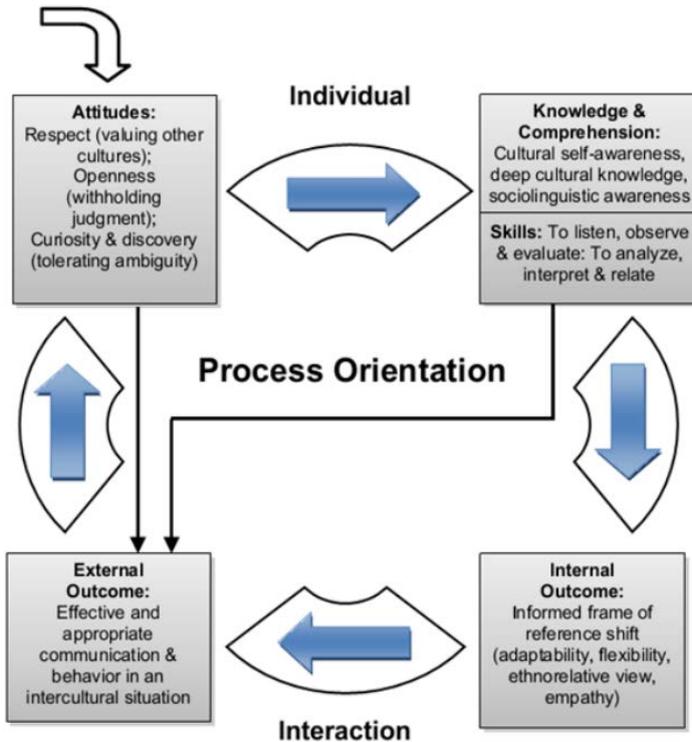


- *Move from personal level (attitude) to interpersonal/interactive level (outcomes)*
- *Degree of intercultural competence depends on acquired degree of underlying elements*

Fonte: Deardorff (2006, 2009).

O *Process Model of Intercultural Competence* / Modelo de Processo de Competência Intercultural (Deardorff, 2009) define a competência intercultural como a habilidade de se comunicar de maneira eficiente e apropriada em contextos culturais diversos, levando em consideração os conhecimentos, habilidades e atitudes interculturais de um indivíduo, dentro de um processo *continuum*. Esse modelo contém os mesmos elementos que o primeiro modelo denominado pirâmide de competência intercultural, enfatizando o movimento do nível pessoal para o interpessoal (interação intercultural). Como no modelo da pirâmide é possível ir de atitudes e / ou atitudes e habilidades / conhecimentos diretamente ao resultado externo, mas o grau de adequação e eficácia do resultado pode não ser tão alta como quando todo o ciclo é concluído e começa novamente. O elemento único de resultados internos e externos também são mantidos com este modelo de processo, e na verdade, seria possível para um indivíduo alcançar o resultado externo de comportar-se e comunicar de forma adequada e eficaz em situações interculturais sem ter atingido plenamente o resultado interno de uma mudança no quadro de referência (Deardorff, 2006, 2009).

Figura 4 – *Process Model of Intercultural Competence / Modelo de Processo de Competência Intercultural (Deardorff)*



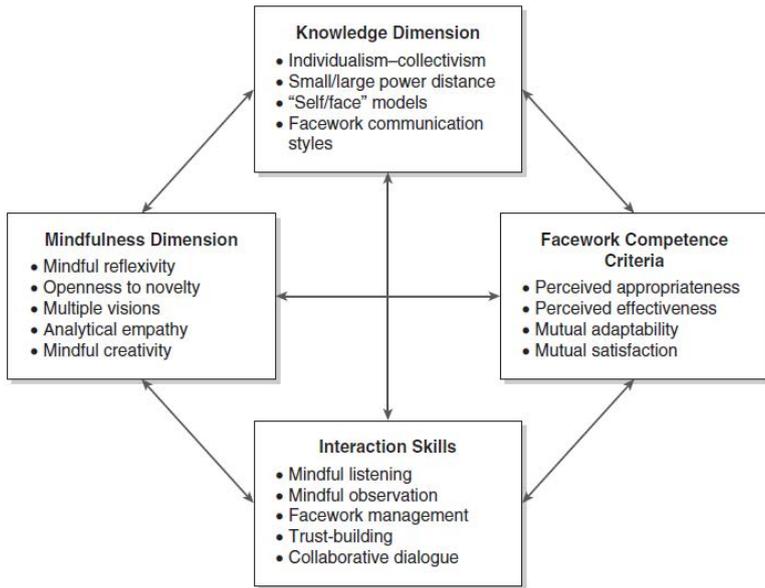
Fonte: Deardorff (2006, 2009).

O *Facework-Based Model of Intercultural Competence / Modelo de Competência Intercultural Baseado no Facework* (Ting-Toomey; Kurogi, 1998) enfatiza que a competência é definida como a combinação perfeita de conhecimento, plena atenção e habilidades de comunicação para lidar com as preocupações relacionadas à reputação de si mesmo e dos outros (Ting-Toomey, 1994; Ting-Toomey, 1997). Essas

preocupações são consideradas como questões de gestão de identidade e relacionamento em contextos interpessoais difíceis. A competência pode ser medida através dos critérios de adequação, eficácia, adaptabilidade e satisfação na interação.

O seu padrão não dá destaque aos aspectos motivacionais, priorizando os fatores cognitivos, comportamentais e de desempenho. Uma vertente de *mindfulness* envolve competências como reflexão consciente, consideração de diferentes pontos de vista, empatia analítica e criatividade intencional. Assume relações interativas entre todos os componentes do modelo, de modo que se espera que as mudanças em cada componente influenciem todos os outros componentes (Spitzberg; Changnon, 2009).

Figura 5 – *Facework-Based Model of Intercultural Competence /*
 Modelo de Competência Intercultural Baseado no Facework

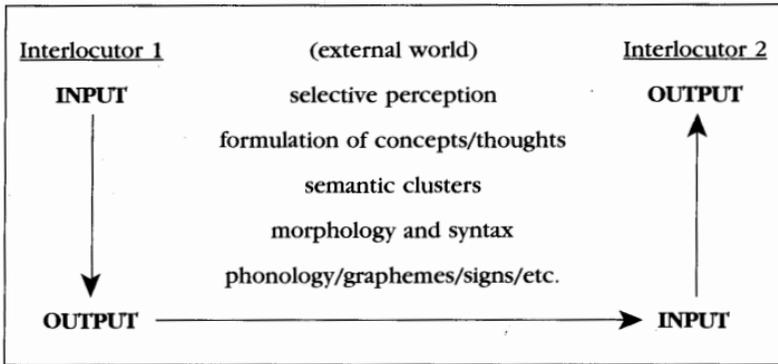


Fonte: Ting-Toomey; Kurogi (1998, p. 211).

O *Intercultural Interlocutor Competence Model /* Modelo de Competência do Interlocutor Intercultural (Fantini; Tirmizi, 2006; Fantini, 2009) expande a definição de CI com habilidades complexas que são fundamentais para um desempenho eficiente e apropriado ao se comunicar com indivíduos que possuem linguagens e culturas distintas das suas. O autor resumiu elementos essenciais presentes nos processos linguísticos necessários para alcançar a co-orientação. Durante qualquer interação entre os interlocutores, os sistemas de percepção seletiva são convertidos em conceitos e ideias, que

por sua vez são traduzidos em agrupamentos semânticos, os quais são então transformados em unidades específicas com base em expressões (morfologia e sintaxe) e ações expressas de forma clara (Spitzberg; Changnon, 2009).

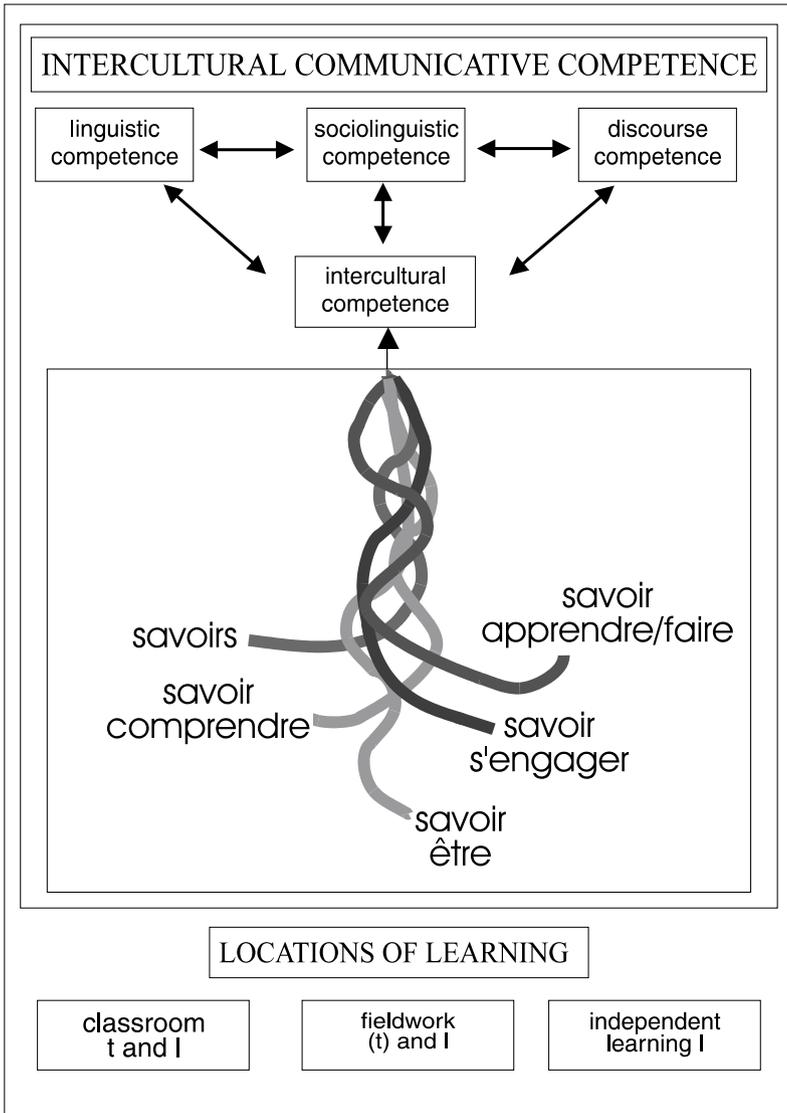
Figura 6 – *Intercultural Interlocutor Competence Model* / Modelo de Competência do Interlocutor Intercultural



Fonte: Fantini (1995).

O *Intercultural Competence Model* / Modelo de Competência Intercultural (Byram, 1997, 2008, 2009) é categorizado como um modelo de coordenação, mas está associado principalmente ao conceito de identidade dentro e entre culturas. Neste modelo é dada uma ênfase significativa à comunicação e à linguagem. Byram (1997), posteriormente com sua equipe, criou um modelo impactante que compartilha semelhanças com modelos co-orientacionais, porém com um foco maior na negociação da identidade no contexto intercultural (Spitzberg; Changnon, 2009).

Figura 7 – Intercultural Competence Model / Modelo de Competência Intercultural



Fonte: Byram (2021, p. 98).

O *Intercultural Maturity Model* / Modelo de Maturidade Intercultural (King; Magolda, 2005) enfatiza que a competência intercultural é aprimorada desde os estágios iniciais até os mais avançados, seguindo três áreas de desenvolvimento (cognitiva, intra e interpessoal) e três fases de evolução (inicial, intermediária e avançada). O Modelo multidimensional ao invés de unidimensional, apresenta como a integração do modelo oferece uma visão mais ampla e, conseqüentemente, uma ferramenta conceitual mais eficaz para compreender e estimular o desenvolvimento do que os modelos que se concentram principalmente ou exclusivamente em uma área (King; Magolda, 2005).

Figura 8 – *Intercultural Maturity Model* / Modelo de Maturidade Intercultural

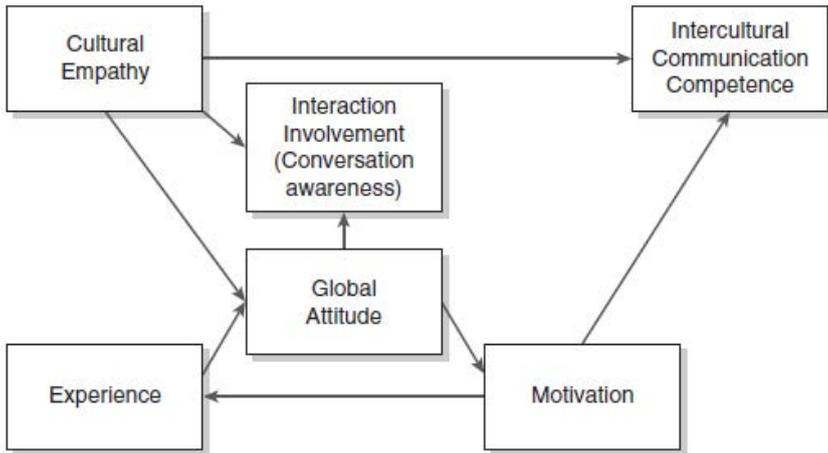
Domain of Development and Related Theories	Initial Level of Development	Intermediate Level of Development	Mature Level of Development
<i>Cognitive</i> (Baxter Magolda, 1992, 2001; Belenky et al., 1986; M. Bennett, 1993; Fischer, 1980; Kegan, 1994; King & Kitchener, 1994, 2004; Perry, 1968)	Assumes knowledge is certain and categorizes knowledge claims as right or wrong; is naïve about different cultural practices and values; resists challenges to one's own beliefs and views differing cultural perspectives as wrong	Evolving awareness and acceptance of uncertainty and multiple perspectives; ability to shift from accepting authority's knowledge claims to personal processes for adopting knowledge claims	Ability to consciously shift perspectives and behaviors into an alternative cultural worldview and to use multiple cultural frames
<i>Intrapersonal</i> (Cass, 1984; Chickering & Reisser, 1993; Cross, 1991; D'Augelli, 1994; Helms, 1995; Josselson, 1987, 1996; Kegan, 1994; Marcia, 1980; Parks, 2000; Phinney, 1990; Torres, 2003)	Lack of awareness of one's own values and intersection of social (racial, class, ethnicity, sexual orientation) identity; lack of understanding of other cultures; externally defined identity yields externally defined beliefs that regulate interpretation of experiences and guide choices; difference is viewed as a threat to identity	Evolving sense of identity as distinct from external others' perceptions; tension between external and internal definitions prompts self-exploration of values, racial identity, beliefs; immersion in own culture; recognizes legitimacy of other cultures	Capacity to create an internal self that openly engages challenges to one's views and beliefs and that considers social identities (race, class, gender, etc.) in a global and national context; integrates aspects of self into one's identity

<p><i>Interpersonal</i></p> <p>(M. Bennett, 1993; Chickering & Reisser, 1993; Gilligan, 1982; Kegan, 1994; Kohlberg, 1984; Noddings, 1984)</p>	<p>Dependent relations with similar others is a primary source of identity and social affirmation; perspectives of different others are viewed as wrong; awareness of how social systems affect group norms and intergroup differences is lacking; view social problems egocentrically, no recognition of society as an organized entity</p>	<p>Willingness to interact with diverse others and refrain from judgment; relies on independent relations in which multiple perspectives exist (but are not coordinated); self is often overshadowed by need for others' approval. Begins to explore how social systems affect group norms and intergroup relations</p>	<p>Capacity to engage in meaningful, interdependent relationships with diverse others that are grounded in an understanding and appreciation for human differences; understanding of ways individual and community practices affect social systems; willing to work for the rights of others</p>
--	--	---	--

Fonte: King e Baxter Magolda (2005, p. 576).

O Developmental Intercultural Competence Model (DMIS) / Modelo de Desenvolvimento de Competência Intercultural foi proposto por Milton Bennett (1986) e apresenta seis fases pelas quais um sujeito avança de forma progressiva, passando de uma perspectiva etnocêntrica em relação a outras culturas (primeiras três fases) para uma perspectiva etnorrelativa (últimas três fases) (Arasaratnam, 2016). A premissa fundamental desse modelo é que a competência intercultural aumenta à medida que somamos experiências com diversidades culturais, e essas diferenças se tornam mais refinadas e complexas (Hammer *et al.*, 2003). Há uma possível ligação entre a capacidade de entender as diversidades culturais de uma pessoa e o aprimoramento da sua competência intercultural.

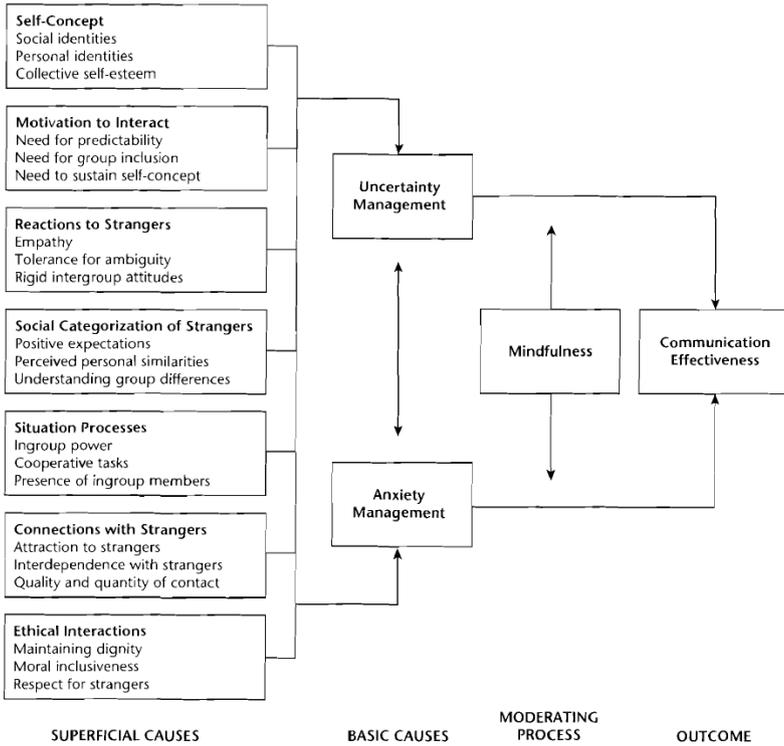
Figura 10 – *Model of Intercultural Communication Competence /*
 Modelo de Competência Comunicação Intercultural



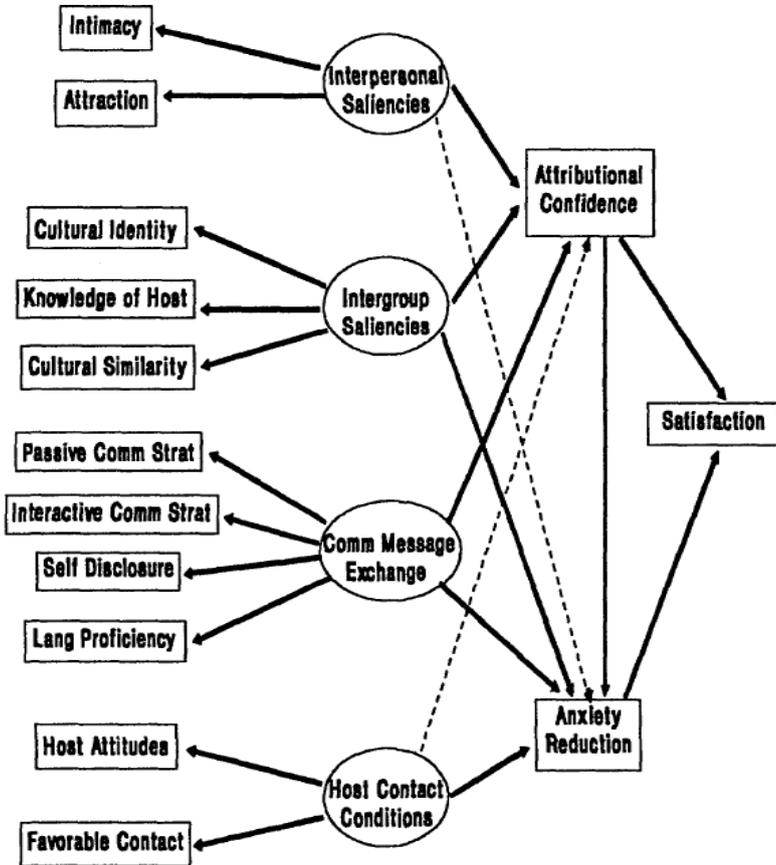
Fonte: Arasaratnam (2006, 2008). Adaptação realizada por Spitzberg e Changnon (2009, p. 30).

O *Anxiety/Uncertainty Management Model of Intercultural Competence / Modelo de Gestão de Ansiedade/Incerteza de Competência Intercultural (AUM)* (Hammer *et al.*, 1998) construído a partir da teoria AUM de 1995 teve o objetivo de aprimorar a comunicação efetiva de um indivíduo, diminuindo a incerteza e a ansiedade para níveis moderados por meio da atenção plena. A teoria AUM explica a comunicação tanto no nível interpessoal quanto intergrupual com uma abordagem psicológica, a partir dos elementos: comunicação efetiva, incerteza, ansiedade e atenção plena (Gudykunst, 1995).

Figura 11 – *Anxiety/Uncertainty Management Model of Intercultural Competence / Modelo de Gestão de Ansiedade/Incerteza de Competência Intercultural (AUM)*



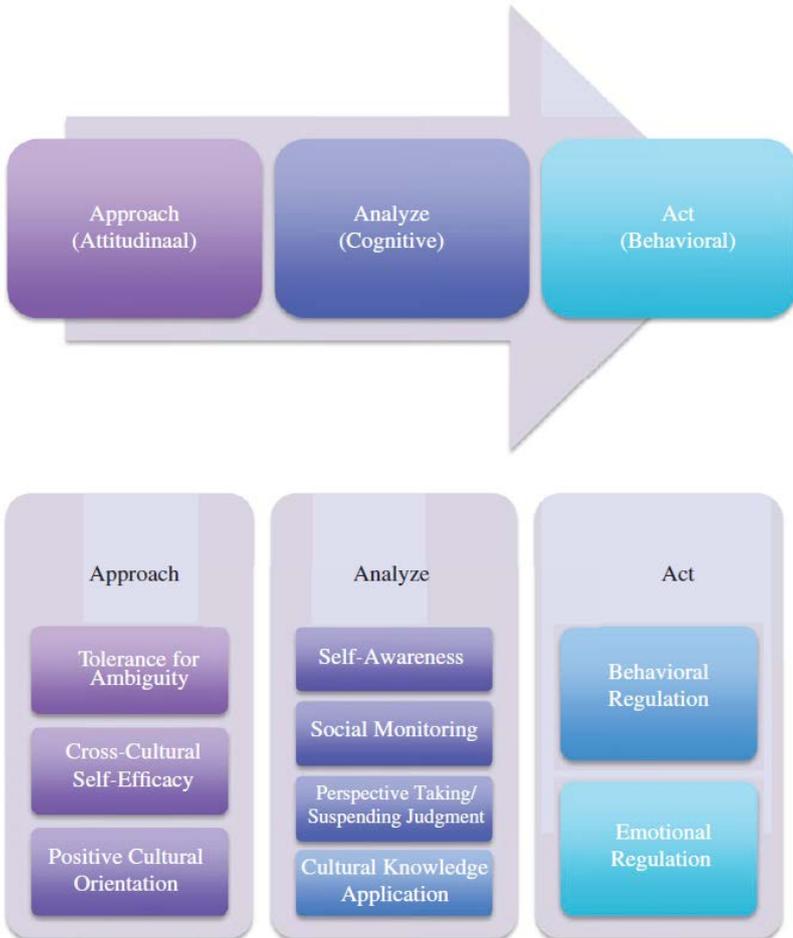
Fonte: Gudykunst (1995, p. 428).



Fonte: Hammer *et al.* (1998, p. 319).

O *Approach, Analyze and Act Model of Intercultural Competence* / Modelo de abordagem, análise e atuação de competência intercultural (Griffith *et al.*, 2016) buscou apresentar uma estrutura ampla, detalhando os diferentes domínios e subdomínios de forma clara, além de estabelecer de maneira precisa as relações entre eles.

Figura 12 – *The approach, analyze and act model of intercultural competence* / Modelo de abordagem, análise e atuação da competência intercultural



Fonte: Griffith *et al.* (2016, p. 31).

Importante ressaltar que, esses modelos não foram apresentados com a intenção de se restringir as pesquisas no contexto latino-americano a eles. Ao contrário, foram apresentados para incentivar pesquisas que os alcancem, mas também que busquem novos olhares (a partir de outros modelos) a serem aplicados a esse *lócus*. É importante também ressaltar que, trata-se de direcionamentos que viabilizem e facilitem pesquisas futuras. Assim, o mesmo critério foi adotado para os instrumentos de identificação e avaliação de competências interculturais na educação superior que será apresentado no próximo capítulo.

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS: INSTRUMENTOS

Métodos de identificação e avaliação de competências interculturais na educação são frequentemente discutidos na literatura sobre a temática. Nos últimos dez anos (2015 em diante), pesquisas sobre competências interculturais, modelos e instrumentos⁷ cresceram substancialmente.

À medida que se desenvolvem métodos qualitativos, quantitativos ou quali quantitativos de avaliação de CI na educação superior, cresce a necessidade validade de instrumentos e sua aplicabilidade em diversos contextos.

Hoje em dia, identificação e avaliação das competências interculturais é crucial em ambientes educacionais globais. É preciso buscar reconhecer, aprimorar e avaliar essas competências nos alunos e docentes. A capacidade de entender e valorizar as diferentes culturas é vital para ter sucesso em um mundo globalizado. Essa obra, pretende também apresentar um pouco das metodologias adotadas

7 Alguns instrumentos que não são colocados aqui como anexo podem ser encontrados em Piasentin (2013).

para avaliação das competências interculturais, debater os principais indicadores para que os pesquisadores possam se apropriar em futuras pesquisas.

Os índices de Avaliação Comportamental Intercultural de Ruben (1976) representam uma das primeiras ferramentas eficazes na avaliação da comunicação intercultural. Este instrumento (anexo 1) foi desenvolvido para analisar participantes em sete áreas: tolerância à ambiguidade, gestão da interação, demonstração de respeito, orientação para o conhecimento, comportamento de papel relacional, postura de interação e empatia. Apesar de ter se mostrado eficaz em pesquisas anteriores (Chen, 1989; Ruben; Kealey, 1979), seu uso recente tem sido limitado, e sua aplicabilidade a participantes de diferentes origens culturais permanece incerta (Arasaratnam, 2009).

Atualizada e considerada completa, optou-se também por adotar a classificação dos autores (Richter *et al.*, 2023) por apresentarem além de identificação dos principais instrumentos, uma categorização de instrumentos mais populares (19), instrumentos com alta confiabilidade, validade e generalização entre contextos (13) e instrumentos com alta cobertura (23).

Para apresentação dos instrumentos, tendo como base a classificação de Fantini (2006, 2020), Rahimi (2019) e Richter *et al.* (2023), foi possível identificar 83 instrumentos que serão apresentados a seguir:

Quadro 7 – Principais instrumentos de identificação e avaliação de competências interculturais

Instrumento	Autor(es)
<i>Intercultural Competency Scale (ICS)</i> – anexo 4	Rahimi (2019)
<i>ACTFL Proficiency Scale & Guidelines</i> ⁸	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Assessment of Intercultural Competence (AIC)</i> – anexo 5	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019)
<i>Assessment of Intercultural Communicative Competence (AICC)</i> – anexo 21	Fantini (2020)
<i>Assessment of Language Development (ALD)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Australian Second Language Proficiency Ratings (ASLPR)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Behavioral Assessment Scale for Intercultural Effectiveness (BASIC)</i> – anexo 17	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019)
<i>Beliefs, Events, and Values Inventory (BEVI)</i> ⁹	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019)
<i>Business Cultural Intelligence Quotient (BCIQ)</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Communication Competency for Intercultural Adaptation</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Cross-Cultural Adaptability Inventory (CCAI)</i> ¹⁰	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019); Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Cross-Cultural Assessor (CCA)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Cross-cultural Competence (CCC)</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Cross-Cultural Counseling Inventory</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Cross-Cultural Sensitivity Scale (CCSS)</i>	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019)
<i>Cross-Cultural Social Intelligence (CCSI)</i>	Rahimi (2019); Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Cross-Cultural World-Mindedness Scale (CCWM)</i>	Rahimi (2019)
<i>Crossorganizational cultural intelligence (COCI)</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Cultural Competence Self-Assessment Questionnaire (CCSAQ)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Cultural Intelligence Assessment</i>	Rahimi (2019); Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Cultural Intelligence Scale (CQS)</i>	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019); Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Cultural Orientations Indicator (COI)</i>	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019)
<i>Culture in the Workplace Questionnaire</i>	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019)
<i>Culture Shock</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Development Communication Index</i>	Fantini e Tirmizi (2006)

8 Escala de Proficiência Linguística. Disponível em: <https://www.actfl.org/terms-and-conditions>. Acesso em: 09 abr. 2025.

9 Ferramenta comercial disponível em: <https://thebevi.com/products/#accessing>. Acesso em: 10 abr. 2025.

10 O Inventário de Adaptabilidade Intercultural (CCAI) é um instrumento de treinamento projetado para fornecer informações a um indivíduo sobre seu potencial para eficácia intercultural (Kelley; Meyers, 1992). O CCAI possui 50 itens e abrange quatro dimensões: Resiliência Emocional (18 itens), Flexibilidade/Abertura (15 itens), Acuidade Perceptiva (10 itens) e Autonomia Pessoal (7 itens). Não disponibilizado como anexo, pois o CCAI é proprietário de uma empresa que, assim como o IDI, tem o mesmo nome do instrumento (Guedes Neto *et al.*, 2016). Informações disponíveis em: <http://www.ccaiassess.com/>. Acesso em: 10 abr. 2025.

<i>European Language Portfolio (ELP)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Expanded CQ scale (E-CQS)</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Expatriate Adaptation Scale</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Expatriate Profile (EP)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Foreign Assignment Success Test (FAST)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Global Assessment Inventory (GAI)</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Global Awareness Profile - GAP Test</i>	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019)
<i>Global Competence Aptitude Assessment</i>	Rahimi (2019)
<i>Global Competence Inventory (GCI)</i>	Rahimi (2019); Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Global Leader Tucker Assessment Profile (GLTAP)</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Global Literacy Survey</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Global-Mindedness Scale (GMS) – anexo 13</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Global Mindset Inventory (GMI) – anexo 14</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Global Perspective Survey</i>	Rahimi (2019)
<i>Global Perspectives Inventory (GPI)</i>	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019)
<i>Global Team Process Questionnaire (GTPQ)</i>	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019)
<i>GlobeSmart</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Implicit Association Test</i>	Rahimi (2019)
<i>Intercultural Adjustment Potential Scale (ICAPS) – anexo 15</i>	Rahimi (2019); Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Intercultural Behavioral Assessment Indices – anexo 2</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Intercultural Communication Competence</i>	Rahimi (2019)
<i>Intercultural Competence Assessment (The INCA project)</i>	Fantini e Tirmizi (2006); Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Intercultural Competence Development</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Intercultural Competence Questionnaire</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Intercultural Development Inventory (IDI)¹¹</i>	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019); Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Intercultural Effectiveness (ICEQ)</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Intercultural Effectiveness Scale (IES) - anexo 17</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Intercultural Living and Working Inventory (ILWI)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Intercultural Orientation Resources (IOR)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)

11 IDI é um produto proprietário da empresa de consultoria que tem o mesmo nome do instrumento (Guedes Neto et al., 2016) e por isso não se encontra como anexo dessa obra, mesmo sendo um instrumento muito utilizado. Lombardi (2010) também destacou cinco instrumentos mais comuns apropriados para uso em instituições de ensino superior: o Inventário de Desenvolvimento Intercultural (IDI), o Inventário de Adaptabilidade Intercultural (CCAI), a Escala de Mentalidade Mundial Intercultural (CCWMS), o Inventário de Sensibilidade Intercultural (ISI) e a Avaliação de Competência Intercultural (AIC). O IDI e o CCAI são duas ferramentas comerciais e vem dominando o cenário de pesquisas sobre o tema nos últimos anos. Os últimos três instrumentos representam o setor não comercial emergente.

<i>Intercultural Readiness Check (IRC)</i> ¹²	Fantini e Tirmizi (2006); Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Intercultural Sensitivity Inventory (ICSI)</i>	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019); Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Intercultural Sensitivity Scale (ISS)</i> – anexo 6	Rahimi (2019); Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>International Assignment Profile (IAP)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>International Candidate Evaluation (ICE)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>International Mobility Assessment (IMA)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Inventory of Cross-Cultural Sensitivity (ICCS)</i>	Rahimi (2019)
<i>Learning CQ Scale</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Living and Working Overseas Inventory</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>MAXSA Instruments</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Miville-Guzman Universality–Diversity Scale (M–GUDS)</i>	Rahimi (2019)
<i>Multicultural Awareness–Knowledge Skills Survey (MAKSS)</i>	Rahimi (2019)
<i>Multicultural Counseling Inventory (MCI)</i> – anexo 20	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Multicultural Personality Questionnaire (MPQ)</i>	Rahimi (2019); Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Multicultural Personality Questionnaire Short Form (MPQ-SF)</i> – anexo 10	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Nonverbal Communication Competence Scale (NVCCS)</i>	Rahimi (2019)
<i>Objective Job Quotient System (OJQ)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Overseas Assignment Inventory (OAI)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Overseas Preparation Indicator (OPI)</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Personal Orientation Inventory (POI)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Peterson Cultural Awareness Test (PCAT) & Peterson Cultural Style Indicator (PCSI)</i> ¹³	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Scale of Ethnocultural Empathy (SEE)</i> – anexo 19	Rahimi (2019)
<i>Schwartz Value Survey (SVS)</i> ¹⁴	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Short-form Measure of Cultural Intelligence (SFCQ)</i> – anexo 11	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Survey of Global Business Experience (GBE)</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Team Management Systems (TMS)</i>	Fantini e Tirmizi (2006)
<i>Test to Measure Intercultural Competence (TMICS)</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)
<i>Tests for Hidden Bias</i>	Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019)
<i>The International Profiler (TIP)</i>	Richter <i>et al.</i> (2023)

Fonte: Elaborado a partir de Fantini e Tirmizi (2006); Rahimi (2019) e Richter *et al.* (2023).

12 Ferramenta comercial disponível em: <https://interculturalreadiness.com/>. Acesso em: 01 jul 2025. Trabalha com quatro competências e exige uma certificação que é obtida por meio de um treinamento.

13 Instrumento comercial disponível em: <https://acrosscultures.com/cultural-intelligence/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

14 Essa escala contém originalmente 57 itens. Foi validada e referenciada como short form contendo 10 itens ao final (Lindeman; Verkasalo, 2005).

Salles, Cardoso Neto e Rodrigues (2025), em sua pesquisa bibliográfica a partir de um mapeamento sistemático, identificaram os cinco instrumentos mais utilizados atualmente, a saber: 1) Inventário de Desenvolvimento Intercultural (*Intercultural Development Inventory* - IDI) de Hammer, Bennet e Wiseman (2003); 2) Escala de Inteligência cultural (*Cultural Intelligence* – CQ ou *Cultural Intelligence Scale* CQS) Ang *et al.* (2003); 3) Competência comunicativa intercultural (*Intercultural Communicative Competence* - ICC) questionário (YOGA) de habilidades do Modelo de Avaliação de Competências Interculturais (AIC) de Fantini (2000); 4) Escala de Sensibilidade Intercultural (*Intercultural Sensitivity Scale* - ISS) de Chen e Starosta (2000) e 5) Questionário de Personalidade Multicultural (*Multicultural Personality Questionnaire* - MPQ, MPQ-F, MPQ-FS) de Van Der Zee e Van Oudenhoven (2000, 2001, 2013).

Os instrumentos mais adotados em pesquisas, apresentados por Clemente Salles, Cardoso Neto e Rodrigues (2025) corroboram com os achados de Richter *et al.* (2023) que em sua categorização que trazem: 1) IDI – mais popular, 2) CQ ou CQS - mais popular e mostra alta cobertura e propriedades psicométricas sólidas; 3) ACI ou ICC; 4) ISS mais popular; 5) MPQ, MPQ-F, MPQ-FS alta cobertura.

Cada um deles, além de outros instrumentos encontrados e disponíveis para uso em pesquisas da área, foram compilados nessa obra como anexo. Cada um deles será apresentado com um breve resumo de sua aplicação e descrição. Os cinco primeiros a seguir, foram apontados como os mais utilizados.

O Inventário de Desenvolvimento Intercultural (*Intercultural Development Inventory - IDI*) de Hammer, Bennet e Wiseman (2003) foi construído a partir do Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS) (Bennett, 1986) que avalia as orientações para diferenças culturais através de cinco dimensões: negação/defesa, reversão, minimização, aceitação/adaptação. Esse inventário foi desenvolvido por Hammer (2003) e trata-se de um instrumento de avaliação (questionário) composto por 50 itens normatizado e validado psicometricamente. O IDI mede a estrutura cognitiva e não as atitudes. Possui diversas escalas que medem visões de mundo que variam de mais etnocêntricas a mais etnorrelativas. De acordo com o modelo de Bennett, visões de mundo mais etnorrelativas têm maior potencial para gerar as atitudes, o conhecimento e o comportamento que constituem a competência intercultural.

A Escala de Inteligência cultural (*Cultural Intelligence – CQ* ou *Cultural Intelligence Scale – CQS*) foi construída baseada na teoria de múltiplos de inteligência de Sternberg (1986) em 2003 por Earley e Ang com o objetivo de explicar por que alguns indivíduos se adaptam a uma nova cultura de forma mais fácil, rápida e completa do que outros. Matsumoto e Hwang, H. C. (2013), dez anos depois, realizaram uma revisão de instrumentos para medir a competência Intercultural atestando as boas propriedades psicométricas para a Escala de Inteligência Cultural (CQS) (Wolff *et al.*, 2023).

A Competência comunicativa intercultural (*Intercultural Communicative Competence* - ICC) é um questionário de habilidades construído a partir do Modelo de Avaliação de Competências Interculturais (AIC) de Fantini (2000) e de Fantini e Tirmizi (2006). Incluem quatro dimensões: conhecimento, atitudes, habilidades e conhecimento, também conhecido como modelo de quatro fatores de competência intercultural. Esse formulário foi construído com base no método YOGA (Objetivos, Diretrizes e Avaliação) e é utilizado para autoavaliação, avaliação por pares e professores. A ferramenta acompanha o progresso da competência intercultural de estrangeiros (e anfitriões) ao longo do tempo, fornecendo indicadores confiáveis e válidos que têm propósitos normativos, formativos e sumativos. Há opções de versões mais resumidas e detalhadas, além de disponibilidade em inglês, inglês britânico, alemão suíço e espanhol. O autor possui também uma revisão do instrumento (Fantini, 2020) – *Assessment of Intercultural Communicative Competence (AICC)*¹⁵.

Dividido em níveis de desenvolvimento, apresenta-se da seguinte forma em um contexto da aprendizagem: a) Nível I: Viajante Educacional – por exemplo, participantes de

15 *A Multinational Perspective Two research projects, conducted by Federation EIL, explored the multiple components of ICC as the basis for constructing a comprehensive instrument - the Assessment of Intercultural Communicative Competence (AICC) -- to measure the development of ICC during educational exchange programs abroad and the impact on participants later in life. The appendix of this publication contains the AICC (and several other instruments). The complete work, under the title Intercultural Communicative Competence in Educational Exchange: A Multinational Perspective, is published by Routledge, NYC, 2019 (texto enviado pelo autor Alvino Fantini).*

programas de intercâmbio de curto prazo/4-6 semanas; b) Nível II: Sojourner – imersão cultural mais longa, por exemplo, estagiários e participantes em programas semestrais no exterior e estágios interculturais de longa duração, quatro a oito meses; c) Nível III: Profissional – pessoal que trabalha num contexto intercultural ou multicultural; por exemplo, Funcionários da Escola de Treinamento Internacional e Aprendizagem Mundial, ex-alunos, equipe do projeto, EIL, diretores nacionais; d) Nível IV: Especialista Intercultural/Multicultural – indivíduos envolvidos em treinamento, educação, consultoria e aconselhamento a estudantes internacionais, diretores estrangeiros e treinadores interculturais.

A Escala de Sensibilidade Intercultural (*Intercultural Sensitivity Scale* - ISS) de Chen e Starosta (2000) apresenta uma escala que mede a sensibilidade intercultural através de cinco fatores: envolvimento na interação, respeito pelas diferenças culturais, confiança na interação, prazer na interação e atenção na interação. Tem como objetivo avaliar a competência em comunicação intercultural e permite o acesso a sentimentos, percepções e entendimento do mundo do outro (anexo 6).

O *Multicultural Personality Questionnaire* / Questionário de Personalidade Multicultural (MPQ), *Multicultural Personality Questionnaire Short Form* / Questionário de Personalidade Multicultural Formulário reduzido (MPQ-F, MPQ-FS) (Van Der Zee e Van Oudenhoven, 2000; 2001) mede a eficácia multicultural através de cinco subescalas: empatia cultural, mente aberta, estabilidade emocional, flexibilidade e iniciativa social (anexo

9). Embora o teste tenha sido utilizado com sucesso em pesquisas e se mostrou consistente em diferentes culturas, ele é principalmente um instrumento psicológico projetado para medir a orientação e adaptabilidade multicultural, e não foca especificamente na competência de comunicação intercultural (Arasaratnam, 2009).

Dois instrumentos populares (classificação de Richter *et al.*, 2023) mostram alta cobertura e propriedades psicométricas sólidas (CQS de 20 itens, Ang *et al.*, 2007; o GCI, Stevens *et al.*, 2014). Embora o CQS tenha sido amplamente utilizado, o uso do GCI tem sido menos comum, talvez devido ao destaque dado à liderança global no estudo que apresentou o instrumento ou à sua abrangência. No entanto, os aspectos avaliados pelo GCI refletem a liderança criativa e inovadora de forma geral. Este instrumento foi aplicado em cerca de 40 pesquisas empíricas que englobam diferentes contextos e comunidades. Portanto, ele pode ser utilizado em um espectro mais amplo de contextos comerciais internacionais (Richter *et al.*, 2023).

O anexo 1 apresenta o *Intercultural Behavioural Assessment Indices* / Índices de Avaliação Comportamental Intercultural (Ruben, 1976), sendo um dos primeiros instrumentos de medida de competência intercultural identificada na literatura. Criada para avaliar sete dimensões do sujeito, já foi uma escala muito adotada na literatura, mas atualmente é muito pouco utilizada (Arasaratnam, 2009).

O instrumento *Reduced version of the Intercultural Behavioral Assessment Indices (IBAI)* / Versão reduzida dos Índices de Avaliação Comportamental Intercultural de Chen (1992) (anexo 2) inclui habilidades que devem ser consideradas quando aplicado. As habilidades conceituais, como precursoras das habilidades comportamentais, baseiam-se em quatro abordagens de treinamento: cognitiva, afetiva, autoconsciência e consciência cultural. A abordagem cognitiva concentra-se na compreensão dos povos, costumes, instituições e valores de uma cultura. A abordagem afetiva geralmente aplica métodos de simulação para criar um ambiente ou situação específica que seja tão semelhante quanto possível à da cultura anfitriã e exige que os participantes estejam ativamente envolvidos no processo de aprendizagem. A abordagem da autoconsciência pressupõe que os indivíduos que se conhecem melhor conhecerão melhor a sua cultura e, conseqüentemente, serão mais competentes em outras culturas. A abordagem de sensibilização cultural foi concebida para fornecer aos participantes informações culturais gerais a fim de aplicar os conhecimentos para melhorar a competência intercultural (Chen, 1992).

No anexo 3, encontram-se os instrumentos de coleta de dados (Deardorff, 2006; 2009), validados por estudiosos sobre o tema e alunos no âmbito da educação superior. Apresentados por Darla Deardorff, é importante estarem associados às discussões dos dois modelos apresentados por Deardorff quando utilizados.

O instrumento *Intercultural Competency Scale* / Escala de competência intercultural (ICS) inicialmente desenvolvido por Elmer (1986) mede a capacidade cognitiva e conceitual geral de um indivíduo para interagir eficazmente com pessoas de culturas diferentes da sua. É um instrumento composto de 45 itens que mede a eficácia intercultural através de 12 fatores, como acessibilidade, receptividade intercultural, orientação positiva, franqueza, abertura social, iniciativa, mostra respeito, flexibilidade, perseverança, perspectivismo cultural, espírito empreendedor e confiança social (*approachable, intercultural receptivity, positive realistic orientation, forthrightness, social openness, enterprise, shows respect, flexibility, perseverance, cultural perspectivism, venturesome, and social confidence*). A escala validada por Chao (2014) encontra-se como anexo 4 deste.

A escala *Intercultural Sensitivity Scale* (ISS) é avaliada por meio de um questionário composto por 24 itens: engajamento na interação - sete itens; respeito pelas diferenças culturais - seis itens; confiança na interação - cinco itens; prazer na interação - três itens e; atenção na interação - três itens. Essa foi desenvolvida por Chen e Starosta (2000) e validada em um terceiro estudo realizados pelos autores.

O primeiro estudo contemplou o questionário de 44 itens que também compõe essa obra. Criada para avaliar o entendimento e valorização das diversidades culturais pelos indivíduos, visando promover uma cidadania global, busca aferir a sensibilidade intercultural com base em cinco fatores

fundamentais: engajamento na interação, respeito pelas diferenças culturais, confiança na interação, prazer na interação e atenção na interação (*interaction engagement, respect of cultural differences, interaction confidence, interaction enjoyment, and interaction attentiveness*) (anexo 6).

O *Intercultural Sensitivity Scale* / Escala de Sensibilidade Intercultural (ISS-15) encontra-se no anexo 7 e trata-se de uma escala curta que foi adaptada e validada para aplicação no contexto chinês.

Vale destacar que um dos modelos e instrumentos que veem sendo adotados em todo mundo, mais especialmente na Europa, oriunda do Projeto INCA. O *INCA Project has the Intercultural Profile*, conta com o Perfil Intercultural, que é um questionário contendo 21 afirmações sobre situações interculturais. Mede a tolerância à ambiguidade, flexibilidade comportamental, consciência comunicativa, descoberta de conhecimento, respeito pela alteridade e empatia (INCA, 2007). É um instrumento de avaliação que inclui a proficiência linguística, a Avaliação de Competências Interculturais (INCA), que vai além da autoavaliação para incluir cenários de texto e vídeo aos quais os avaliados devem responder. O INCA é um projeto financiado pela União Europeia que visa desenvolver programas de formação para a competência intercultural em equipes multiculturais no campo da engenharia, podendo ser aplicado em diversas áreas.

O *Short form measure of cultural intelligence* / Formulário abreviado de mensuração de inteligência cultural (SFCQ) é uma escala de medida reduzida que se baseia na teoria de inteligência cultural que busca identificar a inteligência cultural multifacetada que está relacionada a interações interculturais eficazes (anexo 11). Foi validada em cinco grupos linguísticos. A inteligência cultural é um único fator latente refletido em três facetas intermediárias do conhecimento intercultural, das habilidades e da metacognição cultural (Thomas *et al.*, 2015).

A *Cultural Intelligence Scale* / Escala de Inteligência Cultural (CQS) tem como objetivo avaliar a habilidade da pessoa em lidar de forma eficaz com diversas situações culturais. Seu modelo inclui quatro dimensões: inteligência cultural metacognitiva; inteligência cultural cognitiva; inteligência cultural motivacional e inteligência cultural comportamental (Matsumoto; Hwang, H. C., 2013; Matsumoto; Hwang, H. S., 2013). O construto inteligência cultural refere-se à “capacidade de uma pessoa de adaptação bem-sucedida a novos ambientes culturais, isto é, a ambientes desconhecidos atribuíveis ao contexto cultural” (Earley; Ang, 2003, p. 9). A partir daí, foi construída a Escala de Inteligência Cultural (CQS) como um instrumento para medir a competência intercultural de uma pessoa. Earley e Ang (2003) conceituaram a inteligência cultural como um construto multidimensional. Essa escala comercial é composta de 20 itens distribuídos nessas quatro dimensões¹⁶.

16 Essa escala não está disponível em anexo por ser uma escala comercial. Para publicação da mesma, é preciso contactar © Cultural Intelligence Center 2005. Para fins de pesquisa, buscar informações por meio de: www.culturalQ.com. Acesso em: 25 fev. 2025.

O anexo 12, trata-se de um questionário que foi construído a partir dos modelos de Deardorff e aplicado a estudantes universitários no Brasil (região norte). O questionário não passou pelo processo de validação. Clemente e Morosini (2020b) fizeram uma pesquisa com 265 respondentes sobre competências interculturais na educação superior. Na construção do questionário, consideraram os 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).

O anexo 13, o *Global-Mindedness Scale* / Escala de Mentalidade Global (GMS) (Hett, 1993) foi criada a partir de cinco dimensões na mentalidade global: (a) responsabilidade, que é um cuidado com os outros em todo o mundo e uma obrigação de tomar medidas para ajudar os necessitados; (b) pluralismo cultural, que é uma compreensão de culturas diferentes e vontade de apreciar a diferença entre culturas; (c) eficácia, que é um compromisso de participar em atividades globais e uma convicção de que a capacidade de um indivíduo o esforço pode tornar o mundo melhor; (d) global centrismo, que é uma tradição de pensar e comportar-se globalmente e não localmente e um sentido de total consideração global ao tomar decisões; e (e) interconectividade, que é uma aceitação da globalização e uma entusiasmo em participar nas atividades globais para unir o mundo inteiro. É uma escala que busca

avaliar a visão de mundo na qual alguém se vê como conectado à comunidade global e sente um senso de responsabilidade para com seus membros (Hett, 1993).

O *Global Mindset Inventory* / Inventário de Mentalidade Global (GMI) mede o perfil de *Mindset Global* de um gestor com base nos três pilares (Global Intelectual, Psicológico Global e Social Global) e nove dimensões associadas. Utilizada tanto como uma autoavaliação quanto como uma ferramenta de 360 graus (Javidan, 2008, 2010; Javidan; Bowen, 2013) (anexo 14).

O anexo 15 é o instrumento denominado *Intercultural Adjustment Potential Scale* / Escala de Potencial de Ajustamento Intercultural (ICAPS) desenvolvido por Matsumoto *et al.* (2001, 2004) que possui 55 itens e tem como objetivo avaliar o potencial de ajustamento intercultural em função das competências psicológicas que os indivíduos possuem. Identificaram oito construtos para avaliar: regulação emocional, pensamento crítico, abertura, flexibilidade, segurança interpessoal, compromisso emocional com formas tradicionais de pensar, tolerância à ambiguidade e empatia. O instrumento foi validado no Brasil por Tashima (2011).

O *Intercultural Communication Competence* / Competência Comunicativa Intercultural (ICC) apresentado no anexo 16 foi baseado no Modelo Integrado de Competência de Comunicação Intercultural (IMICC) (Arasaratnam, 2006; 2009) e sugere um instrumento de CCI que engloba dimensões

cognitivas, emocionais e comportamentais. Inicialmente com um estudo conduzido por Arasaratnam e Doerfel (2005) de pesquisa empírica que identificaram cinco variáveis comuns na maneira como o ICC era percebido pelos participantes. O instrumento final foi concluído composto por 10 itens.

O *Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication* / Escala de Avaliação Comportamental para Comunicação Intercultural (BASIC) está apresentado no anexo 16 e é uma escala composta por nove itens baseados nove escalas originais de Ruben (1976). Ruben (1976) desenvolveu o IBA como um método para colmatar a lacuna entre o conhecimento intercultural e o desempenho como forma de avaliar a eficácia da formação intercultural. A revisão da escala realizada em 1989 apresentou oito itens: Demonstração de Respeito, Postura de Interação, Orientação ao Conhecimento, Empatia, Papéis Relacionados a Tarefas, Papéis Relacionais, Gestão de Interações e Tolerância à Ambiguidade (*Display of Respect, Interaction Posture, Orientation to Knowledge, Empathy, Task-Related Roles, Relational Roles, Interaction Management, and Tolerance for Ambiguity*) (Olebe; Koester, 1989).

O *Cross Cultural Competence Inventory* (CCCI) / Inventário de Competências Interculturais (CCCI) desenvolvido por de Ross *et al.* (2009) trata-se de um instrumento de avaliação de competência intercultural direcionado para estudantes universitários. O teste inicial do CCCI era composto por 149 itens e nove dimensões. Ao final, o formulário ficou

com 45 itens. Guedes Neto *et al.* (2016), validaram a escala para o contexto brasileiro e adaptaram a versão contemplando ao final um formulário de 21 itens em seis dimensões originais (anexo 8).

Intercultural Effectiveness Scala (anexo 18) é uma escala composta por 76 itens. Instrumento comercial, aqui consta a validação feita por Portalla e Chen (2010) com o formulário de 20 itens validado e com seis dimensões. A *Scale of Ethnocultural Empathy / Escala de Empatia Etnocultural (SEE)* (anexo 18) criada e validada por Wang *et al.* (2003) para medir níveis de empatia etnocultural de vários grupos étnicos é composta por 31 itens. Utiliza uma escala do tipo Likert de seis pontos e foi aplicada com estudantes de graduação nos Estados Unidos (anexo 18).

No anexo 19 apresenta-se a *Multicultural Counseling Inventory*, conhecido como Inventário de aconselhamento multicultural (MCI) é um instrumento de medida de autorrelato de competências multiculturais. Foi desenvolvido por Sadowsky *et al.* (1994) e o conjunto inicial de itens consistia em 87 declarações de autorrelato sobre competências de aconselhamento multicultural e geral. Ao final, a escala apresenta 40 itens (Sadowsky *et al.*, 1994; Green *et al.*, 2005).

No que tange avaliação qualitativa de interculturais na educação superior, destaca-se a pesquisa de Luo e Chan (2022) que identificou 25 métodos qualitativos para avaliar a CI. O método mais adotado é a reflexão escrita. As autoras

apresentam um diagrama que orienta o desenho da avaliação de competências interculturais e que orientará pesquisas futuras quanto às escolhas de possíveis métodos e estudos para novos.

A avaliação das competências interculturais é um aspecto vital na educação no cenário global atual. Busca avaliar a habilidade das pessoas em se relacionar de maneira eficaz e respeitosa com diferentes culturas. Ao desenvolver competências como empatia, comunicação clara e entendimento cultural, os indivíduos têm a oportunidade de se tornarem cidadãos globais mais preparados. A adoção de práticas de avaliação dessas habilidades possibilita reconhecer e desenvolver tais capacidades, favorecendo um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e apto a lidar com os desafios da diversidade cultural. Dessa forma, a educação se revela uma ferramenta fundamental para promover a paz e a compreensão global.

COMPETÊNCIAS INTERCULTURAIS DECOLONIAIS (CID): UMA PERSPECTIVA PARA AMÉRICA LATINA

As diversas discussões sobre competências interculturais na educação superior se substanciam pelo mundo com publicações cada vez mais evidentes. Nos últimos dez anos, um crescente número de publicações em revistas de alto impacto tem se manifestado como um tema urgente e latente nesse contexto.

As instituições de ensino superior na América Latina mantêm estruturas monoculturas ultrapassadas em um cenário de globalização e ainda perpetuam diferentes formas de discriminação velada (Mato, 2016a). Isso cria um desafio ainda maior para a abordagem desse tema nesse contexto, incluindo o Brasil. É necessário, portanto, reavaliar a educação a partir de reflexões sobre elementos que surgem do contexto.

É fundamental abordar esse assunto na educação superior, devido à importância de ampliar as competências

dos indivíduos nesse ambiente. É necessário que as pessoas compreendam e se familiarizem com diferentes códigos e perspectivas, aprendendo a enxergar de maneira inovadora (Coppete; Fleuri; Stoltz, 2012).

O mundo global, em constante transformação decorrente dos impactos provocados pela mídia, tecnologia e interatividade, tem desafiado Instituições de Educação Superior a repensar práticas e processos. Nesse contexto, a internacionalização torna-se, não somente uma ferramenta, mas uma realidade possível, contributo importante e necessário nas estratégias e nos currículos dos cursos e programas de nível superior (Morosini, 2014, p. 7).

No Brasil, “a internacionalização como critério de qualidade da educação superior é marcante. Seja no Global Norte ou no Global Sul, este último com mais força a mobilidade/intercâmbio acadêmico marca o conceito de internacionalização” (Morosini, 2017, p. 291). Também, mobilidade por si só, não dá conta do tema internacionalização nesse contexto, visto que “são frágeis e incipientes as ações institucionais que promovem a qualidade da mobilidade *incoming* dos estudantes em sala de aula como nas atividades estudantis e de extensão” (Luce; Fagundes; Mediel, 2016, p. 317).

Deardorff (2012), explana sobre as recomendações essenciais para os gestores das instituições da educação superior do século XXI: 1) Definir e medir a competência intercultural dos alunos ajudará não só a medir a eficácia das estratégias de internacionalização, mas, no mínimo, dá significado para saídas (números) usadas como evidências

do processo de internacionalização; 2) A competência intercultural precisa ser identificada como um resultado de internacionalização do aluno e avaliado ao longo do tempo; 3) Para avaliar a competência intercultural, o conceito primeiro precisa ser definido pela instituição; 4) Ao definir e avaliar a competência intercultural, pode ser útil para os gestores desenvolverem indicadores específicos de competência intercultural em situações específicas; 5) A competência intercultural é um construto complexo que envolve mais de um componente e as estratégias de internacionalização precisam abordar o desenvolvimento dos componentes de CI em diversas formas, ou seja, curso, estudo no exterior, interação no próprio campus com estudantes de diferentes origens culturais, etc.), bem como o processo de aquisição de competência intercultural, incluindo habilidades cognitivas necessárias; 6) É importante que os gestores utilizem vários métodos de avaliação para medir competência intercultural; 7) Dado que não existe um acordo real entre os gestores sobre a terminologia para usar como referência à competência intercultural, será importante para os mesmos explorar as implicações do uso do termo e suas variações, bem como suas diversas interpretações; 8) Para auxiliar na avaliação da competência intercultural, poderá ser adotado um guia de inventário de avaliação.

Trabalhar competências interculturais na educação superior requer uma postura da instituição que vai além de uma abstrata declaração de incorporação da temática. Defende-se que é necessário, planejamento e ações concretas para isso.

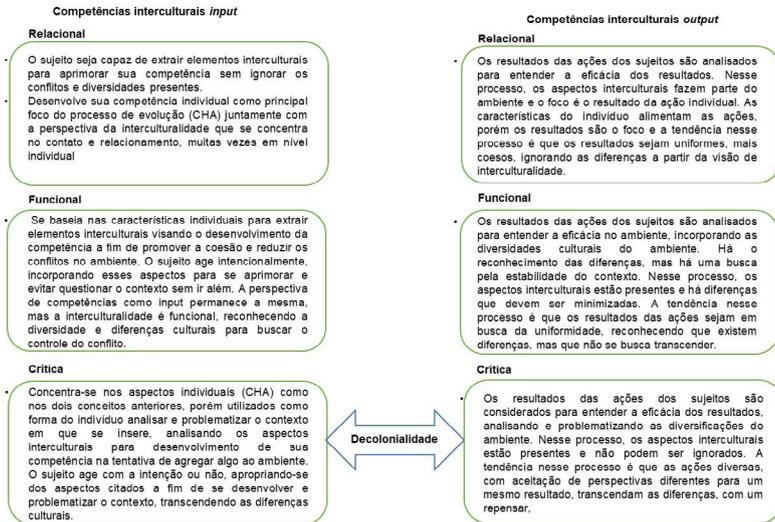
Importante ressaltar que a competência intercultural não significa abandonar a sua própria cultura ou adotar as práticas, crenças, discursos ou valores de outras culturas. Ao contrário, envolve ter curiosidade e interesse pelas pessoas com diferentes origens culturais, e ser capaz de compreender e interpretar suas práticas, crenças, discursos e valores. A competência intercultural possibilita a interação e cooperação eficaz em situações nas quais a diversidade cultural é evidente (Hube; Reynolds, 2014).

Os encontros com indivíduos de outras culturas podem ser uma fonte de enriquecimento pessoal se suas perspectivas forem integradas ao nosso próprio senso de identidade. Aprender e interpretar as visões culturais de outros e relacioná-las com as nossas próprias, nos torna mais competentes interculturalmente. Indivíduos interculturalmente competentes desenvolvem uma consciência crítica de sua própria posição cultural ao compará-la e relacioná-la com a de outras pessoas. Portanto, a competência intercultural não apenas amplia nosso conhecimento e compreensão sobre os outros, mas também fortalece nosso autoconhecimento e autocompreensão (Hube; Reynolds, 2014).

Diante disso, Clemente e Morosini (2020a, 2020c), apresentaram uma proposta de perspectiva de competências interculturais na educação superior latino-americana. Apresentaram um quadro resumo com os principais conceitos de CI incluindo as duas perspectivas de competências (*input*

e *output*), bem como as discussões de interculturalidade na perspectiva teórica de Walsh (funcional, relacional e crítica).

Figura 13 - Releitura de competências interculturais na educação superior



Fonte: Elaborado e adaptado a partir de Clemente e Morosini (2020a, p. 11).

Logo, esses conceitos assim apresentados, embarcam em uma discussão que inclui as temáticas: competências, interculturalidade e decolonialidade. A decolonialidade, passa então a configurar os conceitos de competências interculturais *Input* e *Output* críticas. Isso porque, conforme destaca Walsh (2012a, 2012b), a interculturalidade crítica busca agir de forma a modificar a estrutura da colonialidade, sendo essas ações de transformação fundamentais para o desenvolvimento da interculturalidade.

Partindo dessa construção de pensamento, entende-se que o desenvolvimento de competências interculturais na educação superior na América Latina, deveria perpassar pela ideia de que existe um problema estrutural-colonial-racial e essa formação dentro do espaço da educação superior deveria conduzir o indivíduo a pensar no que define Walsh (2012a), transformação das estruturas, instituições e relações sociais, buscando criar condições radicalmente diferentes. A interculturalidade crítica - como prática política - abre um caminho que não se restringe apenas às esferas políticas, sociais e culturais, mas também se entrelaça com as esferas do conhecimento, do ser e da própria vida. É preciso não somente identificar, mas atuar, saber se posicionar, defender mudanças reais, não somente no âmbito da universidade, mas da sociedade como um todo. “A interculturalidade não visa o problema da diversidade étnica, mas o problema da diferença colonial. Ou seja, uma diferença ontológicas, políticas, epistêmicas, econômicas e existência-vida” (Walsh, 2023, p. 115).

Walsh (2023) ainda apresenta que, a interculturalidade hoje é uma palavra em moda e ao mesmo tempo difícil de ser discutido dada sua abrangência e sua apropriação, que muitas vezes são realizadas como sustentação de uma estrutura de poder. A autora apresenta os seus “gritos” que vão além de uma preocupação meramente acadêmica.

Son sentires que encuentran raíz, desde luego, en el contexto de Ecuador, mi lugar de vida y lucha desde hace muchos años. Allí los sentires sentidos y vividos empezaron, hace un tiempo atrás, tornarse en gritos. Gritos de reacción, por

ejemplo, a la desmantelación de la esperanza tan presente en la Constitución de 2008, la que algunas consideran la más radical del mundo por su reconocimiento de los derechos de la naturaleza, su eje transversal de buen vivir, su pluralización de ciencias y conocimientos (que incluye las ciencias y conocimientos ancestrales), y por su explícito distanciamiento de lo que el presidente Rafael Correa llamó 'la larga noche neoliberal' (Walsh, 2023, p. 118)¹⁷.

Destaca-se a importância de se preocupar com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados; com as práticas que desumanizam e subordinam conhecimentos, privilegiando alguns em detrimento de outros, naturalizando a diferenciação e ocultando as desigualdades que são por elas estruturadas e mantidas. Além disso, é fundamental valorizar os seres e saberes de resistência, insurgência e oposição, aqueles que persistem apesar da desumanização e subordinação impostas (Walsh, 2012a).

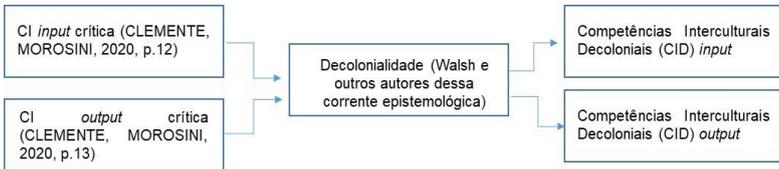
Seja em uma corrente de competências *input*, que busque desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes no âmbito da educação superior ou de uma corrente epistêmica de competências *output*, o qual os resultados são o foco de todo

17 Em tradução livre: “São sentimentos que encontram raiz, é claro, no contexto do Equador, meu lugar de vida e de luta há muitos anos. Foi ali que os sentimentos sentidos e vívidos começaram, há algum tempo, a se transformar em gritos. Gritos de reação, por exemplo, ao desmantelamento da esperança tão presente na Constituição de 2008, considerada por algumas pessoas como a mais radical do mundo por reconhecer os direitos da natureza, por seu eixo transversal do bem viver, por pluralizar as ciências e os saberes (incluindo os conhecimentos ancestrais), e por seu explícito distanciamiento daquilo que o presidente Rafael Correa chamou de ‘a longa noite neoliberal’” (Walsh, 2023, p. 118).

esse pensamento apresentado, as temáticas decolonialidade e interculturalidade crítica deveriam ser incorporadas em busca de transcender as diferenças culturais.

Assim, Clemente (2023, p. 120) resume as duas correntes conceituais de competências interculturais decoloniais para América Latina.

Figura 14 - Proposta de junção conceitual



Fonte: Clemente (2023, p. 120).

Inserir o debate sobre decolonialidade quando se discute competências interculturais na educação superior no contexto latino-americano não é uma tarefa fácil. Mesmo que a expressão decolonialidade não seja mencionada na maioria dos textos e seu significado não seja abordado detalhadamente, é possível observar que alguns aspectos desse conceito começam a ser mencionados e debatidos em determinados momentos. Isso representa um progresso significativo nesse campo de estudo e uma maior compreensão por parte dos pesquisadores em relação a essa questão urgente (Clemente, 2023).

Buscou-se aqui, uma tentativa de conceituação de competências interculturais decoloniais (*input*) ou competências interculturais decoloniais (*output*). CID *input*,

tem como pressupostos, o primeiro conceito de competências interculturais *input* apresentados por Clemente e Morosini (2020a), que aponta que:

Trata-se dos aspectos individuais, (conhecimentos, habilidades e atitudes), utilizados como forma do indivíduo analisar e problematizar o contexto em que se insere, analisando os aspectos interculturais para desenvolvimento de sua competência na tentativa de agregar algo ao ambiente. O sujeito age com a intenção ou não, apropriando-se dos aspectos citados a fim de se desenvolver e problematizar o contexto, transcendendo as diferenças culturais (Clemente; Morosini, 2020a, p. 11).

Aliado a esse conceito, incorpora-se a interculturalidade crítica decolonial de Catherine Walsh (2009a, 2009b) que propõe que vai além dos pressupostos atuais do bilinguismo, mas valoriza a diversidade cultural, o respeito às diversas culturas e à identidade cultural, questiona a colonialidade, propondo a construção de outros modos de viver, de poder e de saber considerando as lutas e os processos de resistências das comunidades subalternizadas.

CID *output*, opera com a mesma estrutura conceitual de interculturalidade crítica decolonial, porém

Os resultados das ações dos sujeitos são considerados para entender a eficácia dos resultados, analisando e problematizando as diversificações do ambiente e os aspectos interculturais estão presentes e não podem ser ignorados. As ações diversas, com aceitação de perspectivas diferentes para um mesmo resultado, transcendam as diferenças (Clemente; Morosini, 2020a, p. 12).

O primeiro conceito de CI apresentado por Deardorff (2004), trazia competências interculturais como a capacidade de comunicar de forma eficaz e adequada em situações interculturais com base nos conhecimentos, competências e atitudes interculturais de alguém. Talvez a principal crítica a esse conceito realizada por pesquisadores, conforme apresenta Luo e Chan (2022), está na forma como a cultura é entendida. Embora o conceito de cultural não seja explicitado na definição de Deardorff (2004), cada vez mais estudiosos reconheceram a importância de ver o construto como algo que vai além de categorias atribuíveis fechadas, como país e raça.

Ao analisar os dois conceitos de CI *input* e CI *output* e contrastando com o conceito de competências interculturais mais atual apresentado por Darla Deardorff (2016, 2020), o qual trata CI como as competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) necessárias para melhorar as interações humanas através da diferença, seja dentro de uma sociedade ou através das fronteiras entende-se que falar de competências interculturais vai além do processo de comunicação. Isso também já começa a ter um espaço significativo na literatura. Diante disso, coloca-se aqui uma questão essencial: a comunicação é importante, mas não somente ela basta porque de nada adianta se eu compreendo, falo, escrevo outra língua e juntamente com isso carrego estereótipos e não respeito o outro.

Também há uma discussão sobre competências interculturais na literatura que parece ser algo já consolidado que é necessária a adoção de mais de uma definição quando puderem

ser complementares ou o desenvolvimento de uma definição mais geral (Deardorff, 2015, 2020). Partindo dessas premissas apresentadas, entende-se então, que definir competências interculturais decoloniais de uma maneira mais geral pode ser um dos caminhos a serem seguidos para fortalecimento das discussões nos campos epistemológicos e empíricos.

Isso se pauta também na complexidade em que se tem de definição do termo competências interculturais e a abrangência e variação do mesmo que a literatura oferece. Correntes que apresentam CI como um conceito que embarca múltiplos componentes ou correntes de desenvolvimento que descrevem os estágios de progressão, alguns que priorizam alguns aspectos como o linguístico ou na capacidade de resolver conflitos culturais. Para aumentar ainda mais a complexidade do termo, outras diretrizes ou correntes apontam um caminho para CI como as Diretrizes de Proficiência da *American Council on the Teaching of Foreign Languages* (ACTFL, 2012) descrevem como os indivíduos podem capitalizar suas habilidades linguísticas (por exemplo, falar, escrever, ouvir e ler) para funcionar de forma mais eficaz em situações multiculturais. O Quadro de Referência de Competências para a Cultura Democrática (COE, 2014) introduz um conjunto de materiais que podem orientar os jovens no desenvolvimento de competências para promover os direitos humanos e viver em harmonia com os outros em sociedades culturalmente diversas (Luo; Chan, 2022).

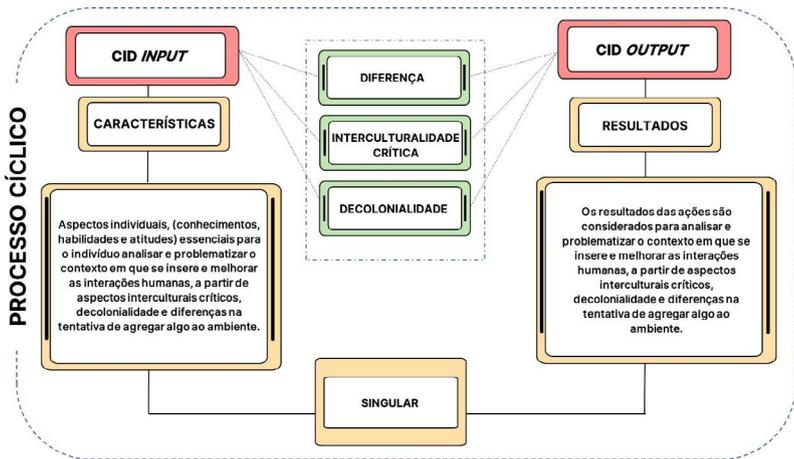
Assim, o que cada autor, corrente de pensamento, organismo adota como conceito de CI vai depender do contexto, de sua complexidade e de posicionamentos em que se inserem. A escolha aqui nessa obra, em se tratando de CID *input* com a base em características, habilidades e a CID *output* como resultado de desempenho foi o que moldou a base da construção conceitual aqui apresentada.

A partir de estudos realizados, percebe-se que um dos maiores desafios sobre competências interculturais decoloniais na educação superior não é estabelecer os conhecimentos, habilidades e atitudes que envolvem esse contexto e para cada tipo de profissional e cidadão que as instituições formam. Depara-se com o problema da avaliação das competências interculturais.

Os instrumentos de avaliação de competências interculturais existentes hoje (alguns apresentados em anexo dessa obra), não incorporam as questões de decolonialidade ou explicitamente a interculturalidade crítica. Trata-se de oportunidade para se repensar e desenvolver melhorias ou novos instrumentos que incorporem essas questões alinhadas com o contexto em que se insere cada estudo.

Assim como os instrumentos, os modelos também apresentam um formato geral, sem explicitar tais questões. Dessa forma, também se tentou aqui, construir um esboço de um possível caminho a ser trilhado quanto à proposta de um modelo a ser discutido, aplicado e evoluído, partindo das exposições aqui apresentadas.

Figura 15 - Proposição de modelo de CID para a educação superior latino-americana



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O modelo proposto, então apresenta uma caracterização que perpassa por algumas premissas. A primeira é que entende-se que o desenvolvimento de competências interculturais decoloniais na educação superior é um processo. A segunda premissa que direcionou a construção é que trata-se de um processo cíclico. A terceira premissa é que, independente da escolha por CID *input* ou *output*, ambos devem necessariamente partir da interculturalidade crítica. A quarta premissa envolve a decolonialidade. Ambos os conceitos necessariamente trazem aspectos da decolonialidade. A quinta premissa é a incorporação de um debate sobre diferença. Por fim, independente do construto, esse processo é singular a cada indivíduo.

Quanto à classificação, a partir da classificação de Spitzberg e Changnon (2009), que apresentam cinco tipos (os modelos composicionais, os modelos coorientadores, os modelos evolucionais, os modelos adaptativos e os modelos casuais), a partir de suas caracterizações, essa proposta aqui apresentada, se enquadra de forma melhor como um modelo evolucional. Entende-se, que “os modelos evolucionais reconhecem que as competências evoluem ao longo do tempo e a CI sucessivamente sofre diferenças fase” (Zhang, 2021, p. 178).

Na prática, as instituições inseridas na educação precisam efetivamente entender as competências interculturais decoloniais como fim e a internacionalização, por exemplo, como meio. A internacionalização, passa a ser uma das principais discussões vinculadas às competências interculturais na educação superior. Assim sendo, a internacionalização é um tema amplamente debatido quando se trata da educação superior (ES), sendo alvo de análises em diversos campos de estudo ao redor do mundo. Instituições internacionais, incluindo o Banco Mundial e a Unesco, juntamente com governos, reconhecem a importância da temática para promover um desenvolvimento equilibrado entre as nações (Morosini, 2017).

Em seus diversos aspectos (internacionalização integral, *at home* (IaH) ou doméstica, internacionalização do currículo (IoC) e a mobilidade acadêmica) a América Latina se apoia com mais força na mobilidade acadêmica (Morosini, 2017), mas é possível pensar em uma internacionalização *at home*.

Acredita-se que o Brasil seja um país considerado como um verdadeiro “continente” em termos de diversidade cultural. Além disso, reconhece-se a grande variedade institucional no ensino superior. Diante disso, sugere-se que o processo de internacionalização das universidades brasileiras poderia seguir um caminho diferente, priorizando a promoção da Internacionalização em Casa (IaH) e do Currículo (IoC), devido às restrições relacionadas à mobilidade internacional de estudantes e docentes (Clemente; Morosini, 2021).

O conceito de internacionalização em casa (IaH) envolve a realização de atividades que auxiliam os estudantes no desenvolvimento de sua compreensão global e habilidades interculturais. A IaH é uma forma de promover essas habilidades e compreensões, focando especificamente nas habilidades interculturais e na importância da interculturalidade (Clemente; Morosini, 2021).

Clemente e Morosini (2021) apresentam uma perspectiva diferente para internacionalização e interculturalidade, apresentando um novo olhar: a Interculturalidade *at home* (em casa). Enfatizam que é necessário discussões nesse âmbito por algumas razões. Uma das questões fundamentais é que a internacionalização em casa pode ser vista pela educação superior como um recurso para promover a interculturalidade de maneira mais ampla, indo além da simples abordagem da mobilidade. A internacionalização em casa, portanto, é uma maneira de promover a afetividade nesse contexto.

Outro ponto importante a ser destacado é que a importância da interculturalidade nas discussões sobre a internacionalização do ensino superior já está bem estabelecida. Além disso, é essencial compreender o conceito de interculturalidade no contexto da educação superior. Outra conclusão importante é que a internacionalização e a decolonialidade são componentes essenciais da interculturalidade no ensino superior, sendo apresentada na América Latina e no Brasil como interculturalidade em casa. Portanto, é fundamental promover debates que contribuam para a estruturação desse conceito, reconhecendo que a internacionalização em casa pode facilitar análises críticas sobre a colonialidade e decolonialidade e a cultura local, e assim ajudar a superar desafios que surgem nesse contexto, impulsionando a internacionalização do ensino superior.

Estratégias, práticas e ações precisam ser repensadas pelas instituições de educação superior no contexto da América Latina. Uma das práticas institucionais de planejamento em IES do Brasil, é por exemplo, a construção e execução do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI).

Diante disso, Clemente e Morosini (2019) apresentam uma proposta de incorporação do desenvolvimento de CI por meio do PDI. As autoras enfatizam que discutir competências interculturais e internacionalização da educação superior no contexto brasileiro torna-se cada vez mais um desafio e os passos para realização do PDI sugerem que sigam as etapas que antecedem o PDI, denominada Pré-PDI, o PDI e as etapas

que sucedem ao PDI, denominada Pós-PDI. Também enfatizam que o processo de construção das estratégias deve envolver representantes dos vários níveis institucionais (estratégico, tático e operacional) e o PDI não pode ser um documento meramente institucional, sem aplicação nos seus diversos níveis. Ao incorporar a temática e conceitos de competências interculturais é preciso considerar as perspectivas culturais dos atores nas discussões.

Como prática para o desenvolvimento de competências interculturais, Deardorff (2020) apresenta um manual prático para ser aplicado em vários contextos, incluindo o ambiente educacional e desenvolver competências interculturais, a partir das orientações da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), apresentando práticas de desenvolvimento de Círculos de Histórias ou *Story Circles*. Apresenta também algumas descrições de ferramentas que são adotadas para esse fim como simulações, dramatizações, estudo de caso, atividades em grupo, atividades em grupo (jogos, discussões, exercícios de aprendizagem estruturados) entre outros.

Esse, portanto, é o momento de se defender a incorporação do tema decolonialidade no contexto de CI, assim discutindo Competências Interculturais Decoloniais (CID). Optou-se também nessa obra, que tem o objetivo de incitar pesquisas na área no contexto latino-americano, deixar algumas questões que podem ser debatidas e serem o centro de pesquisas futuras.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Essa obra tentou, de alguma forma, compilar modelos e instrumentos de competências interculturais no âmbito educacional. O principal objetivo, a partir da experiência da autora em buscas e pesquisas na área, foi de apresentar uma obra que trouxesse a compilação das principais discussões sobre o tema na atualidade.

Modelos e instrumentos, muitas vezes publicados em obras difusas e dada a abrangência do volume de publicações na área, principalmente internacionalmente, viu-se uma dificuldade inicial de tentar mapear o que se destaca quanto a esses quesitos sobre CI. Daí veio a ideia de tentar elaborar esse compilado a fim de ajudar outros pesquisadores a desenvolverem suas pesquisas e contribuir, de alguma forma, no debate sobre competências interculturais principalmente na América Latina e Brasil. Seria pretensão esgotar as análises em uma única obra. Esse não foi o objetivo central.

Algumas pontuações sobre a obra merecem destaque aqui. A primeira é que, apresentam-se os anexos em língua original da publicação. Essa decisão se deu por respeitar a natureza da publicação em sua essência e permitir aos pesquisadores futuros que utilizem o modelo e instrumento em sua originalidade para futuras validações e traduções. A

tradução e interpretação da autora poderia, de alguma forma, interferir em resultados dessa natureza futuramente.

Outro ponto é que, dado o volume de modelos e principalmente instrumentos, tentou-se selecionar os que se destacaram em estudos de mapeamento e revisões sistemáticos publicados em grandes periódicos. Isso foi, de alguma forma, elucidado em cada capítulo em que se discutem os dois objetos. A classificação de modelos realizada pelos autores Brian H. Spitzberg e Gabrielle Changnon, publicada no ano de 2009, foi adotada por ser, nesse momento, uma das mais utilizadas mundialmente no que se refere a essa discussão.

Para a apresentação dos instrumentos de identificação e avaliação de CI, optou-se também por adotar a classificação dos autores Richter *et al.* (2023) por apresentarem, além de identificação dos principais instrumentos, uma categorização de instrumentos mais populares (19), instrumentos com alta confiabilidade, validade e generalização entre contextos (13) e instrumentos com alta cobertura (23), além de ser uma classificação atual. Assim, unindo essa classificação, com as discussões de Fantini (2006, 2020), Rahimi (2019) e Richter *et al.* (2023), foi possível identificar os instrumentos mais adotados e que foram apresentados como anexos dessa obra.

Para complementar ainda mais a análise e decisão, as pesquisas de Clemente Salles, Rodrigues e Cardoso Neto (2025) e Clemente Salles, Rodrigues e Cardoso Neto

(2024), apresentam uma revisão sistemática que direcionou a identificação conceitual, de modelos e instrumentos.

A obra de Clemente Salles, Rodrigues e Cardoso Neto (2025) também permitiu inferir sobre os conceitos que foram aqui apresentados. O primeiro, competências, parece ser um construto já consolidado na literatura nas duas perspectivas apresentadas: *input* e *output*. A interculturalidade e decolonialidade são temáticas que vem sendo protagonistas em estudos de pesquisadores que se situam em uma corrente epistemológica crítica, se apoiando em autores que trazem os dois debates com viés latino-americano.

Competências interculturais decoloniais não faz parte de um construto sólido em sua configuração conceitual. Não identificado na literatura internacional, é mencionado pela primeira vez com essa nomenclatura por Clemente (2023). Assim, trata-se de um construto que requer um olhar especial de pesquisadores buscando fundamentá-lo, refutá-lo ou complementá-lo, oportunizando pesquisas futuras que visam:

- 1) Fundamentar Modelo(s), trazendo análises comparativas com outros modelos de competências interculturais existentes, incorporando o debate da colonialidade / decolonialidade;
- 2) Rever ou criar novos instrumentos que avaliem as Competências Interculturais Decoloniais *input* e *output* na educação superior;
- 3) Buscar pesquisas que apresentem aspectos e componentes das Competências Interculturais Decoloniais *input* e *output*;
- 4) Identificar e analisar os principais fatores que interferem no desenvolvimento de Competências

Interculturais Decoloniais *input* e *output* na educação superior; 5) Trazer o debate de Competências Interculturais Decoloniais para a Educação Básica; 6) Analisar as várias narrativas de autores que discutem Colonialidade / Decolonialidade e sua inserção nos processo de desenvolvimento de Competências Interculturais Decoloniais *input* e/ou *output*.

Trazer a interculturalidade crítica e decolonialidade como eixo central de discussões sobre competências interculturais na educação superior latino americana é, como apresenta Catherine Walsh (2023), discutir a tensão em torno da interculturalidade e da decolonialidade refletindo sobre o real significado dessas expressões em uma área marcada por violência, repressão, conflitos e morte, que afetam profundamente a rotina das pessoas. Considerar essa realidade é um ponto crucial para as reflexões acerca da temática em busca de transformação.

Assim, os modelos e instrumentos apresentados nessa obra podem ser adotados como referência para um repensar sobre competências interculturais decoloniais na educação superior brasileira. O objetivo principal dessa obra, que foi apresentá-los de forma a incitar outras pesquisas nesse contexto, é um dos caminhos para buscar a transformação da educação superior e da sociedade como um todo quanto às questões apontadas por Walsh (2023).

Como repensar sobre competências interculturais na educação, em especial latino-americana e brasileira, conclui-se que é essencial a inclusão da perspectiva decolonial quando

se trata do tema. Entende-se que para esse contexto, como apresenta Walsh (2012), não é possível falar de interculturalidade sem a perspectiva crítica e sem a decolonialidade.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **La educación intercultural**.

Barcelona: Idea Books, 2001.

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES. **ACTFL proficiency guidelines**. Alexandria: ACTFL, 2012.

AMORIM, T. N. G. F.; SILVA, B. L. Gestão por competências: nuances e peculiaridades. **Revista Reuna**, [s./], v. 16, n. 1, p. 103-119, 2011.

ANG, S. *et al.* Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. **Management and Organization Review**, Cambridge, v. 3, n. 3, p. 335-371, 2007.

ARASARATNAM, L. A.; DOERFEL, M. L. Intercultural communication competence: identifying key components from multicultural perspectives. **International Journal of Intercultural Relations**, [s./], v. 29, n. 2, p. 137-163, 2005.

ARASARATNAM, L. A. Further testing of a new model of intercultural communication competence. **Communication Research Reports**, [s./], v. 23, n. 2, p. 93-99, 2006.

ARASARATNAM, L.; BANERJEE, S.; DEMBEK, K. The integrated model of intercultural communication competence. **Australian Journal of Communication**, Queensland, v. 35, n. 3, p. 103-116, 2008.

ARASARATNAM, L. A. The development of a new instrument of intercultural communication competence. **Journal of Intercultural Communication**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 1-08, 2009.

ARASARATNAM, L.; BANERJEE, S.; DEMBEK, K. The integrated model of intercultural communication competence (IMICC). **Australian Journal of Communication**, Queensland, v. 37, n. 3, p. 103-116, 2010.

ARASARATNAM, L. Intercultural competence. **Oxford Research Encyclopedia of Communication**, Oxford, 03 fev. 2016. Disponível em: <https://oxfordre.com/communication/view/10.1093/acrefore/9780190228613.001.0001/acrefore-9780190228613-e-68>. Acesso em: 16 de jun. de 2024.

ARIAS, P. G. La interculturalidad sólo será posible desde la emergencia de la ternura. *In*: CONGRESO LATINOAMERICANO DE ANTROPOLOGÍA APLICADA, 1., 1999. **Reflexiones sobre Interculturalidad**. Quito: Abya-Yala, 1999.

BANKS, J. A. Multicultural education in the new century. **School Administrator**, [s.l.], v. 56, n. 6, p. 8-10, 1999.

BARMEYER, C.; DAVOINE, E. Intercultural competence of binational pairs as a supporting factor of negotiated culture in binational organisations: an analysis of the French-German case of Alleo. *In*: EGOS COLLOQUIUM, 31., 2015, Atenas. **Anais[...]** [s.l.; s.n.], 2015.

BARTOLOMÉ, P. **Diagnóstico a la escuela multicultural**. Barcelona: Cedecs, 1997.

BEELEN, J.; JONES, E. Redefining internationalization at home. *In*: CURAJ, A. *et al.* (ed.). **The european higher education area: between critical reflections and future policies**. [S.l.]: Springer Nature, 2015. v. 1, p. 59-72.

- BENNETT, M. J. A developmental approach to training for intercultural sensitivity. **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.] v. 10, n. 2, p. 179-196, 1986.
- BENNETT, M. J. Towards ethnorelativism: a developmental model of intercultural sensitivity. In: PAGE, R. M (org.). **Education for the intercultural experience**. Los Angeles: Intercultural Press, 1993. v. 2, p. 21-71.
- BERRY, J. W. *et al.* Acculturation attitudes in plural societies. **Applied Psychology**, [s.l.], v. 38, n. 2, p. 185-206, 1989.
- BOTERF, L. G. **Desenvolvendo a competência dos profissionais**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- BOTERF, L. G.; GARRIDO, M. D. **Construir competências: individuais e colectivas: resposta a 80 questões**. Lisboa: Edições Asa, 2005.
- BOYATZIS, R. E. **The competent management: a model for effective performance**. New York: Wiley, 1982.
- BRANDÃO, H. P.; BORGES-ANDRADE, J. E. Causas e efeitos da expressão de competências no trabalho: para entender melhor a noção de competência. **RAM: Revista de Administração Mackenzie**, São Paulo, v. 8, p. 32-49, 2020.
- BRASIL. **Decreto nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Bristol: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M. **From foreign language education to education for intercultural citizenship**. Multilingual Matters: Clevedon, 2008.

BYRAM, M. The intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education. *In*: DEARDORFF, D. K. (ed.). **The SAGE handbook of intercultural competence**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. p. 321-332.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Bristol: Multilingual Matters, 2021.

BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. (ed.). **Developing intercultural competence in practice**. Bristol: Multilingual Matters, 2001.

CANCLINI, N. G. ¿Qué será la interculturalidad?. **Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology**, Brasília, v. 18, p. 1-14, e18801, 2021.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V. M. F. Sociedade multicultural: tensões e desafios. *In*: **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 25-53.

CANDAU, V. M. F. “Ideias-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a educação intercultural. **Educação em Revista**, [s.l.], v. 32, p. 15-34, 2016.

CANDAU, V. M. F. Didática, interculturalidade e formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, Belém, n. 8, p. 28-44, 2020.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. **Educação & Sociedade**, [s.l.], v. 27, p. 471-493, 2006.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.10, n.29, p. 151-169, 2010.

CHAO, T. The development and application of an intercultural competence scale for university EFL learners. **英語教學期刊**, [s.l.], v. 38, n. 4, p. 79-124, 2014.

CHEN, G. Relationships of the dimensions of intercultural communication competence. **Communication Quarterly**, [s.l.], v. 37, n. 2, p. 118-133, 1989.

CHEN, G. A test of intercultural communication competence. **Intercultural Communication Studies**, [S.l.], v. 2, n. 2, p. 63-82, 1992.

CHEN, G.; STAROSTA, W. J. Intercultural communication competence: a synthesis. *In*: BURLESON, B. R. (ed.). **Communication Yearbook 19**. [S.l.]: Routledge, 2012. p. 353-383.

CHEN, G.; STAROSTA, W. J. The development and validation of the intercultural sensitivity scale. **Human Communication**, v. 3, p. 1-15, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1037/t61546-000>. Disponível em: <https://psycnet.apa.org/record/9999-61546-000?doi=1>. Acesso em: 03 jul. 2025.

CLEMENTE SALLES, F. A. S.; CARDOSO, N. O. F.; RODRIGUES, A. A. O. **As competências interculturais na educação superior: um mapeamento sistemático**. Belém: RFB, 2025.

CLEMENTE SALLES, F. A. S.; CARDOSO, N. O. F.; RODRIGUES, A. A. Instrumentos de avaliação de competências interculturais na educação superior: um mapeamento sistemático. **Revista**

Internacional de Educação Superior, Campinas, v. 12, n. 00, p. 1-20, 2024. DOI: 10.20396/riesup.v12i00.8677150. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8677150/35463> Acesso em: 03 jul. 2025.

CLEMENTE, F. A. S. Competências interculturais decoloniais na educação superior brasileira: o início de uma trajetória conceitual. **Eventos Pedagógicos**, [s.l.], v. 14, n. 1, p. 111-123, 2023.

CLEMENTE, F. A. S. Interculturalidade e decolonialidade na educação superior Abya Yala: um ensaio de revisão sistemática. **Humanidades & Inovação**, [s.l.], v. 9, n. 2, p. 79-94, 2022.

CLEMENTE, F. A. S. Competência e sua encruzilhada conceitual: há um caminho abaixo da linha do Equador? **Revista Panorâmica Online**, Barra do Garças, v. 33, p. 146-172, 2021.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências interculturais sob a perspectiva de uma universidade da Amazônia. In: MOROSINI, M. C; CERDEIRA, L. **Educação Superior em Contextos Emergentes Complexidades e possibilidades na universidade Ibero-Americana**. Portugal: Educa, 2019. p. 221-242

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências interculturais: interlocuções conceituais e uma proposta de releitura para a educação superior. **Educação e Pesquisa**, [s.l.], v. 46, p. 01-20, 2020a.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Competências interculturais na educação superior: uma perspectiva do continente brasileiro. **Laplage em Revista**, [s.l.], v. 6, n. 1, p. 61-74, 2020b.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. Estado do conhecimento sobre competências interculturais no contexto brasileiro: o início de

uma caminhada. **Revista Panorâmica Online**, Barra do Garças, v. 30, p. 08-28, 2020c.

CLEMENTE, F. A. S.; MOROSINI, M. C. IAH: internacionalização e/ou interculturalidade at home? **Linguagens, Educação e Sociedade**, [s.l.], n. 47, p. 83-108, 2021.

COPPETE, M. C.; FLEURI, R. M.; STOLTZ, T. Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural. **Revista Pedagógica**, [s.l.], v. 14, n. 28, p. 231-262, 2012.

COUNCIL OF EUROPE (COE). **Developing intercultural competence through education**. Strasbourg: Council of Europe, 2014. (*Council of Europe documents*).

CROWTHER, P. *et al.* **Internationalisation at home: a position paper**. Amsterdam: European Association for International Education, 2000.

DASLI, M. UNESCO guidelines on intercultural education: a deconstructive reading. **Pedagogy, Culture & Society**, [s.l.], v. 27, n. 2, p. 215-232, 2019.

DEARDORFF, D. K. **The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States**. 2004. Tese (Doutorado) – North Carolina State University, Raleigh, 2004.

DEARDORFF, D. K. Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. **Journal of Studies in International Education**, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 241-266, 2006.

DEARDORFF, D. K. Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue. *In*: BERGAN, S.; LAND, H. V. (ed.). **Speaking across borders: the role of higher education in furthering**

intercultural dialogue. [s.l.: s.n.], 2008a. v. 16, p. 87-100. *E-book*. Disponível em: <https://rm.coe.int/speaking-across-borders-the-role-of-higher-education-in-furthering-int/168075dddc>. Acesso em: 03 jul. 2025.

DEARDORFF, D. K. Intercultural competence: a definition, model, and implications for education abroad. *In*: SAVICKI, V. (ed.). **Developing intercultural competence and transformation**. New York: Routledge, 2008b. p. 32-52.

DEARDORFF, D. K. (ed.). **The SAGE handbook of intercultural competence**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009a.

DEARDORFF, D. K. Implementing intercultural competence assessment. *In*: DEARDORFF, D. K. (ed.). **The SAGE handbook of intercultural competence**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009b. p. 477-491.

DEARDORFF, D. K. Framework: intercultural competence model. *In*: DEARDORFF, D. K.; BERARDO, K. (ed.). **Building cultural competence**. New York: Routledge, 2012. p. 45-52.

DEARDORFF, D. K. How to assess intercultural competence. *In*: HUA, Z. (ed.). **Research methods in intercultural communication: a practical guide**. [S.l.]: Wiley-Blackwell, 2015. p. 120-134.

DEARDORFF, D. K. **Manual for developing intercultural competencies**: Story circles. Paris: UNESCO, 2020.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

DINGES, N. G.; BALDWIN, K. D. Intercultural competence: a research perspective. *In*: LANDIS, D.; BHAGAT, R. S. (ed.).

- Handbook of intercultural training.** Thousand Oaks: Sage Publications, 1996. p. 106-123. v.2.
- DISTEFANO, J. J.; MAZNEVSKI, M. L. **International management behavior:** text, readings, and cases. Oxford: Blackwell Publishers, 2000.
- DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. A noção de competência: necessidade ou moda pedagógica. *In:* DOLZ, J.; OLLAGNIER, E. (org.). **O enigma da competência na educação.** Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 09-23.
- DURAND, T. Forms of incompetence. *In:* INTERNATIONAL CONFERENCE ON COMPETENCE-BASED MANAGEMENT, 4., 1998, Oslo. **Proceedings...** Oslo: Norwegian School of Management, 1998. p. 2.
- DUTRA, J. S. (org.). **Gestão por competências.** São Paulo: Gente, 2001.
- DUTRA, J. S. **Competências:** conceitos e instrumentos para a gestão de pessoas na empresa moderna. São Paulo: Atlas, 2004.
- EARLEY, P. C.; ANG, S. **Cultural intelligence:** individual interactions across cultures. Stanford: Stanford University Press. 2003.
- ELMER, M. I. **Intercultural effectiveness:** development of an intercultural competency scale. 1986. Tese (Doutorado em Filosofia) – Michigan State University, Michigan, 1986.
- FANTINI, A. E. Introduction-language, culture and world view: exploring the nexus. **International Journal of Intercultural Relations**, [s./l.], v. 2, n. 19, p. 143-153, 1995.

- FANTINI, A. E. A central concern: developing intercultural competence. **SIT Occasional Paper Series**, Brattleboro, v. 1, n. 1, p. 25-42, 2000.
- FANTINI, A. E. Assessing intercultural competence. *In*: DEARDORFF, D. K. (ed.). **The SAGE handbook of intercultural competence**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. p. 456-476.
- FANTINI, A. E. **Intercultural communicative competence in educational exchange**: a multinational perspective. New York: Routledge, 2018.
- FANTINI, A. E. Reconceptualizing intercultural communicative competence: a multinational perspective. **Research in Comparative and International Education**, [s.l.], v. 15, n. 1, p. 52-61, 2020.
- FANTINI, A. E.; RICHARDS, J. C. **New ways in teaching culture**. Alexandria: TESOL, 1997.
- FANTINI, A. E.; TIRMIZI, A. **Exploring and assessing intercultural competence**: final report. Brattekboro: Federation EIL, 2006.
- FERNANDES, J. G. S. Colaboração intercultural na educação superior: conflitos e negociações em experiências na Argentina, no Brasil, na Colômbia e no Peru. **Espaço Ameríndio**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 10-10, 2014.
- FISCHER, T. M. D. *et al.* Competências na gestão intercultural: desafios para aprendizagem e qualificação. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, 33., 2009, São Paulo. **Anais[...]** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009. p. 1-16.

- FITCH, K. Industry perceptions of intercultural competence in Singapore and Perth. **Public Relations Review**, [s.l.], v. 38, n. 4, p. 609-618, 2012.
- FLEURI, R. M. Educação intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s.l.], v. 80, n.195, p. 277-289, 1 jun. 1999.
- FLEURI, M.. Intercultura e educação. **Revista brasileira de educação**, [s.l.], n. 23, p. 16-35, ago. 2003.
- FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos**, [s.l.], n. 37, p. 89-106, 2014.
- FLEURY, A.; FLEURY, M. T. L. **Estratégias empresariais e formação de competências: um quebra-cabeça caleidoscópico da indústria brasileira**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FLEURY, M. T. L.; FLEURY, A. Construindo o conceito de competência. **Revista de Administração Contemporânea**, [s.l.], v. 5, p. 183-196, 2001.
- FORNET-BETANCOURT, R. La filosofía intercultural desde una perspectiva latinoamericana. **Diálogo Filosófico**, [s.l.] v. 51, p. 411-426, 2001.
- FORNET-BETANCOURT, R. **Interculturalidade: críticas, diálogo e perspectivas**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2004.
- FRIEDMAN, V. J.; ANTAL, A. B. Negotiating reality: A theory of action approach to intercultural competence. **Management learning**, [s.l.], v. 36, n. 1, p. 69-86, 2005.

GALLOIS, C. *et al.* Communication accommodation in intercultural encounters. *In*: KIM, Y. Y. ; GUDYKUNST, W. B. (org.). **Theories in intercultural communication**. Newbury Park: Sage, 1988. p. 157-185.

GATTAI, M. C. P. **A fragilidade da classificação das competências e a eficácia do perfil como instrumento de sua gestão**. 2008. Tese (Doutorado em Psicologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

GERTSEN, M. C. Intercultural competence and expatriates. **The International Journal of Human Resource Management**, London, v. 1, n. 3, p. 341-362, 1990.

GONCZI, A. Competency-based learning: a dubious past – an assured future? *In*: BOUD, D.; GARRICK, J. (org.). **Understanding learning at work**. London: Routledge, 1999. p. 180-196.

GREEN, R. G. *et al.* The multicultural counseling inventory: a measure for evaluating social work student and practitioner self-perceptions of their multicultural competencies. **Journal of Social Work Education**, [s.l.], v. 41, n. 2, p. 191-208, 2005.

GREGERSEN-HERMANS, J.; PUSCH, M. D. How to design and assess an intercultural learning experience. *In*: DEARDORFF, D. K.; BERARDO, K. (ed.). **Building cultural competence**. New York: Routledge, 2023. p. 23-41.

GRIFFITH, R. L. *et al.* Assessing intercultural competence in higher education: existing research and future directions. **ETS Research Report Series**, [s.l.], v. 2016, n. 2, p. 1-44, 2016.

GRIFFITH, D. A.; HARVEY, M. el G. Executive insights: An intercultural communication model for use in global interorganizational networks. **Journal of International Marketing**, v. 9, n. 3, p. 87-103, 2001.

GROSFOGUEL, R. Descolonizar as esquerdas ocidentalizadas: para além das esquerdas eurocêntricas rumo a uma esquerda transmoderna descolonial. **Contemporânea**, São Carlos, v. 2, n. 2, p. 337-337, 2012.

GUDYKUNST, W. D. Anxiety/uncertainty management (AUM) theory: current status. In: WISEMAN, R. L. (ed.). **Intercultural communication theory**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 1995. p. 8-58.

GUEDES NETO, M. *et al.* Adaptação e validação de instrumento de medida de competências interculturais para estudantes universitários brasileiros. **REGE: revista de Gestão**, [s.l.], v. 23, n. 1, p. 20-30, 2016.

GULLAHORN, J. T.; GULLAHORN, J. E. An extension of the U-Curve hypothesis. **Journal of Social Issues**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 33-47, 1963.

HAMEL, G.; PRAHALAD, C. K. **Competindo pelo futuro**. Rio de Janeiro: Campus, 1995.

HAMMER, M. R. Additional cross-cultural validity testing of the Intercultural Development Inventory. **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.], v. 35, n. 4, p. 474-487, 2011.

HAMMER, M. R.; BENNETT, M. J.; WISEMAN, R. Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.], v. 27, n. 4, p. 421-443, 2003.

HAMMER, M. R. *et al.* A test of anxiety/uncertainty management theory: the intercultural adaptation context. **Communication Quarterly**, [s.l.], v. 46, n. 3, p. 309-326, 1998.

- HETT, E. J. **The development of an instrument to measure global-mindedness**. 1993. Tese (Doutorado em Educação) – University of San Diego, San Diego, 1993.
- HOLMES, P.; O'NEILL, G. Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters. **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.], v. 36, n. 5, p. 707-718, 2012.
- HOWARD-HAMILTON, M. F.; RICHARDSON, B. J.; SHUFORD, B. Promoting multicultural education: a holistic approach. **College Student Affairs Journal**, [s.l.], v. 18, n. 1, p. 5-17, 1998.
- HUBER, J.; REYNOLDS, C. (ed.). **Developing intercultural competence through education**. Strasbourg: Council of Europe, 2014. (Pestalozzi Series, n. 3).
- HUNTER, B.; WHITE, G. P.; GODBEY, G. C. What does it mean to be globally competent? **Journal of Studies in International Education**, [s.l.], v. 10, n. 3, p. 267-285, 2006.
- INCA PROJECT. **Intercultural Competence Assessment**. [s.l.], 2004. Disponível em: <http://www.incaproject.eu/>. Acesso em: 13 jun. 2024.
- JAVIDAN, M. Bringing the global mindset to leadership. **Harvard Business Review**, [s.l.], p. 3-10, 2010.
- JAVIDAN, M. Understanding and managing cultural issues. Plenary Address, 2008 Annual Roundtables of Contemporary Research & Practice, School of Global Leadership & Entrepreneurship, Regent University, 2008.
- JAVIDAN, M.; BOWEN, D. The 'global mindset' of managers. **Organizational Dynamics**, [s.l.], v. 42, n. 2, p. 145-155, 2013.

JOHNSON, J. P.; LENARTOWICZ, T.; APUD, S. Cross-cultural competence in international business: toward a definition and a model. **Journal of International Business Studies**, [s.l.], v. 37, p. 525-543, 2006.

JOKIKOKKO, K. Perspectives to intercultural competence. *In*: RÄSÄNEN, R.; SAN, J. (ed.). **Conditions for intercultural learning and co-operation**. Turku: Finnish Educational Research Association, 2005. p. 89-106. (Research in Educational Sciences, 23).

JORIS, M. *et al.* **Internationalisation at home: a position paper**. Amsterdam: European Association for International Education, 2000.

KELLEY, C.; MEYERS, J. **The cross-cultural adaptability inventory**. Minneapolis: National Computer Systems, 1992.

KIM, Y. Y. **Communication and cross-cultural adaptation: an integrative theory**. Bristol: Multilingual Matters, 1988.

KING, P. M.; BAXTER, M. M. B. A developmental model of intercultural maturity. **Journal of College Student Development**, [s.l.], v. 46, n. 6, p. 571-592, 2005.

KNIGHT, J. Internationalization remodeled: definition, approaches, and rationales. **Journal of Studies in International Education**, [s.l.], v. 8, n. 1, p. 5-31, 2004.

KOESTER, J.; OLEBE, M. The behavioral assessment scale for intercultural communication effectiveness. **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.], v. 12, n. 3, p. 233-246, 1988.

KRAMSCH, C.. The symbolic dimensions of the intercultural. **Language teaching**, Cambridge, v. 44, n. 3, p. 354-367, 2011. DOI: 10.1017/S0261444810000431. Disponível em:

<https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/symbolic-dimensions-of-the-intercultural/1030295F9E91FFF8A548FEF491AE944D>. Acesso em: 03 jul. 2025.

KUPKA, B. **Creation of an instrument to assess intercultural communication competence for strategic international human resource management**. 2008. Tese (Doutorado) – University of Otago, Dunedin, 2008.

LASONEN, J. Reflexion sur l’interculturalité par rapport a l’éducation et au travail. **Higher Education Policy**, [s./], v. 18, n. 4, p. 54-62, 2005.

LE BOTERF, G. **De la compétence**: essai sur un attracteur étrange. Paris: Les Éditions d’Organisation, 1995.

LEASK, B. Using formal and informal curricula to improve interactions between home and international students. **Journal of Studies in International Education**, [s./], v. 13, n. 2, p. 205-221, 2009.

LEEDS-HURWITZ, W. **Competencias interculturales**: marco conceptual y operativo. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO, 2017.

LÉVY, P. **O que é virtual?** São Paulo: Editora 34, 1996.

LIDDICOAT, A. J.; SCARINO, A. **Intercultural language teaching and learning**. New York: Wiley, 2013.

LINDEMAN, M.; VERKASALO, M. Measuring values with the short Schwartz’s value survey. **Journal of Personality Assessment**, [s./], v. 85, n. 2, p. 170-178, 2005.

LOMBARDI, M. R. Assessing intercultural competence: a review. **NCSSMST Journal**, [s./], v. 16, n. 1, p. 15-17, 2010.

LUCE, M. B.; FAGUNDES, C. V.; MEDIEL, O. G. Internacionalização da educação superior: a dimensão intercultural e o suporte institucional na avaliação da mobilidade acadêmica. **Avaliação**: Revista da Avaliação da Educação Superior, Campinas, v. 21, p. 317-340, 2016.

LUO, J.; CHAN, C. K. Y. Qualitative methods to assess intercultural competence in higher education research: a systematic review with practical implications. **Educational Research Review**, [s.l.], v. 37, p. 100476, 2022.

MALDONADO-TORRES, N. Pensamento crítico desde a subalternidade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. **Afro-Ásia**, [s.l.], n. 34, p. 105-129, 2006.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (ed.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 127-167.

MATIAS, R. F. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 16-35, 2003.

MATO, D. A. Del diálogo de saberes a la construcción de modalidades concretas de educación superior intercultural. In: ROSSO, L. L. (coord.). **Pueblos indígenas y Universidad Nacional del Nordeste**: diálogos posibles desde la investigación y la extensión. Buenos Aires: Secretaría de Políticas Universitarias, 2016a. p. 32-43.

MATO, D. Indigenous people in Latin America: movements and universities. achievements, challenges, and intercultural conflicts. **Journal of Intercultural Studies**, [s.l.], v. 37, n. 3, p. 211-233, 2016b.

MATO, D. No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. **Alteridades**, [s.l.], v. 18, n. 35, p. 101-116, 2008.

MATSUMOTO, D.; HWANG, H. C. Assessing cross-cultural competence: A review of available tests. **Journal of cross-cultural psychology**, [s.l.], v. 44, n. 6, p. 849-873, 2013.

MATSUMOTO, D.; HWANG, H. S. Cultural influences on nonverbal behavior. *In*: HALL, J. A.; KNAPP, M. L. (ed.). **Nonverbal communication: science and applications**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2013. p. 97-120.

MATSUMOTO, D. *et al.* Development and validation of a measure of intercultural adjustment potential in Japanese sojourners: the intercultural adjustment potential scale (ICAPS). **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.], v. 25, n. 5, p. 483-510, 2001.

MATSUMOTO, D. *et al.* Unraveling the psychological correlates of intercultural adjustment potential. **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.], v. 28, n. 3-4, p. 281-309, 2004.

MCCARTHY, J. F.; WHITE, A. B. C.; DAVOINE, E. Developing global leaders: accelerating intercultural competence through immersive learning experiences. *In*: EGOS COLLOQUIUM, 31., 2015, Atenas. **Anais[...]** [s.l.; s.n.], 2015.

MCCLELLAND, D. Testing for competence rather than intelligence. **American Psychologist**, Washington, v. 28, n. 1, p. 1-14, 1973.

- MIGNOLO, W. D. Globalization and the geopolitics of knowledge: the role of the humanities in the corporate university. **Nepantla: Views from South**, [s.l.], v. 4, n. 1, p. 97-119, 2003.
- MIGNOLO, W. D. Cambiando las éticas y las políticas del conocimiento: lógica de la colonialidad y postcolonialidad imperial. **Tabula Rasa**, [s.l.], n. 3, p. 47-72, 2005.
- MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, [s.l.], v. 32, n. 94, p. 1-17, 2017.
- MOROSINI, M. C. Qualidade da educação superior e contextos emergentes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 19, n. 02, p. 385-405, 2014.
- MOROSINI, M. C. Dossiê: internacionalização da educação superior. **Educação**, [s.l.], v. 40, n. 3, p. 288-292, 2017.
- MOROSINI, M. C. Internacionalização do currículo: produção em organismos multilaterais. **Roteiro**, [s.l.], v. 43, n. 1, p. 115-131, 2018.
- MOROSINI, M. C.; USTÁRROZ, E. Impactos da internacionalização da educação superior na docência universitária: construindo a cidadania global, através do currículo globalizado e das competências interculturais. **Revista em Aberto – INEP**, [s.l.], v. 29, p. 35-46, 2016.
- NAVAS, M. *et al.* Relative acculturation extended model (RAEM): new contributions with regard to the study of acculturation. **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.], v. 29, n. 1, p. 21-37, 2005.

O'DOWD, R. (ed.). **Online intercultural exchange**: an introduction for foreign language teachers. Bristol: Multilingual Matters, 2007.

OLEBE, M.; KOESTER, J. Exploring the cross-cultural equivalence of the behavioral assessment scale for intercultural communication. **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.], v. 13, n. 3, p. 333-347, 1989.

PARRY, S. B. Just what is a competency? (and why should you care?). **Training**, [s.l.], v. 35, n. 6, p. 58, 1996.

PENG, R.; ZHU, C.; WU, W. Visualizing the knowledge domain of intercultural competence research: a bibliometric analysis. **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.], v. 74, p. 58-68, 2020.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIASENTIN, K. **Assessing cross-cultural competence: selection and training in the Canadian Forces**. Ottawa: Defence R&D Canada, 2013. (Technical report; 2012-067). Disponível em: <https://coilink.org/20.500.12592/vnr0pw>. Acesso em: 06 jul. 2024.

PORTALLA, T.; CHEN, G. The development and validation of the intercultural effectiveness scale. **Intercultural Communication Studies**, [s.l.], v. 19, n. 3, p. 21-37, 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, cultura y conocimiento en América Latina. **Dispositivo**, [s.l.], v. 24, n. 51, p. 137-148, 1999.

QUIJANO, A. **Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2000.

QUIJANO, A. El “movimiento indígena” y las cuestiones pendientes en América Latina. **Argumentos**, México, DF, v. 19, n. 50, p. 51-77, 2006.

RAHIMI, E. Intercultural competence assessment formats: reliability and validity formats. **Journal of Narrative and Language Studies**, [s.l.], v. 7, n. 13, p. 221-258, 2019.

RATHJE, S. Intercultural competence: The status and future of a controversial concept. **Language and Intercultural Communication**, [s.l.], v. 7, n. 4, p. 254-266, 2007.

REYNA, S. La resistencia cultural en la novela de inmigración mexicana a los Estados Unidos. **Recovering the US Hispanic Literary Heritage**, [s.l.], v. 6, p. 160-181, 2007.

RICHTER, N. F. *et al.* Reviewing half a century of measuring cross-cultural competence: aligning theoretical constructs and empirical measures. **International Business Review**, [s.l.], p. 102122, 2023.

ROJAS, A. ¿Etnoeducación o educación intercultural? Estudio de caso sobre la Licenciatura en Etnoeducación de la Universidad del Cauca. In: MATO, D. (coord.). **Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior: experiencias en América Latina**. Caracas: IESALC-UNESCO, 2008. p. 233-242.

ROSS, K. G. *et al.* The development of the CCCI: the cross-cultural competence inventory. In: BIENNIAL EQUAL OPPORTUNITY, DIVERSITY AND CULTURE RESEARCH SYMPOSIUM, 7., 2009, Patrick Air Force Base, Florida. **Anais[...]** Patrick Air Force Base: DEOMI, 2009.

RUBEN, B. D. Assessing communication competency for intercultural adaptation. **Group & Organization Studies**, [s.l.], v. 1, n. 3, p. 334-354, 1976.

- RUBEN, B. D.; KEALEY, D. J. Behavioral assessment of communication competency and the prediction of cross-cultural adaptation. **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.], v. 3, n. 1, p. 15-47, 1979.
- SABET, P. G. P.; CHAPMAN, E. A window to the future of intercultural competence in tertiary education: a narrative literature review. **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.], v. 96, p. 1-18, 2023.
- SALAS ASTRAIN, R. **Ética intercultural: (re)leituras do pensamento latino-americano**. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2010.
- SANTOS, B. S. La refundación del Estado en América Latina. In: CORAGGIO, J. L.; LAVILLE, J. L. (org.). **Reinventar la izquierda en el siglo XXI: hacia un diálogo Norte-Sur**. Buenos Aires: CLACSO, 2014. p. 281-297.
- SCHMIDMEIER, J.; TAKAHASHI, A. R. W. Competência intercultural grupal: uma proposição de conceito. **Cadernos EBAP.BR**, [s.l.], v. 16, p. 135-151, 2018.
- SILVA, G. F. Cultura(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. **Contrapontos**, Itajaí, v. 6, n. 1, p. 137-148, jan./abr. 2006.
- SILVA, G. F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais na educação. In: FLEURI, R. M. (org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. v. 1, p. 17-52.
- SODOWSKY, G. R. *et al.* Development of the multicultural counseling inventory: a self-report measure of multicultural competencies. **Journal of Counseling Psychology**, [s.l.], v. 41, n. 2, p. 137-148, 1994.

SPENCER, L. M.; SPENCER, S. M. **Competence at work**: models for superior performance. New York: Wiley, 1993.

SPITZBERG, B. H.; CHANGNON, G. Conceptualizing intercultural competence. *In*: DEARDORFF, D. K. (ed.). **The SAGE handbook of intercultural competence**. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2009. p. 2-52.

STERNBERG, R. J. The future of intelligence testing. **Educational Measurement**: issues and practice, [s.l.], v. 5, n. 3, p. 19-22, 1986.

STEVENS, M. *et al.* Measuring global leader intercultural competency: development and validation of the Global Competencies Inventory (GCI). *In*: EMERALD GROUP PUBLISHING LIMITED. **Advances in global leadership**. Leeds: Emerald Group Publishing Limited, 2014. v.8, p. 115-154.

TASHIMA, J. N.. **Tradução e adaptação da escala de potencial de ajustamento intercultural para a realidade brasileira**. 2011. 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2011.

THOMAS, D. C. *et al.* Cultural intelligence: a theory-based, short form measure. **Journal of International Business Studies**, [s.l.], v. 46, p. 1099-1118, 2015.

TING-TOOMEY, S.; KUROGI, A. Facework competence in intercultural conflict: an updated face-negotiation theory. **International Journal of Intercultural Relations**, [s.l.], v. 22, n. 2, p. 187-225, 1998.

TOURAINÉ, A. **Igualdade e diversidade**: o sujeito democrático. Tradução: Modesto Florenzano. Bauru: EDUSC, 1998.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *In*: ENCUENTRO CONTINENTAL DE EDUCADORES AGUSTINOS, 2005, Lima. **Anais[...]** Lima: [s.n.], 2005.

UNESCO. **Declaração sobre raça e os preconceitos raciais**. Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, 27 nov. 1978. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1978%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20Ra%C3%A7a%20e%20Preconceitos%20Raciais.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2024.

UNESCO. **Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural**. [S.l.], 2006. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa. Acesso em: 19 jun. 2024.

UNESCO. **Global citizenship education**: topics and learning objectives. Paris, 2015. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232993>. Acesso em: 19 jun. 2024.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 19 maio. 2025.

USTÁRROZ, E.; QUADROS, S. F.; MOROSINI, M. C. Democratização da educação superior brasileira: do acesso ao compromisso com o sucesso acadêmico. **Revista Internacional de Educação Superior**, [s.l.], v. 3, n. 3, p. 538-562, 2017.

- VAN DER ZEE, K. I. *et al.* Multicultural personality questionnaire: development of a short form. **Journal of Personality Assessment**, [s.l.], v. 95, n. 1, p. 118-124, 2013.
- VAN DER ZEE, K. I.; VAN OUDENHOVEN, J. P. The multicultural personality questionnaire: a multidimensional instrument of multicultural effectiveness. **European Journal of Personality**, [s.l.], v. 14, n. 4, p. 291-309, 2000.
- VAN DER ZEE, K. I.; VAN OUDENHOVEN, J. P. The Multicultural Personality Questionnaire: reliability and validity of self-and other ratings of multicultural effectiveness. **Journal of Research in Personality**, [s.l.], v. 35, n. 3, p. 278-288, 2001.
- VAN-DER-ZEE, K. I.; VAN-OUDEHNOVEN, J. P. Culture shock or challenge? The role of personality as a determinant of intercultural competence. **Journal of Cross-Cultural Psychology**, [s.l.], v. 44, n. 6, p. 928-940, 2013.
- WALSH, C. E. **La educación intercultural en la educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2001.
- WALSH, C. E. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, [s.l.], v. 24, n. 46, p. 39-50, 2005.
- WALSH, C. E. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro, v. 7, p. 12-43, 2009a.
- WALSH, C. E. **Interculturalidad, estado, sociedad**. Universidad Andina Simón Bolívar, Quito: Abya-Yala, 2009b.
- WALSH, C. E. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, [s.l.], v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012a.

- WALSH, C. E. **Interculturalidad, crítica y (de) colonialidad: ensayos desde Abya Yala**. Quito: Abya-Yala, 2012b.
- WALSH, C. E. **Agrietar la uni-versidad: reflexiones interculturales y decoloniales por/para la vida**. Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 22A Qro Lengua de Gato Ediciones: Querétaro, 2023.
- WANG, W.; ZHOU, M. Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15). **International Journal of Intercultural Relations**, [s./], v. 55, p. 1-7, 2016.
- WANG, Y. *et al.* The scale of ethnocultural empathy: development, validation, and reliability. **Journal of Counseling Psychology**, [s./], v. 50, n. 2, p. 221, 2003.
- WISEMAN, R. L.; HAMMER, M. R.; NISHIDA, H. Predictors of intercultural communication competence. **International journal of intercultural relations**, [s./], v. 13, n. 3, p. 349-370, 1989.
- WOLFF, F. *et al.* Effects of an intercultural seminar using telepresence robots on students' cultural intelligence. **Computers & Education: x reality**, [s./], v. 2, n. 100007, 2023.
- ZARIFIAN, P. **Objetivo competência por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.
- ZHANG, H. Modelo evolucionar de competências interculturais de alunos chineses de PLA. **Revista Linguagem & Ensino**, [s./], v. 24, n. 2, p. 175-196, 2021.

SOBRE A AUTORA

Fabiane Aparecida Santos Clemente Salles

Pós-Doutora e Doutora em Educação, Mestre em Administração, Graduada em Pedagogia e Administração, atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) no Instituto de Ciências Humanas e Sociais (ICHS). Líder do grupo de pesquisa GCIE – Competências e Interculturalidade na Educação (UFMT), atua com pesquisas na área de interculturalidade, competências e políticas públicas voltadas para a educação superior. Tem experiência de 10 anos atuando como Analista na área de Gestão Ambiental (Mineradora Vale), área de Recursos Humanos e Logística. Tem experiência como coordenadora do Curso de Graduação em Administração e como tutora presencial do Curso de Tecnólogo de Recursos Humanos na educação superior. Coordenou o grupo de pesquisa GED – Gestão, Empreendedorismo e Desenvolvimento por 07 anos. Área de interesse principal: Competências e Interculturalidade na Educação Superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3214-428X>

LATTES: <http://lattes.cnpq.br/9747085174436234>

E-mail: fabiane.clemente@ufmt.br

ANEXOS

ANEXO 1 – Intercultural Behavioural Assessment Indices / Índices de Avaliação Comportamental Intercultural (IBAI)

A – Respect

There are different degrees to which individuals express respect or positive regard for other persons around them. These behaviors may take many forms ranging from verbal and nonverbal expressions of minimal interest and regard to statements, gestures, and tones that are extremely supportive and demonstrate high regard and respect. Please indicate on a 1 to 5 continuum which pattern of expression was most characteristic during observation.

Description

1. The verbal and nonverbal expressions of the individual suggest a clear lack of respect and negative regard for others around him or her. By his or her actions the individual indicates that the feelings and experiences of others are not worthy of consideration or that others are not capable of acting constructively on their own. Examples include a condescending tone, lack of eye contact, general lack of interest, etc.
2. The individual responds to others in a way that communicates little respect for others' feelings, experiences, or potentials. The individual may respond mechanically or passively or may appear to ignore many of the thoughts and feelings of others.
3. The individual indicates some respect for others' situations and some concern for their feelings, experiences, and potentials. He or she may indicate some attentiveness to others' efforts to express themselves.
4. The individual indicates a concern for the feelings, experiences, and potentials of others. The individual responds to enable others to feel worthy of interaction and provides others a sense of being valued as individuals.
5. The individual indicates a deep respect for the worth of others as persons of high potential and worth. He or she indicates (through eye contact, general attentiveness, appropriate tone, and general interest) a clear respect for the thoughts and feelings of others and seems committed to supporting and encouraging their development.

RATING

1 2 3 4 5

(Place “x” to indicate position on continuum)

B – Interaction Posture

Instructions: Responses to another person or persons in an interpersonal or group situation range from descriptive, nonvaluing to highly judgmental. Indicate on a 1 to 4 continuum which interaction pattern was most characteristic during observation.

Description

1. High Evaluative. The individual appears to respond to others' verbal and nonverbal contributions in a highly judgmental and evaluative manner. He or she appears to measure the contributions of others in terms of a highly structured, predetermined framework of thoughts, beliefs, attitudes, and values. Responses therefore communicate clearly whether the individual believes others to be "right" or "wrong". Reactions are made in declarative, often dogmatic fashion and will closely follow the comments of others, indicating little or no effort to digest what has been said before judging it.

2. Evaluative. The individual responds to others verbally and nonverbally in an evaluative and judgmental manner and measures the responses and comments of others in terms of a predetermined framework of thoughts, beliefs, attitudes, and values. The framework is not totally rigid but does provide a clear basis for determining whether others' contributions are "right" or "wrong". Reactions to others tend to follow fairly closely on the heels of termination of discussion by other interactants, but there is some break, indicating a minimal attempt to digest and consider others' ideas before responding positively or negatively.

3. Evaluative-Descriptive. The individual appears to measure the responses of others in terms of a framework based partly on information, thoughts, attitudes, and feelings gathered from the particular interaction and the individuals involved. He or she offers evaluative responses, but they appear to be less than rigidly held and subject to negotiation and modification. The time lapse between others' comments and the individual's response suggests an effort to digest and consider input before reacting either positively or negatively.

4. Descriptive. The individual responds to others in a manner that draws out information, thoughts, and feelings and provides evaluative responses, but only after gathering sufficient input so that the evaluative framework fits the individual(s) with whom he or she is interacting. He or she asks questions, restates others' ideas, and appears to gather information prior to responding

RATING

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(Place "x" to indicate position on continuum)

C – Orientation to Knowledge

Instructions. Different people explain themselves and the world around them in different terms. Some personalize their explanations, knowledge, and understandings, prefacing their statements with phrases such as “I feel” or “I think” and might say “I don’t like Mexican food.” Others tend to generalize their explanations, understandings, and feelings, using statements such as “It’s a fact that,” “It’s human nature to,” etc. This pattern could lead an individual to say “Mexican food is very disagreeable,” indicating that the food is the basis of the problem rather than the person’s own tastes. For each individual, indicate on a 1 to 4 continuum the pattern of expression that was most characteristic of the person.

Description

1. Physical Orientation. The individual assumes other people will always share the same perceptions, attitudes, and feelings. Cultural Orientation. The individual assumes that persons of similar cultural heritage will always share the same perceptions. Interpersonal Orientation. The individual assumes that others in an immediate group will share the same perceptions, feelings, or thoughts. Intrapersonal Orientation. The individual sees that differences in perception between people are not problematical.

2. Cultural Orientation. The individual treats perceptions, knowledge, feelings, and insights as highly generalizable from one individual to another within a culture and assumes that other persons of similar cultural heritage will almost always share the individual’s perceptions. This may be shown by a statement such as “North American find Mexican food far too hot for their tastes. He or she may use phrases such as, “In my country”, “Canadians area generally”, “Africans are a highly intelligent people”, “In this culture”, etc.

3. Interpersonal Orientation. The individual treats perceptions, knowledge, and feelings as personal to some extent, but potentially generalizable to others to some extent, also, and tends to assume that others in an immediate group will share the individual’s perceptions, feelings, or thoughts (as with friends, colleagues, family, other members of a group). An individual whose orientation to knowledge is of this sort might say “No one in my family would like these tacos” or may use phrases such as “We feel”, “My husband and I believe”, “Most of you in the group know that”, “People in my profession”, etc.

4. Intrapersonal Orientation. The individual treats perceptions, knowledge, feelings, and insights as personally based, as shown by a statement such as “I don’t like Mexican food”, which makes clear that the mismatch between the food and the taster is a consequence of the taster’s particular tastes, perceptions, likes, etc., and may have nothing necessarily to do with Mexican food. He or she sees that differences in perception between people are not problematical. Examples of phrases that may be characteristic of this orientation are “I feel that”, “It is my view that”, “I believe”, etc.

RATING

1 2 3 4 5

(Place “x” to indicate position on continuum)

D. Empathy

Instructions. Individuals differ in their ability to project an image that suggests they understand things from another person's point of view. Some individuals seem to communicate a fairly complete awareness of another person's thoughts, feelings, and experience; others seem unable to display any awareness of another's thoughts, feelings, or state of affairs. For each individual, indicate on a 1 to 5 continuum which pattern of behavior was most characteristic of the person.

Description

1. Low-Level Empathy. The individual indicates little or no awareness of even the most obvious, surface feelings and thoughts of others. The individual appears to be bored or disinterested or simply operating from a preconceived frame of reference that totally excludes the other persons around at a particular point in time.

2. Medium-Low Empathy. The individual may display some awareness of obvious feelings and thoughts of others. He or she may attempt to respond based on this awareness; often the responses seem only superficially matched to the thoughts and feelings of others involved in the interaction.

3. Medium Empathy. The individual predictably responds to others with reasonably accurate understandings of the surface feelings of others around, but may not respond to, or may misinterpret, less obvious feelings and thoughts.

4. Medium-High Empathy. The individual displays an understanding of responses of others at a deeper-than-surface level and thus enables others involved in interaction to express thoughts or feelings they may have been unwilling or unable to discuss around less empathic persons.

5. High Empathy. The individual appears to respond with great accuracy to apparent and less apparent expressions of feeling and thought by others. He or she projects interest and provides verbal and nonverbal cues that he or she understands the state of affairs of others.

RATING

1 2 3 4 5

(Place "x" to indicate position on continuum)

E. Role Behavior

Instructions: Indicate how often participants exhibited each pattern of role behavior during the time periods observed.

Task Roles. Individuals differ in the extent to which they engage in behavior that contributes to group problem-solving activities. Activities associated with the completion of task include initiation of ideas, requesting further information or facts, seeking of clarification of group tasks, clarification of task-related issues, evaluation of suggestions of others, or focusing group on task. Indicate with “x”; how often participants displayed task behaviors

RATING

1	2	3	4	5
Never	Seldom	Occasionally	Frequently Continually	Continually

Relational Roles. Individuals differ in the extent to which they devote effort to building or maintaining relationships within a group. Group-development activities, as they are sometimes termed, may consist of verbal and nonverbal displays that provide a supportive climate for the group members and help to solidify the group's feelings of participation. Behaviors that lead to these outcomes include harmonizing and mediating scraps and/or conflicts between group members, attempts to regulate evenness of contributions of group members, comments offered relative to the group's dynamics, indications of a willingness to compromise own position for the sake of group consensus, and displays of interest (nods of agreement, eye contact, general attending behaviors), etc. Indicate with “x”; frequency of displayed relational behavior.

RATING

1	2	3	4	5
Never	Seldom	Occasionally	Frequently Continually	Continually

Individualistic Roles. Some individuals operate in groups in a highly individualistic manner and, as a consequence, may serve to block the group's efforts at both problem solving and relationship building. Behaviors of this sort include displays by individuals who are highly resistant to ideas of others; return to issues and points of view previously discussed and acted upon or dismissed by the group; attempt to call attention to him- or herself; attempt to project a highly positive image by noting achievements, qualifications, vocational or professional experience or other factors that are designed to increase the individual's credibility; attempt to manipulate the group by asserting authority through flattery, sarcasm, interrupting, etc.; actively avoid and resist participation, remain insulated from group when individual feels he or she is not getting his or her way, etc. Indicate with "x"; the frequency of individualistic behavior displayed.

RATING

1	2	3	4	5
Never	Seldom	Occasionally	Frequently Continually	Continually

F. Interaction Management

Instructions: People vary in their skill at "managing" interactions in which they take part. Particularly with regard to taking turns in discussion and initiating and terminating interaction based upon the needs of others, some individuals display great skill. For each participant, indicate on the 1 to 5 continuum which pattern was most characteristic during your observations.

Description

1. Low Management. Individual is unconcerned with taking turns in discussion. He or she may either dominate or refuse to interact at all; be unresponsive to or unaware of other's needs for involvement and time sharing; initiate and terminate discussion without regard for the wishes of other individuals; continue to talk long after obvious displays of disinterest and boredom by others; or may terminate discussion-or generally withhold information when there is clear interest expressed by others for further exchange.
2. Moderately Low Management. The individual is minimally concerned with taking turns in discussion. He or she often either dominates or is reluctant to interact; is often unresponsive to other's needs for involvement and time sharing; initiates and terminates with minimal regard for the wishes of other individuals; and initiates and/or terminates conversations with minimal regard for other individuals.
3. Moderate Management. The individual is somewhat concerned with taking turns in discussion. He or she may tend to dominate or provide low interaction profile from time to time, person to person, or topic to topic and show some concern for time sharing and initiating and terminating interactions in a manner that is consistent with the needs of others.

4. Moderately High Management. The individual is quite concerned with taking turns in discussion. He or she seldom either dominates or is reluctant to interact with most persons at most times and shows a concern for time sharing and initiating and terminating interaction in a manner that is consistent with the needs of other participants.

5. High Management. The individual is extremely concerned with providing equal opportunity for all participants to share in contributions to discussion. In the initiation and termination of discussion, he or she always indicates concern for the interests, tolerances, and orientation of others who are party to discussions.

RATING

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

(Place “x” to indicate position on continuum)

G. Ambiguity Tolerance

Instructions: Some persons react to new situations with greater comfort than others. Some individuals are excessively nervous, highly frustrated, and/or hostile toward the new situation and/or the persons who may be present (who may be identified as sources of their problems). Other persons encounter new situations as a challenge; they appear to function best wherever the unexpected or unpredictable may occur and quickly adapt to the demands of changing environments. On the 1 to 5 continuum, indicate the manner in which the individuals observed seemed to respond to new and/or ambiguous situations during observation

Description

1. Low Tolerance. The individual seems quite troubled by new and/or ambiguous situations and exhibits excessive nervousness and frustration. He or she seems slow to adapt to the situation and may express hostility toward those in authority or leadership roles. Negative feelings may also lead to verbal hostility directed toward other individuals present in the environment and especially toward those perceived to be in control of the immediate environment.

2. Moderately Low Tolerance. The individual seems somewhat troubled by new and/or ambiguous situations, exhibits nervousness and frustration, is somewhat slow to adapt to the situation, and may express some hostility toward those perceived as in control.

3. Moderate Tolerance. The individual reacts with moderate nervousness and frustration to new or ambiguous situations, but adapts to these environments with reasonable speed and resilience. There are no apparent personal, interpersonal, or group consequences as a result of individual's uneasiness. Those perceived as being in leadership or authority positions may be the target of minor verbal barbs-through sarcasm, joking, and mild rebukes-but there are no significant signs of hostility.

4. Moderately High Tolerance. The individual reacts with some nervousness and frustration to new or ambiguous situations. He or she adapts to the situation quite rapidly with no personal, interpersonal, or group-directed expressions of hostility. Those in leadership and authority positions are not a target for verbal barbs or sarcasm, nor are other individuals in the environment.

5. High Tolerance. The individual reacts with little or no nervousness or frustration to new or ambiguous situations. He or she adapts to the demands of the situation quickly with no noticeable personal, interpersonal, or group consequences and seems to adapt very rapidly and comfortably to new and/or changing environments.

RATING

1 2 3 4 5

(Place “x” to indicate position on continuum)

Fonte: Chen (1992) e Ruben (1976).
Reprodução dessa escala autorizada pelo autor.

ANEXO 2 – *Reduced version of the Intercultural Behavioral Assessment Indices / Versão reduzida dos Índices de Avaliação Comportamental Intercultural (IBAI)*

A REDUCED VERSION OF THE INTERCULTURAL BEHAVIORAL ASSESSMENT INDICES

A. Respect

Instructions: There are different degrees to which individuals express respect or positive regard for other persons around them. These behaviors may take many forms, ranging from verbal and nonverbal expressions of minimal interest and regard to statements, gestures, and tones that are extremely supportive and demonstrate high regard and respect. Please indicate on a 1 to 5 continuum which pattern of expression was most characteristic of the person.

1. The verbal and nonverbal expressions of the individual suggest a clear lack of respect and negative regard for others around him or her.
2. The individual responds to others in a way that communicates little respect for others feelings, experiences, or potentials.
3. The individual indicates some respect for others' situations and some concern for their feelings, experiences, and potentials.
4. The individual indicates a concern for the feelings, experiences, and potentials of others.
5. The individual indicates a deep respect for the worth of others as persons of high potential and worth.

B. Interaction Posture

Instructions: Responses to another person or persons in an interpersonal or group situation range from descriptive, nonvaluing to highly judgmental. Indicate on a 1 to 4 continuum which interaction pattern was most characteristic of the person.

1. High Evaluation. The individual appears to measure the contributions of others in terms of a highly structured, predetermined framework of thoughts, beliefs, attitudes, and values.
2. Evaluative. The individual measures the responses and comments of others in terms of a predetermined framework of thoughts, beliefs, and ideas.
3. Evaluative-Descriptive. The individual offers evaluative responses, but they do not appear to be very rigidly held. The responses seem open to negotiation and modification.
4. Descriptive. The individual provides evaluative responses, but only after gathering enough information to provide a response that is appropriate to the persons involved.

C. Orientation to Knowledge

Instructions. Different people explain themselves and the world around them in different terms. Some personalize their explanations, knowledge, and understandings, prefacing their statements with phrases such as “I feel” or “I think” and might say “I don’t like Mexican food.” Others tend to generalize their explanations, understandings, and feelings, using statements such as “It’s a fact that,” “It’s human nature to,” etc. This pattern could lead an individual to say “Mexican food is very disagreeable,” indicating that the food is the basis of the problem rather than the person’s own tastes. For each individual, indicate on a 1 to 4 continuum the pattern of expression that was most characteristic of the person.

1. Physical Orientation. The individual assumes other people will always share the same perceptions, attitudes, and feelings.
2. Cultural Orientation. The individual assumes that persons of similar cultural heritage will always share the same perceptions.
3. Interpersonal Orientation. The individual assumes that others in an immediate group will share the same perceptions, feelings, or thoughts.
4. Intrapersonal Orientation. The individual sees that differences in perception between people are not problematical.

D. Empathy

Instructions. Individuals differ in their ability to project an image that suggests they understand things from another person’s point of view. Some individuals seem to communicate a fairly complete awareness of another person’s thoughts, feelings, and experience; others seem unable to display any awareness of another’s thoughts, feelings, or state of affairs. For each individual, indicate on a 1 to 5 continuum which pattern of behavior was most characteristic of the person.

1. Low-Level Empathy. The individual indicates little or no awareness of even the most obvious, surface feelings and thoughts of others.
2. Medium-Low Empathy. The individual displays some awareness of obvious feelings and thoughts of others.
3. Medium Empathy. The individual predictably responds to others with reasonably accurate understandings of the surface feelings of others.
4. Medium-High Empathy. The individual displays an understanding of responses of others at a deeper-than-surface level.
5. High Empathy. The individual appears to respond with great accuracy to apparent and less apparent expressions of feelings and thoughts of others.

E. Role Behavior

Relational Roles. Individuals differ in the extent to which they devote effort to building or maintaining relationships within a group. Group-development activities, as they are sometimes termed, may consist of verbal and nonverbal displays that provide a supportive climate for the group members and help to solidify the group's feelings of participation. Behaviors that lead to these outcomes include harmonizing and mediating scraps and/or conflicts between group members, attempts to regulate evenness of contributions of group members, comments offered relative to the group's dynamics, and indications of a willingness to compromise own interest. Indicate on the 1 to 5 continuum with 1 representing "never" and 5 representing "continually."

F. Interaction Management

Instructions: People vary in their skill at "managing" interactions in which they take part. Particularly with regard to taking turns in discussion and initiating and terminating interaction based upon the need of others, some individuals display great skill. Indicate on the 1 to 5 continuum which pattern was most characteristic of the person.

1. Low Management. The individual is unconcerned with taking turns in discussion.
2. Moderately Low Management. The individual is minimally concerned with taking turns in discussion.
3. Moderate Management. The individual is somewhat concerned with taking turns in discussion.
4. Moderately High Management. The individual is quite concerned with taking turns in discussion.
5. High Management. The individual is extremely concerned with providing equal opportunity for all participants to share in contributions to discussion.

G. Ambiguity Tolerance

Instructions: Some persons react to new situations with greater comfort than others. Some individuals are excessively nervous, highly frustrated, and/or hostile toward the new situation and/or the persons who may be present. Other persons encounter new situations as a challenge; they appear to function best wherever the unexpected or unpredictable may occur and quickly adapt to the demands of changing environments. On the 1 to 5 continuum, indicate the manner in which the person observed seemed to respond to new and/or ambiguous situations.

1. Low Tolerance. The individual seems quite troubled by new and/or ambiguous situations and exhibits excessive nervousness and frustration.

2. Moderately Low Tolerance. The individual seems somewhat troubled by new and/or ambiguous situations and exhibits nervousness and frustration.
3. Moderate Tolerance. The individual reacts with moderate nervousness and frustration to new or ambiguous situations but adapts to these environments with reasonable speed and resilience.
4. Moderately High Tolerance. The individual reacts with some nervousness and frustration to new or ambiguous situations. He or she adapts to the situation quite rapidly, with no personal expression of hostility.
5. High Tolerance. The individual reacts with little or no nervousness or frustration to new or ambiguous situations.

Fonte: Chen (1992). Reprodução dessa escala autorizada pelo autor.

ANEXO 3 – Instrumentos de coleta de dados e Elementos de Competência Intercultural com 80% a 100% de Concordância entre os estudiosos

Competência Intercultural

- Ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations based on one's intercultural knowledge, skills, and attitudes
- Ability to shift frame of reference appropriately and adapt behavior to cultural context; adaptability, expandability, and flexibility of one's frame of reference/filter
- Ability to identify behaviors guided by culture and engage in new behaviors in other cultures even when behaviors are unfamiliar given a person's own socialization
- Behaving appropriately and effectively in intercultural situations based on one's knowledge, skills, and motivation
- Ability to achieve one's goals to some degree through constructive interaction in an intercultural context
- Good interpersonal skills exercised interculturally; the sending and receiving of messages that are accurate and appropriate
- Transformational process toward enlightened global citizenship involves intercultural adroitness (behavioral aspect focusing on communication skills), intercultural awareness (cognitive aspect of understanding cultural differences), and intercultural sensitivity (focus on positive emotion toward cultural difference)

Componentes específicos

- Understanding others' worldviews
- Cultural self-awareness and capacity for self-assessment
- Adaptability and adjustment to new cultural environment
- Skills to listen and observe
- General openness toward intercultural learning and to people from other cultures
- Ability to adapt to varying intercultural communication and learning styles
- Flexibility
- Skills to analyze, interpret, and relate
- Tolerating and engaging ambiguity
- Deep knowledge and understanding of culture (one's own and others')
- Respect for other cultures
- Cross-cultural empathy
- Understanding the value of cultural diversity
- Understanding of role and impact of culture and the impact of situational, social, and historical contexts involved
- Cognitive flexibility—ability to switch frames from etic to emic and back again

- Sociolinguistic competence (awareness of relation between language and meaning in societal context)
- Mindfulness
- Withholding judgment
- Curiosity and discovery
- Learning through interaction
- Ethnorelative view
- Culture-specific knowledge and understanding host culture's traditions

Maneiras de avaliar competências interculturais

- Case studies
- Interviews
- Mix of quantitative and qualitative measures
- Qualitative measures
- Analysis of narrative diaries
- Self-report instruments
- Observation by others/host culture
- Judgment by self and others
- Developing specific indicators for each component and dimension of intercultural competence and evidence of each indicator
- Triangulation (use of multiple data collection efforts as corroborative evidence for validity of qualitative research findings)

Questões levantadas por estudiosos na avaliação da competência intercultural

- Intercultural competence assessment involves more than just observable performance
- It is important to consider the cultural and social implications of assessing intercultural competence
- It is important to determine who measures intercultural competence, who is the locus of evaluation, in what context, for what purpose, to what benefit, the time frame involved, the level of cooperation, and the level of abstraction
- It is important to measure the degrees of intercultural competence
- When assessing intercultural competence, it is important to analyze the impact of situational, social, and historical contexts involved

Fonte: Deardorff (2006).

ANEXO 4 – Intercultural Competency Scale / Escala de competência intercultural (ICS)

Escala ICS validada por Chao (2014) para contexto Asiático

5 = strongly agree; 4 = agree; 3 = slightly agree; 2 = slightly disagree; 1 = disagree; 0 = strongly disagree

	5	4	3	2	1	0
Factor 1: Knowledge of intercultural interaction						
1. I know the routine aspects of life in other cultures (e.g., cuisine and customs).						
2. I know the rules of non-verbal behaviors in other cultures.						
3. I know the visible achievement cultures, related to the facts and knowledge of world civilizations (e.g., arts, literature).						
4. I know the rules of verbal behaviors in other cultures.						
5. I know the signs of cultural stress and strategies for overcoming culture shock.						
6. I know how to use the culture-value approach to understand the attitudes and behaviors of people from different cultures.						
7. I know how historical and socio-political factors influence the attitudes and behavior of people from different cultures.						
8. I know how to appropriately negotiate with people from different cultures in intercultural contexts.						
10. I know the interactive behaviors common among people of different cultures in professional areas.						
Factor 2: Affective orientation to intercultural interaction						
11. I enjoy communicating with people from different cultures.						
12. I am willing to acquire knowledge regarding different world cultures.						
13. I am willing to manage emotions and frustrations when interacting with people from different cultures.						
14. I am willing to demonstrate my interest in understanding people of other cultures that are unfamiliar to me.						
15. I am willing to modify my attitude and behavior for interacting appropriately with people of other cultures.						
16. I am willing to communicate with people of other cultures to broaden my worldview.						

Factor 3: Self-efficacy in intercultural situations						
17. I am confident that I can interact with people of other cultures appropriately and effectively.						
18. I am confident that I can adjust to living in different cultural contexts.						
19. I am confident that I can adjust to the stress of culture shock.						
Factor 4: Behavioral performance in intercultural interaction						
23. I can effectively use English to communicate with other people of different cultural backgrounds.						
24. I can eat what others eat in culturally diverse situations.						
25. I can use functional languages (e.g., invitation, refusal, and apology) flexibly for achieving appropriate intercultural communication.						
26. I can develop appropriate interactive strategies (e.g., directness and face-saving) to adjust to the diverse styles of intercultural communication.						
27. I can modify the way I dress when it is necessary in intercultural situations.						
28. I can change my verbal behavior (e.g., speed, accent) when it is necessary in intercultural situations.						
29. I can change my non-verbal behavior (e.g., gestures, facial expressions) when it is necessary in intercultural situations.						
Factor 5: Display of intercultural consciousness						
30. I do not generalize a person's behaviors as representative of a particular culture.						
31. I am well prepared before any intercultural contact.						
32. I can realize the cultural knowledge I apply to intercultural interaction.						
33. I can sense how my cultural background influences my attitudes and approaches to managing emerging problems during intercultural communication.						
34. I can sense that the responses other people provide during intercultural communication often reflect their own values and beliefs.						

Fonte: Elmer (1986) e Chao (2014).

ANEXO 5 – Assessment of Intercultural Competence / Avaliação de Competência Intercultural (AIC) – Versões Inglês e Português

Versão Inglês

AWARENESS	0	1	2	3	4	5
Level I: Educational Traveler — I demonstrate awareness of						
• differences across languages and cultures						
• my negative reactions to these differences (fear, ridicule, disgust, superiority, etc.)						
• how a specific context affects/alters my interaction with others						
• how I am viewed by members of the host culture						
Level II: Sojourner — I demonstrate awareness of						
• myself as a “culturally conditioned” being and as an individual with personal preferences and habits						
• responses to my social identity (race, class, gender, age, ability, etc.) within the context of my own culture						
• responses to my social identity (race, class, gender, age, ability, etc.) as perceived by the host culture intracultural differences (i.e., diversity aspects such as race, class, gender, age, ability, sexual orientation, etc.) within my own culture						
• intracultural differences (i.e., diversity aspects such as race, class, gender, age, ability, sexual orientation, etc.) within the host culture						
• my choices and their consequences (which make me either more or less acceptable to my hosts)						
Level III: Professional — I demonstrate awareness of						
• my own values that affect my approaches to dilemmas and their resolution						
• my hosts’ responses to me that reflect their own cultural values (e.g., ethical frameworks embodying values, variations based on individual differences, etc.)						
• how my values and ethics are expressed in specific contexts						
• differing cultural styles and language use and their effect on the workplace or institutional context						

Level IV: Intercultural/Multicultural Specialist — I demonstrate awareness of						
• my own level and stage of intercultural development (e.g., in terms of sensitivity, empathy, ethical issues, language proficiency, etc.)						
• the levels and stages of intercultural development of those I work with (students, program participants, colleagues, etc.)						
• factors which help and hinder my own intercultural development and ways to overcome them						
• factors which help and hinder the intercultural development of those I work with and ways to help them overcome them						
• how I perceive myself as a communicator, facilitator, mediator in intercultural/multicultural situations						
• how I am perceived by others as a communicator, facilitator, mediator in intercultural/multicultural situations						
• the multiple perspectives, complexities, and implications of choices in intercultural and multicultural contexts						
ATTITUDE						
Level I: Educational Traveler — I demonstrate a willingness to						
• interact with members of the host culture (I don't avoid them, or primarily seek the company of my compatriots, etc.)						
• learn from my hosts, their language, and their culture						
• try to communicate in the host language and to behave in ways judged "appropriate" by my hosts						
• try to deal with the emotions and frustrations caused by my participation in the host culture (in addition to the pleasures which it offers)						
Level II: Sojourner — I demonstrate a willingness to						
• take on various roles as appropriate to different contexts in the host culture (e.g., in the family, at school, as an intern, etc.)						
• demonstrate interest in particular aspects of the host culture (e.g., motivation to learn the host language, to understand the values, to learn the history and traditions, etc.)						
• adapt my behavior in accordance to what I am learning about host culture communication (e.g., language, non-verbal behaviors, and sensitivity to behavioral adjustments appropriate for different contexts)						

<ul style="list-style-type: none"> reflect on the impact and consequences of my decisions, choices, and behavior on my hosts 							
Level III: Professional — I demonstrate a willingness (plus evidence of moving beyond tolerance to deeper levels of understanding and respect) to							
<ul style="list-style-type: none"> grapple with multiple ways of perceiving, of expressing myself, and of behaving 							
<ul style="list-style-type: none"> engage with others and to try to understand differences in their behavior, values, and attitude 							
<ul style="list-style-type: none"> interact in a variety of ways, some quite different from those to which I am accustomed 							
<ul style="list-style-type: none"> grapple with the ethical implications of my choices (vis-a-vis my behavior, decisions, etc.) 							
Level IV: Intercultural/Multicultural Specialist — I demonstrate a willingness (plus evidence of moving beyond tolerance, understanding, and respect, to appreciation) to							
<ul style="list-style-type: none"> engage the challenges of linguistic and cultural diversity as they occur in professional and community settings 							
<ul style="list-style-type: none"> exhibit appreciation for and interest in individuals and groups in particular cultural contexts 							
<ul style="list-style-type: none"> be flexible in communicating and interacting with those who are linguistically and culturally different (and with limited knowledge of my own language and culture) 							
<ul style="list-style-type: none"> enter into dialog with others and accept responsibility for the consequences of my decisions and actions within the host culture 							
<ul style="list-style-type: none"> suspend judgment and appreciate the complexities and subtleties of intercultural and multicultural communication and interaction 							
<ul style="list-style-type: none"> extend a sense of empathy to those oppressed because of their sociocultural status 							
SKILLS							
Level I: Educational Traveler							
<ul style="list-style-type: none"> I demonstrate flexibility when interacting with persons from the host culture 							
<ul style="list-style-type: none"> I use models appropriate to the culture and I avoid offending my hosts with my behavior, dress, etc. 							
<ul style="list-style-type: none"> I am able to contrast the host culture with my own 							

• I use strategies which aid my adaptation and reduce cultural stress							
• I develop strategies for learning the host language and about the host culture							
Level II: Sojourner							
• I use a variety of effective strategies when interacting with culturally different people							
• I demonstrate the capacity to interact appropriately in a variety of situations within the host culture							
• I am able to cite sociopolitical factors which have shaped both my own culture and the host culture							
• I employ appropriate strategies for coping and/or adjusting to the host culture							
• I employ appropriate strategies for coping and/or adjusting to my own culture upon returning home							
• I identify and effectively utilize models, strategies, and techniques to enhance my learning about the host culture and language							
Level III: Professional							
• I utilize several cultural frameworks to improve my professional interactions in the host country							
• I communicate effectively with people from various cultures in a range of social domains, considering age, gender, social status, and other factors							
• I utilize relevant culture-specific information to improve my working style and professional interaction with my hosts							
• I monitor my behavior and its impact on my learning, growth, and on my hosts							
• I successfully utilize relevant frameworks to improve my managerial role in intercultural and multicultural settings							
• I devise strategies to adapt my professional habits to the appropriate learning and styles of the workplace							
Level IV: Intercultural/Multicultural Specialist							
• I can explain a range of models for understanding cultures and the dominant and emerging theories which underpin these							

• I utilize my language ability and cultural models to anticipate the behavior of persons from various cultures in most domains of social and professional interaction						
• I successfully incorporate host culture dominant cultural traits into intercultural education and training designs						
• I help resolve cross-cultural conflicts and misunderstandings						
• I test out the relevance of new and alternative methods that further understanding of the intercultural and multicultural fields						
• I develop new concepts, models, and strategies for presentations at professional meetings and publications in appropriate journals						
• I provide professional and educational services in the intercultural and multicultural fields						
KNOWLEDGE						
Level I: Educational Traveler						
• I can cite a basic definition of culture and identify its components						
• I can contrast aspects of the host language and culture with my own						
• I know the essential norms and taboos (greetings, dress, behavior, etc.) of the host culture						
• I recognize signs of cultural stress and I know strategies for overcoming them						
• I know some techniques to maximize my learning of the host language and culture						
Level II: Sojourner						
• I can articulate at least one academic definition of culture and describe the complexities of cultural systems using relevant concepts and terms						
• I can describe and explain my own behavior and that of my hosts in various domains (e.g., social interaction, time orientation, relation to the environment, spiritual, etc.)						
• I can articulate the general history and some sociopolitical factors which have shaped my own culture and the host culture						

<ul style="list-style-type: none"> I can describe one cross-cultural model for understanding common adjustment phases (from entry to reentry) and strategies for coping while immersed in the host culture and upon returning home 						
<ul style="list-style-type: none"> I can explain at least one model for understanding learning processes and strategies (e.g., the experiential learning cycle) and implications for learning about and adjusting to another culture 						
Level III: Professional						
<ul style="list-style-type: none"> I can cite various publications about understanding cultures, including those related to the domains of work, teaching, etc. 						
<ul style="list-style-type: none"> I can describe and explain the interactional behaviors common to persons from a specific other culture in social and professional domains (e.g., team work, problem solving, teacher-student roles, etc.) 						
<ul style="list-style-type: none"> I can compare and contrast my professional area of interest in my own culture and a specific other culture (e.g., teaching, sustainable development, community organizations, volunteer practices, etc.) 						
<ul style="list-style-type: none"> I can describe several models of cross-cultural entry and strategies for successful entry and adaptation 						
<ul style="list-style-type: none"> I can discuss models for understanding learning styles and strategies, and describe prevailing styles in my own culture and another culture and their implications 						
Level IV: Intercultural/Multicultural Specialist — I am able to:						
<ul style="list-style-type: none"> explain the complex dynamics inherent in multicultural settings involving people of diverse language and culture backgrounds 						
<ul style="list-style-type: none"> describe a range of models for understanding cultures, and the prevailing theories and paradigms in the intercultural literature which underpin them 						
<ul style="list-style-type: none"> describe and explain in depth the behavior of persons from specific other cultures in important domains of social and professional interaction 						
<ul style="list-style-type: none"> discuss aspects of specific other cultures within the professional domain of intercultural training 						

<ul style="list-style-type: none"> explain and utilize several models for mediating and resolving conflict among peoples of different cultures 						
<ul style="list-style-type: none"> provide a range of alternative models for conducting education or training processes that address diverse learning styles, relevant to training and advising in intercultural and multicultural settings 						
<ul style="list-style-type: none"> cite primary and secondary research tools and other resources and systems available to professionals in the field 						
<ul style="list-style-type: none"> identify relevant publications, journals, and professional societies that contribute to our understanding of intercultural communications, as well as the contributions of other related academic disciplines 						
LANGUAGE PROFICIENCY						
Level I: Educational Traveler — I demonstrate ability within the following range						
<ul style="list-style-type: none"> ACTFL Novice-Mid (or FSI 0): able to operate in only a very limited capacity 						
<ul style="list-style-type: none"> ACTFL High (or FSI 0+): able to satisfy immediate needs with learned utterances 						
<ul style="list-style-type: none"> ACTFL Intermediate Low (or FSI 1-): able to satisfy basic survival needs and minimum courtesy requirements 						
<ul style="list-style-type: none"> ACTFL Intermediate-Mid (or FSI 1): able to satisfy some survival needs and some limited social demands 						
Level II: Sojourner — I demonstrate ability within the following range						
<ul style="list-style-type: none"> ACTFL Intermediate-Mid (or FSI 1): able to satisfy some survival needs and some limited social demands 						
<ul style="list-style-type: none"> ACTFL Intermediate-High (or FSI 1+): able to satisfy most survival needs and limited social demands 						
Level III: Professional — I demonstrate ability within the following range plus some ability in a third language as stated below						
<ul style="list-style-type: none"> ACTFL Advanced (or FSI 2): able to satisfy routine social demands and limited work requirements 						
<ul style="list-style-type: none"> ACTFL Advanced Plus (or FSI 2+): able to satisfy most work requirements and show some ability to communicate on concrete topics 						
<ul style="list-style-type: none"> ACTFL Superior (FSI 3 to 4+): able to use the language with sufficient structural accuracy and vocabulary to participate effectively in most formal and informal situations 						

• and ACTFL Intermediate Low to Intermediate High (FSI 1- to 1+) in a third language							
Level IV: Intercultural/Multicultural Specialist — I demonstrate ability within the following range plus some ability in a third language as stated below							
• ACTFL Superior (FSI 3 to 4+) in a second language							
• and ACTFL Intermediate High to Advanced Plus (FSI 1+ to) in a third language							

Fonte: Fantini (2000, p. 34-42). Reprodução da escala autorizada pelo autor.

Versão Português (enviado pelo autor)

AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL: FORMULÁRIO YOGA

O termo “YOGA” designa “Os Teus Objetivos, Diretrizes e Avaliação”¹⁸. Este formulário poderá ser utilizado como um guia de autoavaliação. Está concebido para te ajudar a examinar o desenvolvimento da tua competência de comunicação intercultural (CCI, ou Competência Intercultural de forma mais abreviada). Este documento piloto deverá ajudar-te a examinar criticamente os teus objetivos interculturais, oferecer-te diretrizes durante uma experiência intercultural e fornecer-te um instrumento de avaliação nos vários níveis de desenvolvimento intercultural.

Avalia-te em cada uma das áreas abaixo (de 0 — sem competência — a 5 — competência muito elevada). Depois de o fazeres, é útil que um nativo da cultura de acolhimento também te avalie. Isto permitir-te-á aceder não só à tua

¹⁸ “Your Objectives, Guidelines and Assessment” no original ingles. (N.T.)

própria perspectiva, mas também às dos membros da tua cultura de acolhimento. Geralmente, o mesmo indivíduo é percebido diferentemente pelos vários avaliadores (tendo em conta, por exemplo, pontos de vista “émicos” e “éticos”, “internos”/“externos” que existem invariavelmente entre culturas). Estas perspetivas diferentes podem despoletar discussões, reflexões e aprendizagens importantes.

CONSCIÊNCIA (CRÍTICA)

Nível I: Viajante educacional - Demonstro consciência:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| • das diferenças nas línguas e nas culturas | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • das minhas reações negativas a essas diferenças (o medo, o ridículo, o descontentamento, a superioridade, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • de como um contexto específico influencia/altera a minha interação com os outros | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • de como sou visto pelos membros da cultura de acolhimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nível II: Residente temporário - Demonstro consciência:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| • de mim próprio enquanto um ser “culturalmente condicionado” e indivíduo com preferências e hábitos pessoais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • das respostas à minha identidade social (raça, classe, género, idade, capacidade(s), etc.) dentro do meu próprio contexto cultural | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • das respostas à minha identidade social (raça, classe, género, idade, capacidade(s), etc.) tal como é percebida pela cultura de acolhimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • das diferenças intraculturais (isto é, aspetos da diversidade, tais como: raça, classe, género, capacidade(s), orientação sexual, etc.) na minha própria cultura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • das diferenças intraculturais (isto é, aspetos da diversidade, tais como: raça, classe, género, capacidade(s), orientação sexual, etc.) na cultura de acolhimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • das minhas escolhas e das suas consequências (as quais me tornam mais ou menos aceite por aqueles que me acolhem) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nível III: Profissional - Demonstro consciência:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| • de como os meus valores influenciam as minhas abordagens a dilemas e a sua resolução | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • das respostas dadas por aqueles que me acolhem e que refletem os seus valores culturais (p. ex.: valores subjacentes a enquadramentos éticos, variações baseadas em diferenças individuais, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • de como os meus valores e ética são expressos em contextos específicos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • dos estilos culturais e usos da língua diferenciados e o seu efeito no local de trabalho ou no contexto institucional | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nível IV: Especialista Intercultural/Multicultural - Demonstro consciência:

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| • do meu próprio nível e estágio de desenvolvimento intercultural (p. ex.: em termos de sensibilidade, empatia, assuntos éticos, proficiência linguística, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • dos níveis e estágios de desenvolvimento intercultural daqueles com quem eu trabalho (estudantes, participantes em programas, colegas, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • dos fatores que ajudam ou dificultam o meu desenvolvimento intercultural e das formas de os ultrapassar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • dos fatores que ajudam ou dificultam o desenvolvimento intercultural daqueles com quem trabalho e das formas de os ultrapassar | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • de como me perceciono enquanto comunicador, facilitador, mediador em situações interculturais/multiculturais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • de como sou percecionado pelos outros enquanto comunicador, facilitador, mediador em situações interculturais/multiculturais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • das múltiplas perspectivas, complexidades e implicações das escolhas feitas em contextos interculturais e multiculturais | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ATITUDESNível I: Viajante educacional - Demonstro vontade de:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| • interagir com membros da cultura de acolhimento (Não os evito ou procuro em primeiro lugar a companhia dos meus compatriotas, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • aprender com os membros da cultura de acolhimento a sua língua e a sua cultura | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • tentar comunicar na língua de acolhimento e comportar-me de forma considerada "apropriada" por aqueles que me acolhem | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- tentar lidar com as emoções e frustrações causadas pela minha participação na cultura de acolhimento (para além dos prazeres que oferece) 1 2 3 4 5

Nível II: Residente temporário - Demonstro vontade de:

- assumir vários papéis consoante os diferentes contextos na cultura de acolhimento (p. Ex.: na família, na escola, enquanto estagiário, etc.) 1 2 3 4 5
- demonstrar interesse em aspetos específicos da cultura de acolhimento (p. ex.: motivação para aprender a língua de acolhimento, compreender os seus valores, aprender a sua história e as tradições, etc.) 1 2 3 4 5
- adaptar o meu comportamento de acordo com o que estou a aprender sobre a comunicação da cultura de acolhimento (p. ex.: língua, comportamentos não-verbais, sensibilidade a ajustes comportamentais apropriados aos diferentes contextos) 1 2 3 4 5
- refletir sobre o impacto e consequências das minhas decisões, escolhas e comportamentos naqueles que me acolhem 1 2 3 4 5

Nível III: Profissional - Demonstro vontade (além de demonstrar partir da tolerância para níveis mais avançados de compreensão e respeito) de:

- tentar integrar múltiplas formas de perceber, de me exprimir e comportar 1 2 3 4 5
- envolver-me com os outros e tentar compreender as diferenças nos seus comportamentos, valores e atitudes 1 2 3 4 5
- interagir de formas diversas, algumas das quais bastante diferentes daquelas às quais estou acostumado 1 2 3 4 5
- lidar com as implicações éticas das minhas escolhas (encarar frontalmente os meus comportamentos, decisões, etc.) 1 2 3 4 5

Nível IV: Especialista Intercultural/Multicultural - Demonstro vontade (além de demonstrar partir da tolerância, compreensão e respeito para chegar à valorização) de:

- abraçar os desafios da diversidade linguística e cultural à medida que ocorrem em contextos profissionais e comunitários 1 2 3 4 5
- demonstrar apreço e interesse por indivíduos e grupos em contextos culturais específicos 1 2 3 4 5
- ser flexível ao comunicar e interagir com aqueles que são linguística e culturalmente diferentes (e que têm conhecimento limitado da minha língua e cultura) 1 2 3 4 5

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| • travar diálogo com outros e assumir responsabilidade pelas consequências das minhas decisões e ações na cultura de acolhimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • não fazer juízos de valor e valorizar as complexidades e sutilezas da comunicação e interação intercultural e multicultural | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • estender um sentido de empatia àqueles que são oprimidos devido ao seu estatuto sociocultural | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

CAPACIDADES

Nível I: Viajante educacional

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| • Demonstro flexibilidade quando interajo com pessoas da cultura de acolhimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Uso modelos apropriados à cultura de acolhimento e evito ofender aqueles que me acolhem com o meu comportamento, maneira de vestir, etc. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Sou capaz de contrastar a cultura de acolhimento com a minha | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Uso estratégias que ajudam à minha adaptação e reduzem o stress cultural | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Desenvolvo estratégias para aprender a língua e cultura de acolhimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nível II: Residente temporário - Demonstro vontade de:

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| • Uso uma variedade de estratégias eficazes quando interajo com pessoas culturalmente diferentes | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Demonstro a capacidade de interagir apropriadamente em várias situações na cultura de acolhimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Sou capaz de citar fatores sociopolíticos que moldaram tanto a minha cultura como a cultura de acolhimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Adoto estratégias apropriadas para lidar com ou ajustar-me à cultura de acolhimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Adoto estratégias apropriadas para lidar com ou ajustar-me à minha própria cultura aquando do meu regresso a casa | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| • Identifico e utilizo eficazmente modelos, estratégias e técnicas para melhorar a minha aprendizagem acerca da cultura e língua de acolhimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nível III: Profissional

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| • Utilizo vários enquadramentos culturais para melhorar as minhas interações profissionais no país de acolhimento | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|

- Comunico eficazmente com pessoas de várias culturas numa série de domínios sociais, tendo em conta: a idade, o género, o estatuto social e outros fatores 1 2 3 4 5
- Utilizo informação cultural específica relevante para melhorar a minha forma de trabalhar e a minha interação profissional com aqueles que me acolhem 1 2 3 4 5
- Monitorizo o meu comportamento e o seu impacto na minha aprendizagem, crescimento e naqueles que me acolhem 1 2 3 4 5
- Utilizo com sucesso quadros de referência relevantes quando tenho um papel de direção em contextos interculturais e multiculturais 1 2 3 4 5
- Concebo estratégias para adaptar os meus hábitos profissionais às aprendizagens e estilos do local de trabalho 1 2 3 4 5

Nível IV: Especialista Intercultural/Multicultural

- Consigo explicar uma série de modelos para compreender diferentes culturas e as teorias dominantes ou emergentes que lhes subjazem 1 2 3 4 5
- Utilizo a minha capacidade linguística e modelos culturais para antecipar o comportamento de pessoas de várias culturas na maioria dos domínios sociais e de interação profissional 1 2 3 4 5
- Incorporo com sucesso aspetos culturais dominantes da cultura de acolhimento na educação intercultural e na conceção de formações interculturais 1 2 3 4 5
- Ajudo a resolver conflitos transculturais e equívocos 1 2 3 4 5
- Testo a relevância de métodos novos e alternativos que ampliem a compreensão das áreas intercultural e multicultural 1 2 3 4 5
- Desenvolvo conceitos novos, modelos e estratégias para apresentações em encontros profissionais e publicações em revistas específicas 1 2 3 4 5
- Presto serviços profissionais e educativos nas áreas intercultural e multicultural 1 2 3 4 5

CONHECIMENTO

Nível I: Viajante educacional

- Consigo citar uma definição básica de cultura e identifico as suas componentes 1 2 3 4 5
- Consigo contrastar aspetos da língua e cultura de acolhimento com a minha 1 2 3 4 5
- Conheço as normas e tabus essenciais (formas de cumprimentar, de vestir, comportamentos, etc.) da cultura de acolhimento 1 2 3 4 5
- Reconheço sinais de stress cultural e conheço as estratégias para os ultrapassar 1 2 3 4 5
- Conheço algumas técnicas para maximizar a minha aprendizagem da língua e da cultura de acolhimento 1 2 3 4 5

Nível II: Residente temporário

- Consigo articular, pelo menos, uma definição académica de cultura e descrever as complexidades dos sistemas culturais, utilizando conceitos e termos relevantes 1 2 3 4 5
- Consigo descrever e explicar o meu próprio comportamento e o daqueles que me acolhem nos vários domínios (p. ex.: na interação social, na perceção do tempo, relação com o meio ambiente, espiritualidade, etc.) 1 2 3 4 5
- Consigo articular a história genérica e alguns fatores sociopolíticos que moldaram a minha cultura e a cultura de acolhimento 1 2 3 4 5
- Consigo descrever um modelo transcultural para compreender fases de ajustamento comuns (desde a entrada até à reentrada) e estratégias para lidar com a cultura de acolhimento durante a imersão e após o regresso 1 2 3 4 5
- Consigo explicar, pelo menos, um modelo para compreender processos e estratégias de aprendizagem (p. ex.: o ciclo de aprendizagem experiencial) e as implicações para aprender e ajustar-me a outra cultura 1 2 3 4 5

Nível III: Profissional:

- Consigo citar várias publicações sobre a compreensão das culturas, incluindo as que se relacionam com os domínios de trabalho, ensino, etc. 1 2 3 4 5
- Consigo descrever e explicar os comportamentos interacionais comuns às pessoas de uma cultura em específico nos domínios sociais e profissionais (p. ex.: trabalho em equipa, resolução de problemas, papéis professor-estudante, etc.) 1 2 3 4 5

- Consigo comparar e contrastar a minha área profissional de interesse na minha própria cultura e numa outra (p. ex.: ensino, desenvolvimento sustentável, organizações comunitárias, práticas de voluntariado, etc.) 1 2 3 4 5
- Consigo descrever vários modelos de entrada transcultural e estratégias para uma entrada e adaptação de sucesso 1 2 3 4 5
- Consigo discutir modelos para a compreensão de estilos e estratégias de aprendizagem e descrever estilos dominantes na minha e noutra cultura e as suas implicações 1 2 3 4 5

Nível IV: Especialista Intercultural/Multicultural

- Explicar as dinâmicas complexas inerentes a contextos multiculturais envolvendo pessoas de diferentes backgrounds linguísticos e culturais 1 2 3 4 5
- Descrever uma série de modelos para compreender diferentes culturas e as teorias e paradigmas dominantes que lhes subjazem na literatura intercultural 1 2 3 4 5
- Explicar em profundidade o comportamento de pessoas de outras culturas específicas em domínios importantes da interação social e profissional 1 2 3 4 5
- Discutir aspetos de outras culturas específicas dentro do domínio profissional da formação intercultural 1 2 3 4 5
- Explicar e utilizar vários modelos para mediar e resolver conflitos entre pessoas de diferentes culturas 1 2 3 4 5
- Providenciar uma série de modelos alternativos para guiar processos educativos ou formativos que abordem diversos estilos de aprendizagem, relevantes à formação e ao aconselhamento em contextos interculturais e multiculturais 1 2 3 4 5
- Citar instrumentos de investigação principais e secundários e outros recursos e sistemas disponíveis para os profissionais da área 1 2 3 4 5
- Identificar publicações relevantes, revistas e associações profissionais que contribuam para a nossa compreensão das comunicações interculturais, bem como as contribuições de outras áreas académicas relacionadas 1 2 3 4 5

PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA

Nível I: Viajante educacional – Demonstro capacidade nos seguintes âmbitos:

- ACTFL Iniciante de nível médio (ou FSI 0): sou capaz de atuar linguisticamente somente de forma limitada 1 2 3 4 5
- ACTFL Iniciante de nível alto (ou FSI 0+): sou capaz de satisfazer necessidades imediatas com expressões que aprendi 1 2 3 4 5
- ACTFL Intermédio de nível baixo (ou FSI 1-): sou capaz de satisfazer necessidades básicas de sobrevivência e requisitos mínimos de cortesia 1 2 3 4 5
- ACTFL Intermédio de nível médio (ou FSI 1): sou capaz de satisfazer algumas necessidades básicas de sobrevivência e algumas exigências sociais limitadas 1 2 3 4 5

Nível II: Residente temporário– Demonstro capacidade nos seguintes âmbitos:

- ACTFL Intermédio de nível médio (ou FSI 1): sou capaz de satisfazer algumas necessidades básicas de sobrevivência e algumas exigências sociais limitadas 1 2 3 4 5
- ACTFL Intermédio de nível alto (ou FSI 1+): sou capaz de satisfazer a maioria das necessidades de sobrevivência e exigências sociais limitadas 1 2 3 4 5

Nível III: Profissional – Demonstro capacidade nos seguintes âmbitos, para além de alguma capacidade numa terceira língua estrangeira (LE), tal como enunciado abaixo:

- ACTFL Avançado (ou FSI 2): sou capaz de satisfazer exigências da rotina social e requisitos de trabalho limitados 1 2 3 4 5
- ACTFL Avançado de nível alto (FSI 2+): sou capaz de satisfazer a maioria dos requisitos de trabalho e demonstrar alguma capacidade para comunicar sobre assuntos concretos 1 2 3 4 5
- ACTFL Superior (FSI 3 a 4+) sou capaz de usar a língua com precisão suficiente a nível estrutural e vocabular, de forma a participar eficazmente na maioria das situações formais e informais 1 2 3 4 5
- ACTFL Intermédio de nível baixo a alto numa terceira LE (FSI 1- a 1+) 1 2 3 4 5

Nível IV: Especialista Intercultural/Multicultural – Demonstro capacidade nos seguintes âmbitos, além de alguma capacidade numa terceira língua estrangeira (LE), tal como enunciado abaixo:

- ACTFL Superior (FSI 3 a 4+) numa segunda LE 1 2 3 4 5
- ACTFL De Intermédio de nível alto a Avançado de nível alto (FSI 1+ a 2+) numa terceira LE 1 2 3 4 5

Fonte: Fantini e Tirmizi (2006). Esse formulário foi disponibilizado pelo autor Alvino Fantini, em português e inserido aqui com sua autorização.

**ANEXO 6 – Intercultural Sensitivity Scale / Escala de
Sensibilidade Intercultural (ISS) para Estudo 1 e 2
Formulário de 44 itens - Estudo 1**

		1	2	3	4	5
		Strongly Disagree	Disagree	Uncertain	Agree	Strongly Agree
1	I am pretty sure of myself in interacting with people from different cultures.					
2	I find it very hard to talk in front of people cultures from different.					
3	I always know what to say when interacting with people from different cultures.					
4	I can be as sociable as I want to be when interacting with people from different cultures.					
5	I often feel happy about interacting with people from different cultures.					
6	I don't like to be with people from different cultures.					
7	I feel shy when being with people from different cultures.					
8	I get upset easily when interacting with people from different cultures.					
9	I know my culturally-distinct counterpart is interested in my point of view during our interaction.					
10	I often get discouraged when I am with people from different cultures.					
11	I am aware of when I have hurt my culturally-distinct counterpart's feelings during our interaction.					
12	I often feel useless when interacting with people from different cultures.					
13	I can tell when I have upset my culturally-distinct counterpart during our interaction.					
14	I think my culture is better than other cultures.					

15	I can tell when my culturally-distinct counterpart is paying attention to what I am saying.					
16	I feel discouraged when people from different cultures disagree with me.					
17	I think people from other cultures are narrow-minded.					
18	I respect the values of people from different cultures.					
19	I respect the ways people from different cultures behave.					
20	I would not accept the opinions of people from different cultures.					
21	I act naturally in a culturally different group.					
22	I find it is difficult to disclose myself to people from different cultures.					
23	I get embarrassed easily when interacting with people from different cultures.					
24	I find it is easy to talk to people from different cultures.					
25	I have a problem knowing my culturally-distinct counterpart's motives during our interaction.					
26	I try to obtain as much information as I can when interacting with people from different cultures.					
27	I often deny the existence of cultural differences among people.					
28	I am sensitive to my culturally-distinct counterpart's subtle meanings during our interaction.					
29	I am very observant when interacting with people from different cultures.					
30	I find it is not easy for me to make friends with people from different cultures.					
31	I am keenly aware of how my culturally-distinct counterpart perceives me during our interaction.					
32	I am not willing to join a group discussion with people from different cultures.					
33	I often give positive responses to my culturally different counterpart during our interaction.					
34	I feel confident when interacting with people from different cultures.					
35	I am open-minded to people from different cultures.					

36	I have a problem sensing what is inside my culturally-distinct counterpart's mind during our interaction.					
37	I often appreciate different views raised by people from different cultures.					
38	I find it is difficult to reach mutual understanding with people from different cultures.					
39	I often show my culturally-distinct counterpart my understanding through verbal or nonverbal cues.					
40	I often sincerely listen to my culturally-distinct counterpart during our interaction.					
41	I have a feeling of enjoyment towards differences between my culturally-distinct counterpart and me.					
42	I enjoy interacting with people from different cultures.					
43	I avoid those situations where I will have to deal with culturallydistinct persons.					
44	I tend to wait before forming an impression of culturally-distinct counterparts.					

Fonte: Chen e Starosta (2000, p. 7-8).
Reprodução dessa escala autorizada pelo autor.

Formulário de 24 itens - Estudo 2

		1	2	3	4	5
		Strongly Disagree	Disagree	Uncertain	Agree	Strongly Agree
1	I enjoy interacting white people from different cultures.					
2	I think people from other cultures are narrow-minded.					
3	I am pretty sure of myself in interacting with people from different cultures.					
4	I find it very hard to talk in front of people from different cultures.					
5	I always know what say when interacting with people from different cultures.					

6	I can be as sociable as I want to be when interacting with people from different cultures.					
7	I don't like to be with people from different cultures.					
8	I respect the values of people from different cultures.					
9	I get upset easily when interacting with people from different cultures.					
10	I feel confident when interacting with people from different cultures.					
11	I tend to wait before forming an impression of culturally-distinct counterparts.					
12	I often get discouraged when I am with people from different cultures.					
13	I am open-minded to people from different cultures.					
14	I am very observant when interacting with people from different cultures.					
15	I often feel useless when interacting with people from different cultures.					
16	I respect the ways people from different cultures.					
17	I try to obtain as much information as I can when interacting with people from different cultures.					
18	I would not accept the opinions of people from different cultures.					
19	I am sensitive to my culturally-distinct counterpart's subtle meanings during our interaction.					
20	I think my culture is better than other cultures.					
21	I often give positive responses to my culturally different counterpart during our interaction.					
22	I avoid those situations where I will have to deal with culturally-distinct persons.					
23	I often show my culturally-distinct counterpart my understanding through verbal or nonverbal cues.					
24	I have a feeling of enjoyment towards differences between my culturally-distinct counterpart and me.					

Fonte: Chen e Starosta (2000, p. 7-8).

Reprodução dessa escala autorizada pelo autor.

ANEXO 7 – Intercultural Sensitivity Scale / Escala de Sensibilidade Intercultural (ISS-15)

Subscala	Item nº	Item
Interaction	1	I enjoy interacting with people from different cultures.
Interaction	2	I often give positive responses to my culturally different counterpart during our interacting.
Interaction	3	I avoid those situations where I will have to deal with culturally-distinct persons.
Respect for Cultural Differences	4	I don't like to be with people from different cultures.
Respect for Cultural Differences	5	I would not accept the opinions of people from different cultures.
Respect for Cultural Differences	6	I think people from other cultures are narrow-minded.
Interaction Confidence	7	I am pretty sure of myself in interacting with people from different cultures.
Interaction Confidence	8	I feel confident when interacting with people from different cultures.
Interaction Confidence	9	I can be as sociable as I want to be when interacting with people from different cultures.
Interaction Enjoyment	10	I often feel useless when interacting with people from different cultures.
Interaction Enjoyment	11	I get upset easily when interacting with people from different cultures.
Interaction Enjoyment	12	I often get discouraged when I am with people from different cultures.
Interaction Attentiveness	13	I am very observant when interacting with people from different cultures.
Interaction Attentiveness	14	I am sensitive to my culturally-distinct counterpart's subtle meanings during our interaction.
Interaction Attentiveness	15	I try to obtain as much information as I can when interacting with people from different cultures.

Fonte: Wang; Zhou (2016, p. 6).

ANEXO 8 – *CrossCultural Competence Inventory (CCCI)* / Inventário de Competências Interculturais (CCCI)

Willingness to Engage
1. I would enjoy visiting other cultures that are unfamiliar to me.
2. If I see someone I know, I usually stop and talk to them.
3. Traveling to other countries is something I would enjoy.
4. I enjoy presenting to a group of friends.
5. I seek opportunities to speak with individuals from other cultural or ethnic backgrounds about their experiences.
6. I tend to start conversations with strangers like people in the check-out line at the store or beside me on an airplane.
7. I enjoy talking in a large meeting of friends and acquaintances.
8. I would enjoy interacting with people from different cultures.
Cognitive Flexibility & Openness
1. I know how to gain insight from another person to get a job done.
2. If my approach to a problem isn't working with someone, I can easily change my tactics.
3. I have different ways of working with different people.
4. People have different methods that can be equally successful in solving a problem.
5. When trying to solve a problem I often can foresee several long-term consequences of my actions.
6. I always see many possible solutions to problems I face.
7. When thinking about a problem, I consider as many different opinions on the issue as possible.
8. I enjoy coming up with new plans and new ideas.
9. Our society's ideas of right and wrong may not be right for all people in the world.
10. Even after I've made up my mind about something, I am always eager to consider a different opinion.
11. I believe variety is the spice of life.
12. When considering most conflict situations, I can usually see how both sides could be right.

Emotional Regulation
1. When I want to feel less negative emotions (anger, frustration, or sadness), I change the way I'm thinking about the situation.
2. I control my emotions by changing the way I think about the situation I'm in.
3. When I want to feel more positive emotions (happiness or amusement), I change what I'm thinking about.
4. When I want to feel less negative emotion (sadness, frustration, or anger), I change what I'm thinking about.
Tolerance of Uncertainty
1. I like to have a plan for everything and a place for everything. (To be reverse-scored)
2. I prefer to socialize with familiar friends because I know what to expect from them. (To be reverse-scored)
3. I don't like to go into a situation without knowing what I can expect from it. (To be reverse-scored)
4. I find that establishing a consistent routine enables me to enjoy life more. (To be reverse-scored)
5. I believe orderliness and organization are among the most important characteristics of a good student. (To be reverse-scored)
6. I feel uncomfortable when I don't understand the reason why an event occurred in my life. (To be reverse-scored)
7. I feel uncomfortable when someone's meaning or intention is unclear to me. (To be reverse-scored)
Self-Efficacy
1. I can always manage to solve difficult problems if I try hard enough.
2. No matter what comes my way, I'm usually able to handle it.
3. I am confident that I could deal efficiently with unexpected events.
4. It is easy for me to stick to my aims and accomplish my goals.
5. I can remain calm when facing difficulties because I can rely on my coping abilities.
6. I am confident that I can get used to the unusual conditions of living in another culture.
7. I am sure I would be able to handle all of the stresses of adjusting to a culture that is new to me.
8. I am confident that I will be able to socialize with people from different cultures.

Ethnocultural Empathy
1. I feel irritated when people of different ethnic or cultural backgrounds speak their native language around me. (To be reverse-scored)
2. It is difficult for me to put myself in the shoes of someone from another culture. (To be reverse-scored)
3. It is easy for me to understand what it would feel like to be a person from a different culture.
4. When dealing with people of a different ethnicity or culture, understanding their viewpoint is a top priority for me.
5. I feel sorry for people of other ethnicities or cultures if I think they are being taken advantage of.
6. I feel offended when I hear people make jokes about or use slang words to describe people from other ethnic backgrounds or cultures.
7. I feel impatient when communicating with people of different ethnicities or cultures, regardless of how well they can communicate. (To be reverse-scored)
8. I rarely think about the impact of an ethnic joke on people who are targeted. (To be reverse-scored)

Fonte: Ross (2009).

ANEXO 9 – Instrumento de medida de competências interculturais (CIs)

Itens que compuseram o instrumento submetido à validação estatística e que compõem o instrumento validado
O número antes do item indica a posição em que ele estava no questionário submetido aos estudantes. Os itens que permaneceram após a validação estatística (não foram descartados) estão em negrito. Os itens junto aos quais existe um asterisco (*) estão invertidos.
A.1. Vontade de se envolver
1. Gostaria de conhecer outras culturas que não me são familiares.
7. Quando vejo alguém que conheço, geralmente paro e converso com ele.
13. Gosto muito de viajar para outros países.
19. Gosto de estar com grupos de amigos.
25. Busco oportunidades de falar com indivíduos de outras culturas a respeito de suas experiências.
30. Tenho a tendência de puxar conversa com pessoas em uma fila ou que estejam ao meu lado no avião.
35. Gosto de falar em grandes reuniões com amigos e conhecidos.
40. Gosto de interagir com pessoas de diferentes culturas.
A.2. Flexibilidade cognitiva
26. Quando tento solucionar um problema sou capaz de prever as consequências de longo prazo decorrentes de minhas ações.
31. Sempre vejo diversas possíveis soluções para os problemas que enfrento.
36. Ao pensar sobre um problema, considero as diferentes opiniões possíveis.
41. Gosto de apresentar novos planos e novas ideias.
44. As ideias de nossa sociedade sobre o certo e o errado podem não ser corretas para todas as pessoas do mundo.
45. Mesmo depois de ter tomado minha decisão sobre algo, estou sempre aberto a considerar diferentes opiniões.
46. Acredito que o tempero da vida é a variedade.
47. Ao considerar a maioria das situações de conflito, geralmente consigo entender as posições de ambos os lados.

A.3. Controle emocional
3. Quando quero evitar emoções negativas (ira, frustração ou tristeza), mudo a maneira de pensar sobre uma situação.
9. Para controlar minhas emoções mudo a maneira como penso a respeito da situação em que me encontro.
15. Para sentir mais emoções positivas (felicidade ou divertimento), mudo o assunto sobre o qual estou pensando.
21. Para sentir menos emoções negativas (tristeza, frustração ou ira), mudo o assunto sobre o qual estou pensando.
A.4. Tolerância à incerteza
4. Gosto de ter um plano e um lugar para tudo.*
10. Prefiro estar com pessoas que me são familiares por saber o que esperar delas.*
16. Não gosto de me colocar em situações sem saber o que esperar delas.*
22. Quando estabeleço uma rotina consistente me sinto mais capaz de aproveitar a vida.*
27. Acredito que método e organização são as características mais importantes de um bom estudante.*
32. Sinto-me desconfortável quando não entendo a razão pela qual um evento ocorreu na minha vida.*
37. Fico incomodado quando o pensamento ou a intenção de alguém não me são claros.*
A.5. Autoeficácia
5. Sempre consigo solucionar problemas difíceis se me esforço o bastante.
11. Sempre consigo lidar com o que me aparece, independentemente do que seja.
17. Sei lidar bem com eventos inesperados.
23. Tenho facilidade de manter meus intuítos e alcançar meus objetivos.
28. Sou capaz de permanecer calmo ao enfrentar dificuldades porque confio nas minhas habilidades de enfrentamento.
33. Tenho confiança de que posso me acostumar a situações incomuns de vida em outras culturas.
38. Tenho certeza de que seria capaz de lidar com todo o stress de ajuste a uma cultura nova para mim.
42. Sou capaz de socializar com pessoas de diferentes culturas

A.6. Empatia etnocultural
6. Fico irritado quando pessoas de diferentes culturas ou etnias falam seu idioma nativo ao meu lado.*
12. Tenho dificuldade de me colocar no lugar de alguém de outra cultura.*
18. É fácil entender qual seria a sensação de ser alguém de outra cultura.
24. Quando lido com pessoas de culturas diferentes, meu principal objetivo é compreender seus pontos de vista.
29. Lamento por pessoas de outras culturas pensarem que alguém está levando vantagem sobre elas.
34. Fico ofendido quando ouço piadas ou gírias para descrever pessoas de outros grupos étnicos ou culturas.
39. Fico impaciente ao me comunicar com pessoas de diferentes culturas mesmo quando elas se comunicam muito bem.*
43. Eu raramente penso no impacto das piadas sobre os membros de diferentes culturas.*

Fonte: Guedes Neto *et al.* (2016, p. 28).

**ANEXO 10 – Multicultural Personality Questionnaire /
Questionário de Personalidade Multicultural - (MPQ),
Multicultural Personality Questionnaire Short Form /
Questionário de Personalidade Multicultural Formulário
reduzido (MPQ-SF)**

Definitions and Sample Items for the Five MPQ Dimensions
Cultural Empathy (14 items)
The ability to empathize with the feelings, thoughts, and behaviors of individuals from a different cultural background versus an inability to do so
Notices when someone is in trouble (+)
Understands other people's feelings (+)
Takes other people's habits into consideration (+)
Has problems assessing relationships (+)
Openmindedness (14 items)
An open and unprejudiced attitude toward different groups and toward different cultural norms and values
Gets involved in other cultures (+)
Finds other religions interesting (+)
Seeks contact with people from a different background (+)
Has a broad range of interests (-)
Emotional Stability (20 items)
The tendency to remain calm in stressful situations versus a tendency to show strong emotional reactions under stressful circumstances
Can put setbacks in perspective (+)
Keeps calm at ill-luck (+)
Is afraid to fail (-)
Takes it for granted that things will turn out right (+)
Social Initiative (17 items)
A tendency to approach social situations in an active way and to take initiatives
Is inclined to speak out (+)
Is often the driving force behind things (+)
Takes the lead (+)
Easily approaches other people (+)
Flexibility (13 items)

A tendency to regard new and unknown situations as a challenge and to adjust one's behavior to the demands of new and unknown situations
Avoids from adventure (-)
Works mostly according to a strict scheme (-)
Feels uncomfortable in a different culture (-)
Starts a new life easily (+)

Fonte: Van der Zee *et al.* (2000, 2001).

Multicultural Personality Questionnaire Short Form (MPQ-SF)

1	Pays attention to the emotions of others
2	Is a good listener
3	Senses when others get irritated
4	Getting to know others profoundly
5	Enjoys other people's stories
6	Notices when someone is in trouble
7	Sympathizes with others
8	Sets others at ease
9	Works according to strict rules
10	Works according to plan
11	Works according to strict scheme
12	Looks for regularity in life
13	Likes routine
14	Wants predictability
15	Functions best in a familiar setting
16	Has fixed habits
17	Takes the lead
18	Leaves initiative to others to make contacts
19	Finds it difficult to make contacts
20	Takes initiative
21	Is inclined to speak out
22	Is often the driving force behind things

23	Makes contacts easily
24	Is reserved
25	Worries
26	Gets upset easily
27	Is nervous
28	Is apt to feel lonely
29	Keeps calm when things don't go well
30	Is insecure
31	Is under pressure
32	Is not easily hurt
33	Tries out various approaches
34	Is looking for new ways to attain his or her goal
35	Starts a new life easily
36	Likes to imagine solutions to problems
37	Is a trendsetter in societal developments
38	Has feeling for what's appropriate in culture
39	Seeks people from different backgrounds
40	Has broad range of interests

Fonte: Van Der Zee *et al.* (2013).

**ANEXO 11 – Short form measure of cultural intelligence /
Formulário abreviado de mensuração de inteligência cultural
(SFCQ)**

Instructions: Below are 10 statements about one's experience when interacting with people from other cultures. Please indicate to what extent each of the following statements describes you.

	1	2	3	4	5
	Not at all	A little	Somewhat	A lot	Extremely well
1. I know the ways in which cultures around the world are different. (K)					
2. I can give examples of cultural differences from my personal experience, reading, and so on. (K)					
3. I enjoy talking with people from different cultures. (S)					
4. I have the ability to accurately understand the feelings of people from other cultures. (S)					
5. I sometimes try to understand people from another culture by imagining how something looks from their perspective. (S)					
6. I can change my behavior to suit different cultural situations and people. (S)					
7. I accept delays without becoming upset when in different cultural situations and with culturally different people. (S)					
8. I am aware of the cultural knowledge I use when interacting with someone from another culture. (M)					
9. I think a lot about the influence that culture has on my behavior and that of others who are culturally different. (M)					
10. I am aware that I need to plan my course of action when in different cultural situations and with culturally different people. (M)					

K=Knowledge item; S= Skill item; M=Metacognition item.

Fonte: Thomas *et al.* (2015, p. 17).

ANEXO 12 – Questionários construídos/adaptados a partir dos modelos de Deardorff – Clemente e Morosini (2020)

Competência Intercultural: autorreflexão.

Público-alvo: discentes.

Primeira parte: caracterização dos respondentes.

1) Idade: <input type="checkbox"/> Até 20 anos <input type="checkbox"/> de 21 a 25 anos <input type="checkbox"/> de 26 a 30 anos <input type="checkbox"/> de 31 a 35 anos <input type="checkbox"/> de 36 a 40 anos <input type="checkbox"/> Acima de 40 anos	2) Curso: <input type="checkbox"/> Engenharia Sanitária <input type="checkbox"/> Engenharia de Produção <input type="checkbox"/> Engenharia de Software <input type="checkbox"/> Sistema de Informação <input type="checkbox"/> Farmácia <input type="checkbox"/> Química e Biologia <input type="checkbox"/> Química Industrial <input type="checkbox"/> Matemática e Física <input type="checkbox"/> Mestrado em Recursos Amazônicos	3) Você possui experiência no mercado de trabalho? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Tempo: _____ Sexo <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino Você conhece o conceito de Competências? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
6) Você conhece o conceito de Competências interculturais? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	8) Sua formação básica se deu em qual Estado? _____	
7) Você tem fluência em outra língua? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Qual: _____	9) Sua formação básica se deu em: <input type="checkbox"/> Escola Pública <input type="checkbox"/> Escola Particular 10) Em quais Estados do Brasil você já residiu? <input type="checkbox"/> Amazonas <input type="checkbox"/> Outros: _____	
11) A universidade desenvolve competências necessárias para atuação no mercado global? (marque apenas uma opção) <input type="checkbox"/> Sim, totalmente <input type="checkbox"/> Sim, parcialmente <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei responder		
12) Marque a opção que mais se aproxima, em sua opinião, do conceito de competências (marque apenas uma opção) <input type="checkbox"/> São recursos postos em prática durante a interculturalidade diálogo <input type="checkbox"/> Conjunto de conhecimento, habilidade e atitude <input type="checkbox"/> Trata-se da forma de se fazer algo de forma eficiente		
13) Em minha turma, considero que existe diversidade cultural de forma explícita <input type="checkbox"/> Sim, totalmente <input type="checkbox"/> Sim, parcialmente <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei responder		
14) Você acredita ser necessário incorporar didáticas que estimulem o desenvolvimento de competências interculturais para os discentes da universidade? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei responder		
15) Você acredita que as pessoas de outras regiões do Brasil conhecem a cultura Amazonense <input type="checkbox"/> Sim, totalmente <input type="checkbox"/> Sim, parcialmente <input type="checkbox"/> Não <input type="checkbox"/> Não sei responder		

16) Os professores da universidade, de outras regiões do Brasil se adaptam à cultura Amazonense
 Sim, totalmente Sim, parcialmente Não Não sei responder

Segunda parte: os itens listados abaixo são inestimáveis no desenvolvimento da competência intercultural e na interação de forma eficaz e adequada com pessoas de outras culturas. Como proceder: marque apenas uma opção para cada questão, conforme a escala:

5 = Muito alto 4 = Alto 3 = Médio 2 = Baixo 1 = Muito baixo

Questões	1	2	3	4	5
Estou ciente das diferenças culturais existentes na universidade					
Sou curioso e aprecio as diferenças culturais existentes na universidade					
Posso suspender o julgamento ao encontrar culturalmente situações ambíguas					
Estou motivado para explorar e entender a situação primeiro, para depois julgar como certo e errado					
Posso descrever diferenças e semelhanças entre si e culturalmente diferentes outros					
Sou capaz de fazer generalizações culturais (em vez de estereótipos)					
Procuro refletir sobre os valores subjacentes dos outros e de si mesmo					
Sou capaz de descrever outras visões de mundo possíveis e rotulá-las como semelhantes soluções para problemas comuns					
Sou capaz de diferenciar entre similaridade e equivalência					
Aceito que não existem princípios subjacentes que sejam válidos em todas as culturas					
Aceito que os valores básicos e crenças de outras culturas incluem ambas as diferenças e semelhanças de sua própria cultura					

Atribuo causas de comportamento para diferenças de valor subjacentes e visões de mundo e aceito que variações são possíveis e são esperadas					
Experimento outras cosmovisões como soluções viáveis para problemas					
Suspendo as respostas comportamentais primárias, que muitas vezes são promulgadas inconscientemente					
Desenvolvo formas adicionais de comportamento que possam parecer contra intuitivo no início e fora de sua própria zona de conforto, mas tornaram-se mais naturais					
Sou capaz de selecionar e implemento um comportamento que seja eficaz e apropriado em um contexto cultural específico					
Desenvolvi uma identidade baseada na consciência do “eu” como um ser cultural e a compreensão profunda do multicultural mundo					
Crio comportamentos e estilos de comunicação atentos e eficazes apropriado para um contexto cultural diferente específico					
Estímulo o diálogo intercultural positivo e efetivamente em caso de conflitos interculturais					
Tomo decisões responsáveis e éticas em situações de incerteza com o objetivo de incluir construtivamente e conciliar as várias perspectivas culturais envolvidas					
Sempre tenho ações baseadas no Respeito (valorizando outras culturas)					
Sempre tenho abertura (para a aprendizagem intercultural e para pessoas de outras culturas)					
Tenho Tolerância à ambiguidade					
Tenho Flexibilidade (ao usar estilos e comportamentos de comunicação apropriados, em situações interculturais)					
Sou curioso à novas descobertas					
Tenho Retenção do julgamento					
Tenho Autoconscientização / compreensão cultural					
Entendo as visões de mundo dos outros					
Tenho conhecimento específico da minha cultura					
Tenho consciência sociolingüística (consciência de usar outras línguas em contextos sociais)					

Tenho Habilidades para ouvir, observar e interpretar					
Tenho Habilidades para analisar, avaliar e relacionar					
Tenho Empatia (faço aos outros o que eu gostaria que os outros fizessem comigo)					
Tenho facilidade de Adaptação (a diferentes estilos de comunicação / comportamentos, a novos ambientes culturais)					
Tenho competências de Comunicação (comunicação apropriada e eficaz em contextos interculturais)					

5 = Extremamente 4 = Muito 3 = Razoável 2 = Pouco 1 = Nada

Questões gerais	1	2	3	4	5
Os professores da universidade estão preparados para incorporar as perspectivas culturais dos alunos?					
Os professores da universidade conseguem identificar questões de competências interculturais junto aos alunos?					
Os professores da universidade estão aptos a darem espaço para que os alunos reflitam sobre seu próprio desenvolvimento de competência intercultural?					
Os professores da universidade conhecem seu papel para desempenhar a orientação de alunos nesse desenvolvimento?					
A tecnologia pode ser adotada para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos aprendizes em relação àqueles de diferentes origens?					
Os professores da universidade estão aptos a adotarem a tecnologia como desenvolvimento de conhecimentos e habilidades dos aprendizes em relação àqueles de diferentes origens?					
Os professores da universidade ajudam os alunos a demonstrar respeito (de maneiras culturalmente apropriadas) e abertura outras formas de ver o mundo?					
Os professores da universidade estão aptos para trabalharem juntos de forma eficaz e apropriada em pequenos grupos para desenvolver didáticas de competências interculturais?					
Os professores da universidade estão dispostos para trabalharem juntos de forma eficaz e apropriada em pequenos grupos para desenvolver didáticas de competências interculturais?					

Os professores da universidade vão além da cultura objetiva na sala de aula, forçando os alunos a aprender mais?					
Os professores da universidade ajudam os alunos a desenvolver uma lente intercultural através da qual possam ver o mundo e pensar interculturalmente?					
A universidade estimula a participação dos discentes em programas de intercambio com outras universidades do país					
A universidade estimula a participação dos discentes em programas de intercambio com outras universidades estrangeiras					
Há uma conexão no processo de formação dentro da universidade e as demandas do mercado					
Há uma conexão no processo de formação dentro da universidade e o mercado, quanto à diversidade cultural					
Existe um processo de formação de competências nos discentes da universidade					
Existe um processo de formação de competências interculturais nos discentes da universidade					

Fonte: Clemente; Morosini (2020). Reprodução desta escala autorizada pelas autoras.

ANEXO 13 – *Global-Mindedness Scale /* Escala de Mentalidade Global (GMS)

Nas páginas seguintes, você encontrará uma série de afirmações. Por favor, leia cada uma delas e decida se você concorda ou não com a afirmação. Em seguida, circule a resposta que melhor reflita a sua opinião. Não existem respostas “certas” ou “erradas”.

Escala utilizada:

Discordo Totalmente = 1, Discordo = 2, Não Tenho Certeza = 3, Concordo = 4, Concordo Totalmente = 5.

	1	2	3	4	5
1. I generally find it stimulating to spend an evening talking with people from another culture.					
2. I feel an obligation to speak out when I see our government doing something I consider wrong internationally.					
3. The United States is enriched by the fact that it is comprised of many people from different cultures and countries.					
4. Really, there is nothing I can do about the problems of the world.					
5. The needs of the United States must continue to be our highest priority in negotiating with other countries.					
6. I often think about the kind of world we are creating for future generations.					
7. When I hear that thousands of people are starving in na African county, I feel very frustrated.					
8. Americans can learn something of value from all different cultures.					
9. Generally, an individual's actions are too small to have a significant effect on the global ecosystem.					
10. Americans should be permitted to pursue the standard of living they can afford if it only has a slight negative impact on the environment.					
11. I think of myself, not only as a citizen of my county but also as a citizen of the world.					
12. When I see the conditions some people in the world live under, I feel a responsibility to do something about it.					
13. I enjoy trying to understand people's behavior in the context of their culture.					
14. My opinions about national policies are based on how those policies might affect the rest of the world as well as the United States.					

15. It is very important to me to choose a career in which I can have a positive effect on the quality of life for future generations.					
16. American values are probably the best.					
17. In the long run, America will probably benefit from the fact that the world is becoming more interconnected.					
18. The fact that a flood can kill 50,000 people in Bangladesh is very depressing to me.					
19. It is important that American universities and colleges provide programs designed to promote understanding among students of different ethnic and cultural backgrounds.					
20. I think my behavior can impact people in other countries.					
21. The present distribution of the world's wealth and resources should be maintained because it promotes survival of the fittest.					
22. I feel a strong kinship with the worldwide human family.					
23. I feel very concerned about the lives of people who live in politically repressive regimes.					
24. It is important that we educate people to understand the impact that current policies might have on future generations.					
25. It is not really important to me to consider myself as a member of the global community.					
26. I sometimes try to imagine how a person who is always hungry must feel.					
27. I have very little in common with people in underdeveloped nations.					
28. I am able to affect what happens on a global level by what I do in my own community.					
29. I sometimes feel irritated with people from other countries because they don't understand how we do things.					
30. Americans have a moral obligation to share their wealth with the less fortunate peoples of the world.					

Fonte: Hett (1993).

CHAVE DE PONTUAÇÃO: Itens com pontuação invertida: 4, 5, 9, 10, 16, 21, 25, 27 e 29

PONTUAÇÃO: Intervalo de pontuação: 30 – 150 (Somar todas as respostas)

Pontuações mais altas indicam um nível mais elevado de mentalidade global

ITENS QUE REFLETEM AS DIMENSÕES TEÓRICAS:

Responsabilidade: 2, 7, 12, 18, 23, 26, 30 Globalcentrismo: 5, 10, 16, 21, 29

Pluralismo Cultural: 1, 3, 8, 13, 14, 19, 24, 27 Interconectividade: 6, 11, 17, 22, 25

Eficácia: 4, 9, 15, 20, 28

ANEXO 14 – *Global Mindset Inventory / Inventário de Metalidade Global (GMI)*

Global Intellectual Capital	
Global business savvy: Knowledge of the way business is conducted in different parts of the world:	
1	Knowledge of global industry
2	Knowledge of global competitive business and marketing strategies
3	Knowledge of how to transact business and manage risk in other countries
4	Knowledge of supplier options in other parts of the world
Cosmopolitan outlook: Understanding that things can be done very differently in different parts of the world.	
5	Knowledge of cultures in different parts of the world
6	Knowledge of geography, history, and important persons of several countries
7	Knowledge of economic and political issues, concerns, hot topics, etc. of major regions of the world
8	Up-to-date knowledge of important world events
Cognitive complexity: The manager's ability to digest, interpret, and leverage the large amount of information embedded in global business savvy and cosmopolitan outlook.	
9	Ability to grasp complex concepts quickly
10	Strong analytical and problem solving skills
11	Ability to understand abstract ideas
12	Ability to take complex issues and explain the main points simply and understandably
Global Psychological Capital: The Affective Aspect of Global Mindset. It helps a manager leverage her Global Intellectual Capital	
Passion for diversity: Curiosity about people in different parts of the world and how they do things differently. Joy in learning about and dealing with people from other countries and regions.	
13	Interest in exploring other parts of the world
14	Interest in getting to know people from other parts of the world
15	Interest in living in another country
16	Interest in variety

Quest for adventure: Engaging in a global role represents new and unfamiliar things. Quest for adventure reflects the manager's willingness to deal with risks of unfamiliarity.	
17	Interest in dealing with challenging situations
18	Willingness to take risk
19	Willingness to test one's abilities
20	Interest in dealing with unpredictable situations
Self-assurance: Having the energy and confidence to take on global roles and responsibilities.	
21	Energetic
22	Self-confident
23	Comfortable in uncomfortable situations
24	Witty in tough situations
Global Social Capital: The Behavioral Aspect of Global Mindset. It reflects the individual's ability to act in a way that would help build trusting relationships with people from other parts of the world, and also consists of three building blocks:	
Intercultural empathy: The ability to connect, communicate, and collaborate with people from other countries	
25	Ability to work well with people from other parts of the world
26	Ability to understand nonverbal expressions of people from other cultures
27	Ability to emotionally connect to people from other cultures
28	Ability to engage people from other parts of the world to work together
Interpersonal impact: The ability to negotiate across borders and to build personal and professional networks of influence	
29	Experience in negotiating contracts in other cultures
30	Strong networks with people from other cultures and with influential people
31	Reputation as a leader
32	Credibility
Diplomacy: The ability to make a positive impression on people from other parts of the world by acting in such a way that builds a lasting impression	
33	Ease of starting a conversation with a stranger
34	Ability to integrate diverse perspectives
35	Ability to listen to what others have to say
36	Willingness to collaborate

Fonte: Javidan e Bowen (2013).
Reprodução da escala autorizada pelo autor.

ANEXO 15 – Intercultural Adjustment Potential Scale / Escala de Potencial de Ajustamento Intercultural (ICAPS)

		Discordo totalmente			Neutro			Concordo totalmente
		1	2	3	4	5	6	7
1	Eu não me importaria se meu marido, ou esposa, tivesse amigos do sexo oposto							
2	Estar em situações emocionais tensas me assusta							
3	Às vezes, eu não me importo quando vejo alguém sendo tratado de modo injusto							
4	Bater em uma criança é a melhor maneira de ensiná-la							
5	Eu não me preocupo muito							
6	Eu raramente me sinto ansioso ou com medo							
7	Eu frequentemente me preocupo com as coisas que podem dar errado							
8	Eu não sinto muito prazer em conversar com as pessoas							
9	Eu geralmente me sinto inferior aos outros							
10	Se faço algo errado, eu quero esconder das outras pessoas							
11	O cidadão comum pode influenciar decisões governamentais							
12	Assistir a espetáculos de balé, ou dança moderna é chato							
13	Eu gosto de poemas tradicionais							
14	Os cheiros me fazem recordar o passado							

15	As pessoas não devem se preocupar com o que os outros fazem								
16	As vezes, eu mudo a mobilia do meu quarto de lugar so para que ele fique diferente								
17	Eu me sinto feliz na maior parte do tempo								
18	Eu me irritado facilmente								
19	Eu raramente fico animado								
20	Eu sou uma pessoa tradicional								
21	O problema com as crianças, atualmente, é que seu pais não as castigam o suficiente								
22	Eu já tentei escrever poesia								
23	Meus pais eram sempre rígidos comigo								
24	Eu gosto de pensar sobre as origens do universo								
25	A educação sexual é boa								
26	Eu acho que as mulheres devem ter a mesma liberdade sexual que os homens								

Fonte: Tashima (2011, p. 120).

**ANEXO 16 – Intercultural Communication Competence /
Competência Comunicativa Intercultural (ICC) - Arasaratnam**

	Original Items in ICC Instrument	1	2	3	4	5	6	7
1	I often find it difficult to differentiate between similar cultures (Ex: Asians, Europeans, Africans, etc.)							
2	I feel a sense of belonging to a group of people based on relationship (family, friends) instead of cultural identity (people from my culture, people from other cultures).							
3	I find it easier to categorize people based on their cultural identity than their personality.							
4	I often notice similarities in personality between people who belong to completely different cultures.							
5	If I were to put people in groups, I will group them by their culture than their personality.							
6	I feel that people from other cultures have many valuable things to teach me.							
7	I feel more comfortable with people from my own culture than with people from other cultures.							
8	I feel closer to people with whom I have a good relationship, regardless of whether they belong to my culture or not.							
9	I usually feel closer to people who are from my own culture because I can relate to them better.							
10	I feel more comfortable with people who are open to people from other cultures than people who are not.							
11	Most of my close friends are from other cultures.							
12	I usually change the way I communicate depending on whom I am communicating with.							
13	When I interact with someone from a different culture I usually try to adapt some of his/her ways.							
14	Most of my friends are from my own culture.							
15	I usually look for opportunities to interact with people from other cultures.							
The Final ICC Instrument		1	2	3	4	5	6	7

1	I often find it difficult to differentiate between similar cultures (Ex: Asians, Europeans, Africans, etc.)								
2	I feel that people from other cultures have many valuable things to teach me.								
3	Most of my friends are from my own culture.								
4	I feel more comfortable with people from my own culture than with people from other cultures.								
5	I find it easier to categorize people based on their cultural identity than their personality.								
6	I often notice similarities in personality between people who belong to completely different cultures.								
7	I usually feel closer to people who are from my own culture because I can relate to them better.								
8	Most of my friends are from my own culture.								
9	I usually look for opportunities to interact with people from other cultures.								
10	I feel more comfortable with people who are open to people from other cultures than people who are not.								

Nota: 1 = discordo totalmente a 7= concordo totalmente. Fonte: Arasaratnam (2009).

ANEXO 17 – Behavioral Assessment Scale for Intercultural Communication / Escala de Avaliação Comportamental para Comunicação Intercultural (BASIC)

Anyone	
1	Display of Respect
2	Interaction Posture
3	Orientation to Knowledge
4	Empathy
5	Task Related Roles
6	Relational Roles
7	Individualistic Roles
8	Interaction Management
9	Tolerance for Ambiguity

US students only	
1	Display of Respect
2	Interaction Posture
3	Orientation to Knowledge
4	Empathy
5	Task-Related Roles
6	Relational Roles
7	Interaction Management
8	Ambiguity Tolerance

International Students Only	
1	Respect
2	Interaction Posture
3	Orientation to Knowledge
4	Empathy
5	Task-Related Roles
6	Relational Roles
7	Interaction Management
8	Ambiguity Tolerance

Fonte: Koester; Olebe (1988, 1989).

**ANEXO 18 – Intercultural Effectiveness Scale / Escala de Eficácia Intercultural (IES)
Escala adotada inicialmente com 42 itens:**

Items for Intercultural Effectiveness Measure.
___ 1. I find it is easy to talk with people from different cultures.
___ 2. I always feel constrained when interacting with people from different cultures.
___ 3. I find it is easy to get along with people from different cultures.
___ 4. I always feel nervous when interacting with people from different cultures.
___ 5. I am able to express my ideas clearly when interacting with people from different cultures.
___ 6. I feel bored when interacting with people from different cultures.
___ 7. I use appropriate tone of voice when interacting with people from different cultures.
___ 8. I find my mind often wanders when interacting with people from different cultures.
___ 9. I am able to answer questions effectively when interacting with people from different cultures.
___ 10. I have problems expressing my opinions concisely when interacting with people from different cultures.
___ 11. I use appropriate eye contact when interacting with people from different cultures.
___ 12. I have problems distinguishing between informative and persuasive messages when interacting with people from different cultures.
___ 13. I am a good listener when interacting with people from different cultures.
___ 14. I find it is difficult to respond appropriately to the needs of my culturally different counterparts during our interaction.
___ 15. I always know how to initiate a conversation when interacting with people from different cultures.
___ 16. I often miss parts of what is going on when interacting with people from different cultures.
___ 17. I always pretend to be having a good time, even if I am not, when interacting with people from different cultures.
___ 18. I often get confused when it is my turn to speak when interacting with people from different cultures.
___ 19. I feel relaxed when interacting with people from different cultures.
___ 20. I am afraid to express myself when interacting with people from different cultures.

____ 21. I use appropriate facial expressions when interacting with people from different cultures.
____ 22. I find it difficult to concentrate on what my culturally different counterparts are saying during our interaction.
____ 23. I always show respect for my culturally different counterparts during our interaction.
____ 24. I often feel disappointed in myself after interacting with people from different cultures.
____ 25. I often express empathy to my culturally different counterparts to let them feel that I care about them.
____ 26. I have problems with grammar when interacting with people from different cultures.
____ 27. I have no problem changing my opinions in order to please my culturally different counterparts during our interaction.
____ 28. I often act like a very different person when interacting with people from different cultures.
____ 29. I always adjust my behavior to make my culturally different counterparts feel comfortable during our interaction.
____ 30. I often have problems changing my behaviors to suit the situation when interacting with people from different cultures.
____ 31. I always show respect for the opinions of my culturally different counterparts during our interaction.
____ 32. I often try to control the conversation when interacting with people from different cultures.
____ 33. I change my approach when I find the look of disapproval in the eyes of my culturally different counterparts during our interaction.
____ 34. I am often uncertain of my role in conversations with people from different cultures.
____ 35. I find it is difficult to maintain satisfying relationships with my culturally different counterparts during our interaction.
____ 36. I find I have a lot in common with my culturally different counterparts during our interaction.
____ 37. I find it is difficult to enter into meaningful conversation when interacting with people from different cultures.
____ 38. I find the best way to act is to be myself when interacting with people from different cultures.

___ 39. I am not always the person I appear to be when interacting with people from different cultures.
___ 40. I find it is easy to identify with my culturally different counterparts during our interaction.
___ 41. I find it is difficult to feel my culturally different counterparts are similar to me.
___ 42. I always feel a sense of distance with my culturally different counterparts during our interaction.

Fonte: Portalla e Chen (2010). Reprodução dessa escala autorizada pelo(s) autor(es) para fins de pesquisa e não comerciais.

Escala final validada por Portalla e Chen (2010)

Direction: Below is a series of statements concerning intercultural communication. There are no right wrong answers. Please work quickly and record your first impression by indicating the degree to which you agree or disagree with the statement. Thank you for your cooperation.
5 = strongly agree
4 = agree
3 = uncertain Please put the number corresponding to your answer in the
2 = disagree blank before the statement
1 = strongly disagree
___ 1. I find it is easy to talk with people from different cultures.
___ 2. I am afraid to express myself when interacting with people from different cultures.
___ 3. I find it is easy to get along with people from different cultures.
___ 4. I am not always the person I appear to be when interacting with people from different cultures.
___ 5. I am able to express my ideas clearly when interacting with people from different cultures.
___ 6. I have problems with grammar when interacting with people from different cultures.
___ 7. I am able to answer questions effectively when interacting with people from different cultures.
___ 8. I find it is difficult to feel my culturally different counterparts are similar to me.
___ 9. I use appropriate eye contact when interacting with people from different cultures.
___ 10. I have problems distinguishing between informative and persuasive messages when interacting with people from different cultures.

____ 11. I always know how to initiate a conversation when interacting with people from different cultures.
____ 12. I often miss parts of what is going on when interacting with people from different cultures.
____ 13. I feel relaxed when interacting with people from different cultures.
____ 14. I often act like a very different person when interacting with people from different cultures.
____ 15. I always show respect for my culturally different counterparts during our interaction.
____ 16. I always feel a sense of distance with my culturally different counterparts during our interaction.
____ 17. I find I have a lot in common with my culturally different counterparts during our interaction.
____ 18. I find the best way to act is to be myself when interacting with people from different cultures.
____ 19. I find it is easy to identify with my culturally different counterparts during our interaction.
____ 20. I always show respect for the opinions of my culturally different counterparts during our interaction.
Note. Items 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, and 18 are reverse-coded before summing the 20 items. Behavioral Flexibility items are 2, 4, 14, and 18; Interaction Relaxation items are 1, 3, 11, 13, and 19; Interactant Respect items are 9, 15, and 20; Message Skills items are 6, 10, and 12; Identity Maintenance items are 8, 16, and 17; Interaction Management items are 5 and 7.

Fonte: Portalla e Chen (2010). Reprodução dessa escala autorizada pelo(s) autor(es) para fins de pesquisa e não comerciais.

ANEXO 19 – *Scale of Ethnocultural Empathy / Escala de Empatía Etnocultural (SEE)*

Empathic Feeling and Expression
30. When I hear people make racist jokes, I tell them I am offended even though they are not referring to my racial or ethnic group.
21. I don't care if people make racist statements against other racial or ethnic groups. (R)
16. I rarely think about the impact of a racist or ethnic joke on the feelings of people who are targeted. (R)
23. When other people struggle with racial or ethnic oppression, I share their frustration.
14. I feel supportive of people of other racial and ethnic groups, if I think they are being taken advantage of.
12. I share the anger of those who face injustice because of their racial and ethnic backgrounds.
26. I share the anger of people who are victims of hate crimes (e.g., intentional violence because of race or ethnicity).
11. When I know my friends are treated unfairly because of their racial or ethnic backgrounds, I speak up for them.
15. I get disturbed when other people experience misfortunes due to their racial or ethnic backgrounds
3. I am touched by movies or books about discrimination issues faced by racial or ethnic groups other than my own.
22. When I see people who come from a different racial or ethnic background succeed in the public arena, I share their pride.
17. I am not likely to participate in events that promote equal rights for people of all racial and ethnic backgrounds. (R)
9. I seek opportunities to speak with individuals of other racial or ethnic backgrounds about their experiences.
13. When I interact with people from other racial or ethnic backgrounds, I show my appreciation of their cultural norms.
18. I express my concern about discrimination to people from other racial or ethnic groups.
Empathic Perspective Taking
19. It is easy for me to understand what it would feel like to be a person of another racial or ethnic background other than my own.
31. It is difficult for me to relate to stories in which people talk about racial or ethnic discrimination they experience in their day to day lives. (R)

28. It is difficult for me to put myself in the shoes of someone who is racially and/or ethnically different from me. ®
4. I know what it feels like to be the only person of a certain race or ethnicity in a group of people.
6. I can relate to the frustration that some people feel about having fewer opportunities due to their racial or ethnic backgrounds.
29. I feel uncomfortable when I am around a significant number of people who are racially/ethnically different than me. ®
2. I don't know a lot of information about important social and political events of racial and ethnic groups other than my own. ®
Acceptance of Cultural Differences
10. I feel irritated when people of different racial or ethnic backgrounds speak their language around me. ®
1. I feel annoyed when people do not speak standard English. (R)
5. I get impatient when communicating with people from other racial or ethnic backgrounds, regardless of how well they speak English. ®
27. I do not understand why people want to keep their indigenous racial or ethnic cultural traditions instead of trying to fit into the mainstream. ®
8. I don't understand why people of different racial or ethnic backgrounds enjoy wearing traditional clothing. ®
Empathic Awareness
25. I am aware of how society differentially treats racial or ethnic groups other than my own. 55. 70. 53 4. 94 0.98
24. I recognize that the media often portrays people based on racial or ethnic stereotypes. 44. 66 .40 4. 95 1.11
20. I can see how other racial or ethnic groups are systematically oppressed in our society.
7. I am aware of institutional barriers (e.g., restricted opportunities for job promotion) that discriminate against racial or ethnic groups other than my own.
Note: There are 31 items. 91. Reverse-scored items are indicated (R). N 323 participants. The h ² value is the communality of each item. All item-total correlations are significant at $p < .01$.

Fonte: Wang *et al.* (2003).

ANEXO 20 – Multicultural Counseling Inventory/ Inventário de aconselhamento multicultural (MCI)

<p>Multicultural Counseling Skill Subscale (Multicultural Counseling Skills (Factor 1) included five multicultural counseling skills items, referring to success with retention of minority clients, recognition of and recovery from cultural mistakes, use of nontraditional methods of assessment, counselor self-monitoring, and tailoring structured versus unstructured therapy to the needs of minority clients)</p>
1. 50% of clients seen more than once.
2. Cultural mistakes quickly recognized and recovered.
3. Use several methods of assessment.
4. Philosophical preferences are understood.
5. Able to distinguish between need for brief and long-term services.
6. Effective crisis interventions.
7. Various practice techniques and skills used.
8. Concise and to the point when reflecting, clarifying, and probing.
9. Comfortable exploring sexual issues.
10. Effective in getting a client to be specific.
11. Compatible nonverbal and verbal responses.
<p>Multicultural Awareness Subscale (Multicultural Awareness (Factor 2) consisted of 10 items, suggesting proactive multicultural sensitivity and responsiveness, extensive multicultural interactions and life experiences, broad-based cultural understanding, advocacy within institutions, enjoyment of multiculturalism, and an increase in minority caseload)</p>
1. Solving problems in unfamiliar settings.
2. Having an understanding of specific racial and ethnic minority groups.
3. Understanding the importance of the legalities of immigration.
4. Extensive professional or collegial interactions with minority individuals.
5. Multicultural caseload has doubled.
6. Interactions with people of different cultures are enjoyable.
7. Involved in advocacy against institutional barriers for minority services.
8. I am familiar with nonstandard English.
9. Extensive life experiences with minority individuals.
10. Frequently seek multicultural consultation, training, and workshops.

Multicultural Relationship Subscale (Multicultural Counseling Relationship (Factor 3) consisted of eight items referring to the counselor's interactional process with the minority client, such as the counselor's trustworthiness, comfort level, stereotypes of the minority client, and worldview)
1. Client mistrust of racially different social worker.
2. Social worker overcompensation, over-solicitation, and guilt.
3. Case conceptualizations not stereotypical or biased.
4. Differences between social workers and clients' worldviews.
5. Cognitive differences make communication difficult.
6. Minority clients compared with majority group measures.
7. Self-examination of personal limitations shakes social workers confidence.
8. Client differences cause social worker discomfort.
Multicultural Knowledge Subscale (Multicultural Counseling Knowledge (Factor 4) consisted of 11 items, referring to culturally relevant case conceptualization and treatment strategies, cultural information, and multicultural counseling research.)
1. Understanding of the effect of age, gender roles, and SES status.
2. Know innovative concepts and treatment methods.
3. "World-minded" or pluralistic outlook.
4. Self-examination of cultural biases.
5. Research findings about minority clients' preferences applied.
6. Aware of changing practices, views, and interests of clients served.
7. Differences in behaviors and values of minorities considered.
8. Refer or consult on basis of clients' minority identity development.
9. Defensiveness is self-monitored and corrected.
10. Sociopolitical history of the clients' minority group applied.
11. Clients' levels of acculturation are understood and applied.

Fonte: adaptado de Green *et al.* (2005).

ANEXO 21 – Assessment of Intercultural Communicative Competence / Avaliação de Competência Comunicativa Intercultural (AICC)

ASSESSING INTERCULTURAL SOJOURNS A Research Project of the US Experiment in International Living, the Federation EIL and CERCL Experiment Alumni

About This Survey

This survey is part of a research project conducted by the Federation of The Experiment in International Living (Federation EIL) (www.federationeil.org), with funding from the Center for Educational Resources in Culture, Language, and Literacy (CERCLL) at the University of Arizona in Tucson, Arizona, USA. This survey includes responses from individuals who participated in an intercultural sojourn with The Experiment in International Living (EIL).

The purpose of this research is to learn about outcomes of EIL sojourns on participants - the level of intercultural competence developed, effects on lifestyle choices, and their impact, in turn, on others after returning home. This information will help us better understand how participants contribute to The Experiment's vision and mission.

The current project, involving Brazil, Germany, Ireland, Japan, and the United States, expands on an earlier study conducted in 2005-2006 with three other EIL member countries - Ecuador, Switzerland, and the United Kingdom.

Adapted from a form developed by © Alvino E. Fantini, Brattleboro, VT, USA, 1995, Revised 2005; © Federation EIL, Brattleboro, Vermont, USA 2015.

This survey takes approximately 30 minutes to complete and contains the following sections:

A. About Yourself; B. About your EIL Sojourn; C. Beyond your EIL Sojourn; D. Personal Characteristics; E. Motivation; F. Language Proficiency; G. Communication Styles; H. Intercultural Areas; I. Intercultural Abilities

Completing This Survey Form

Please read instructions for each section and then complete the survey to the best of your ability.

You may do the survey all at one time, or exit and pick up where you left off.

Before you begin, please read "ABOUT INFORMED CONSENT".

Thank you for your help in this important effort.

About Informed Consent

1. Your permission is requested to include your data in this survey.
2. Participation is voluntary, but we want you to be clear about the nature and scope of this research project: This survey is designed to learn how EIL sojourns impact the lives of participants and their intercultural development.
3. Participation involves:
 - * Completion of a survey form.
 - * Names will not be used and no individual information will be disclosed.
 - * There are no right or wrong answers.
 - * You are also invited to participate in a telephone interview at a later time. If you agree, you will be asked further questions about your experience.
 - * No known risks are associated with this survey except to be candid and answer questions about your personal experience.
4. Possible benefits are that:
 - * You have an opportunity to reflect on your sojourn.
 - * You will contribute to knowledge about the impact of intercultural sojourns.
 - * You will help improve program offerings for future participants.
5. If you have a question about either the survey or its procedures, please contact the researcher in your country.
 - * I have read and understand the information about Informed Consent. I give permission to use the data I provide, knowing that my name will not be used and all information will be kept confidential.

() Yes
() No

A1. Contact Information

A2. What is your gender?

- () Female () Male

A3. What is your age?

A4. In addition to my native language, growing up I also spoke:

A5. Prior to your EIL sojourn, did you have any other cultural immersion experience?

- () Yes () No

A6. What type of cultural immersion experience did you have prior to your EIL sojourn?

A7. How long did this earlier cultural immersion experience last?

- () Years () Months

A8. Prior to your EIL sojourn, did you develop relationships with people from other cultures?

Yes No

A9. Prior to your EIL sojourn, what type of relationships did you have with people from other cultures?

Check all that apply

Friends Family members
 Classmates Other (please specify)
 Co-workers

A10. Were these relationships a positive experience?

Yes No

A11. Did these relationships influence your decision to participate in an EIL sojourn abroad?

Yes No

B. About Your Experiment in International Living (EIL) Sojourn

In this section you are asked about your EIL sojourn. If you had more than one EIL experience, please base your answers on your FIRST EIL sojourn.

B1. In what country did your first EIL sojourn take place?

B2. What year did your first EIL sojourn take place? If your sojourn spanned more than a year, indicate the year the program started.

B3. How old were you at the time you participated?

B4. How long did your first EIL sojourn last?

Years Months

B5. What type of program did you participate in?

Travel only Au Pair program abroad
 Homestay only Volunteer or community service abroad
 Homestay and travel Other (please specify)
 High School year/
semester abroad

B6. Did you have a homestay as part of your program?

Yes No

B7. How long did your homestay last?

Months Weeks

B8. Rate the extent to which the program components below contributed to your OVERALL LEARNING during your EIL sojourn. Use a scale from 0 (Did not contribute) to 5 (Contributed very strongly)

	0 (No competence)	1	2	3	4	5 (Very high competence)
Orientation	()	()	()	()	()	()
Language Study	()	()	()	()	()	()
Group or Academic	()	()	()	()	()	()
Leader	()	()	()	()	()	()
Homestay	()	()	()	()	()	()
Program Theme	()	()	()	()	()	()
Group Travel	()	()	()	()	()	()
Service Component	()	()	()	()	()	()
Educational Component	()	()	()	()	()	()
School Attendance	()	()	()	()	()	()
End of Program	()	()	()	()	()	()
Debriefing	()	()	()	()	()	()
Other (Enter rating and specify below)	()	()	()	()	()	()
Other (please specify)						

B9. Rate the extent to which the program components below contributed to your UNDERSTANDING THE HOST CULTURE. Use a scale from 0 (Did not contribute) to 5 (Contributed very strongly)

	0 (No competence)	1	2	3	4	5
Orientation	()	()	()	()	()	()
Language Study	()	()	()	()	()	()
Group or Academic	()	()	()	()	()	()
Leader	()	()	()	()	()	()
Homestay	()	()	()	()	()	()
Program Theme	()	()	()	()	()	()
Group Travel	()	()	()	()	()	()
Service Component	()	()	()	()	()	()
Educational Component	()	()	()	()	()	()

School Attendance	()	()	()	()	()	()
End of Program	()	()	()	()	()	()
Debriefing	()	()	()	()	()	()
Other (Enter rating here & specify below)	()	()	()	()	()	()

B10. Rate the extent to which the program components below contributed to your LEARNING THE HOST LANGUAGE. Use a scale from 0 (Did not contribute) to 5 (Contributed very strongly).

	0 (No competence)	1	2	3	4	5
Orientation	()	()	()	()	()	()
Language Study	()	()	()	()	()	()
Group or Academic	()	()	()	()	()	()
Leader	()	()	()	()	()	()
Homestay	()	()	()	()	()	()
Program Theme	()	()	()	()	()	()
Group Travel	()	()	()	()	()	()
Service Component	()	()	()	()	()	()
Educational Component	()	()	()	()	()	()
School Attendance	()	()	()	()	()	()
End of Program	()	()	()	()	()	()
Debriefing	()	()	()	()	()	()
Other (Enter rating here & specify below)	()	()	()	()	()	()
Other (please specify)						

B11. Rate the extent to which the program components below contributed toward creating a SENSE OF SAFETY during your EIL sojourn. Use a scale from 0 (Did not contribute) to 5 (Contributed very strongly)

	0 (No competence)	1	2	3	4	5
Orientation	()	()	()	()	()	()
Language Study	()	()	()	()	()	()
Group or Academic	()	()	()	()	()	()
Leader	()	()	()	()	()	()



Homestay	()	()	()	()	()	()
Program Theme	()	()	()	()	()	()
Group Travel	()	()	()	()	()	()
Service Component	()	()	()	()	()	()
Educational Component	()	()	()	()	()	()
School Attendance	()	()	()	()	()	()
End of Program	()	()	()	()	()	()
Debriefing	()	()	()	()	()	()
Other (Enter rating here & specify below)	()	()	()	()	()	()
Other (please specify)						

B12. From the list below, check THREE areas that your EIL sojourn most helped you to develop.

- | | |
|---|------------------------------------|
| () Relationships with others | () Study skills |
| () Communication skills | () Research and analytical skills |
| () Cooperating with others | () Self-motivation |
| () Dealing with difficult people and/or situations | () Leadership |
| () Negotiation | () Time management |
| () Creativity | () Presentation skills |
| () Problem solving | () Critical thinking |
| () Decision making | () Stress management skills |
| () Confidence/Self esteem | () Other (please specify) |

B13. From the list below, check THREE areas that your HOMESTAY most helped you to develop.

- | | |
|---|------------------------------------|
| () Relationships with others | () Study skills |
| () Communication skills | () Research and analytical skills |
| () Cooperating with others | () Self-motivation |
| () Dealing with difficult people and/or situations | () Leadership |
| () Negotiation | () Time management |
| () Creativity | () Presentation skills |
| () Problem solving | () Critical thinking |
| () Decision making | () Stress management skills |
| () Confidence/Self esteem | () Other (please specify) |

C. Beyond Your Intercultural Sojourn

C1. What is the highest level of education you completed?

- () Less than high school degree () 4-year college or university/Bachelor degree
 () High school degree or equivalent () Masters degree
 () Some college but no degree () Doctorate
 () 2-year college/Associate degree () Other (please specify)

C2. Did your EIL sojourn influence any of the following educational choices?

- | | Yes | No |
|-----------------------------|-----|-----|
| Higher education | () | () |
| choices | () | () |
| International study | () | () |
| Extra curricular activities | () | () |

C3. Rate the extent to which your EIL sojourn helped you gain acceptance to academic programs

- () Not applicable () Moderately helpful
 () Not helpful () Very helpful

C4. Rate the extent to which your EIL sojourn influenced your decision to pursue a particular field of study.

- () Not applicable () Moderately influenced
 () Not influenced () Strongly influenced

C5. What field(s) of study did your EIL sojourn influence you to pursue?

C6. In what area(s) have you worked? Check all that apply.

- () Business () Public Service
 () Government () Education
 () Development () NGO (Non-governmental organization)
 () International Organization () Other (please specify)
 () Health

C7. Which best describes your current work position?

- () Student () Manager
 () Worker () Executive
 () Clerk () Volunteer
 () Educator () Not currently a student nor employed
 () Technician () Other (please specify)
 () Administrator

C8. Did your EIL sojourn influence your choice of any of the following?

	Yes	No
A past employment position	()	()
Your employment position	()	()
Participation in a voluntary organization	()	()
An international employment experience	()	()

C9. Have you worked in an intercultural situation where you provided education, training, or service to others?

() Yes () No

C10. What type of intercultural work have you engaged in where you provided education, training, or service to others?**C11. How long have you engaged in this work?**

() Years () Months

C12. Rate the extent to which your EIL sojourn experience helped you obtain any job you have had then.

() Not applicable () Moderately helpful
() Not helpful () Very helpful

C13. Rate the extent to which ability with a foreign language helped you obtain any job you have had your EIL sojourn?

() Not applicable () Moderately helpful
() Not helpful () Very helpful

D. Personal Characteristics**D1. Based on your EIL sojourn, rate each of the following characteristics in terms of their importance to intercultural success.**

	Don't know	Not important	Moderately important	Very important
Tolerance	()	()	()	()
Flexibility	()	()	()	()
Patience	()	()	()	()
Sense of humor	()	()	()	()
Suspending judgment	()	()	()	()
Adaptability	()	()	()	()
Curiosity	()	()	()	()
Open-mindedness	()	()	()	()

Motivation	()	()	()	()
Self-reliance	()	()	()	()
Empathy	()	()	()	()
Clear sense of self	()	()	()	()
Perceptiveness	()	()	()	()
Tolerance for ambiguity	()	()	()	()

Other (Enter rating here & specify below)

Other (please specify)

E. Motivation

E1. What was your level of motivation towards the host culture?

	Don't know	Not motivated	Moderately motivated	Very motivated
Before arriving in your host country	()	()	()	()
Upon entering the host culture	()	()	()	()
Mid-way through the experience	()	()	()	()
At the end of the experience	()	()	()	()
After returning home	()	()	()	()

E2. After returning home, did you have contact with people from your host culture?

Check all that apply.

	Yes	No
With your host family	()	()
With participants who traveled with you	()	()
With other members of your host country	()	()

F. Language Proficiency

F1. Check ONE statement below that best describes your host LANGUAGE ability due to your EIL sojourn.

- () No language ability
- () Limited ability
- () Able to satisfy limited survival and courtesy needs
- () Able to satisfy survival and courtesy needs
- () Able to communicate on some concrete topics
- () Able to speak with accuracy in formal and informal situations
- () Able to speak with accuracy in professional areas

- () Able to speak fluently and accurately on all levels
 () Ability approximates an educated native speaker
 () Ability equivalent to an educated native speaker

F2. Rate the extent to which your EIL SOJOURN helped you develop your ability to communicate in host language.

- () Not applicable () Moderately helpful
 () Not helpful () Very helpful

F3. Rate the extent to which your EIL HOMESTAY family helped you develop your ability to communicate in

- () The host language. () Moderately helpful
 () Not applicable () Very helpful
 () Not helpful

F4. Anything else you want to add related to language proficiency?

G. Communication Styles

Rate the extent to which you learned to adjust your communication style as appropriate to your host culture, during your EIL sojourn.

G1. When communicating in the host culture, I adjusted my SPEECH as appropriate with regard to:

	Don't know	Never	Sometimes	Always
Tone and pitch	()	()	()	()
Volume and speed	()	()	()	()
Affect and emotion	()	()	()	()

G2. When communicating in the host culture, I adjusted my BEHAVIOR as appropriate with regard to:

	Don't know	Never	Sometimes	Always
Space and distance between speakers	()	()	()	()
Touch and physical contact	()	()	()	()
Eye contact	()	()	()	()
Offensive or acceptable smells or aromas	()	()	()	()
Movement and gestures	()	()	()	()
Pauses and between comments	()	()	()	()

G3. When communicating in the host culture, I adjusted my SPEECH as appropriate in accordance with:

	Don't know	Never	Sometimes	Always
The situation	()	()	()	()
Other speakers, e.g.their age, gender, etc.	()	()	()	()
Social hierarchy, e.g.,class, position, roles,etc.	()	()	()	()
Degree of familiarityamong speakers	()	()	()	()
Topic of the conversation	()	()	()	()

G4. Anything else you want to add related to communication styles?

H. Intercultural Areas

H1. During your EIL sojourn, how well did you establish and maintain relationships with

	Not applicable	Not well	Moderately well	Very well
Your host family	()	()	()	()
Other host natives	()	()	()	()

H2. During your EIL sojourn, how well were you able to communicate in the host language with

	Not applicable	Not well	Moderately well	Very well
Your host family	()	()	()	()
Other host natives	()	()	()	()

H3. During your EIL sojourn, how well were you able to communicate in your own language with

	Not applicable	Not well	Moderately well	Very well
Your host family	()	()	()	()
Other host natives	()	()	()	()

I. Intercultural Abilities

I1. Knowledge - Based on your EIL sojourn experience, rate your level of competence with regard to each item below. Use a scale of 0 (No competence) to 5 (Very high competence).

	0 (No competence)	1	2	3	4	5 (Very high competence)
I could define culture and describe its components.	()	()	()	()	()	()
I knew basic norms and aboos, e.g. greetings, dress, behaviors, etc.	()	()	()	()	()	()
I recognized signs of culture stress and knew strategies to overcome it.	()	()	()	()	()	()
I knew techniques to aid learning the host language and culture.	()	()	()	()	()	()
I could contrast my behavior with that of hosts, e.g. greetings, routines, time orientation, etc.	()	()	()	()	()	()
I could contrast historical and socio-political aspects of my culture and the host culture.	()	()	()	()	()	()
I could describe stages of cross-cultural adjustment.	()	()	()	()	()	()
I could cite strategies for learning about and adjusting to the host culture.	()	()	()	()	()	()
I could cite behaviors common among host culture members, e.g. family roles, teamwork, problem solving, etc.	()	()	()	()	()	()

I2. Attitude - Based on your EIL sojourn experience, rate your willingness to do each item below. Use a scale from 0 (Not willing) to 5 (Very willing).

	0 (No competence)	1	2	3	4	5 (Very high competence)
To interact with host culture members (I didn't avoid them or primarily seek out compatriots).	()	()	()	()	()	()
To learn from my hosts, their language and culture	()	()	()	()	()	()
To communicate in the host language and behave appropriately, as judged by my hosts.	()	()	()	()	()	()
To deal with my emotions and frustrations with the host culture (in addition to the pleasures offered).	()	()	()	()	()	()
To take on various roles appropriate to different situations, e.g. in the family, as a volunteer, etc.	()	()	()	()	()	()
To show interest in new cultural aspects, e.g. to understand the values, history, traditions, etc	()	()	()	()	()	()
To try to understand differences in behaviors, values, attitudes, and styles of host members.	()	()	()	()	()	()

To try to communicate appropriately in the host culture, e.g. in nonverbal and other behavioral areas.	()	()	()	()	()	()
To reflect on the impact and consequences of my choices on hosts.	()	()	()	()	()	()
To deal with different ways of perceiving, expressing, interacting, and behaving.	()	()	()	()	()	()
To interact in alternative ways even when different from those I was accustomed.	()	()	()	()	()	()
To deal with ethical implications of my choices (in terms of decisions, consequences, results, etc.)	()	()	()	()	()	()
To suspend judgment and appreciate the complexities of communicating and interacting interculturally.	()	()	()	()	()	()

I3. Skills - Based on your EIL sojourn, rate your level of competence with regard to each item below. Use a scale from 0 (No competence) to 5 (Very high competence).

	0 (No competence)	1	2	3	4	5 (Very high competence)
I demonstrated flexibility when interacting with host culture members.	()	()	()	()	()	()
I adapted my behavior, dress, etc., as appropriate, to avoid offending hosts.	()	()	()	()	()	()

I was able to contrast the host culture with my own.	()	()	()	()	()	()
I used strategies for learning the host language and about the host culture.	()	()	()	()	()	()
I demonstrated ability to interact appropriately in different situations in the host culture.	()	()	()	()	()	()
I used strategies for adapting to the host culture and reducing stress.	()	()	()	()	()	()
I monitored my behavior and its impact on my learning, my growth, and my hosts.	()	()	()	()	()	()
I used culture-specific information to improve my style and interaction with hosts.	()	()	()	()	()	()
I helped resolve crosscultural conflicts and misunderstandings when they arose.	()	()	()	()	()	()

14. Awareness - Based on your EIL sojourn, rate your level of awareness with regard to each item below. Use a scale from 0 (Not aware of) to 5 (Very much aware of).

	0 (No competence)	1	2	3	4	5 (Very high competence)
Differences and similarities between the host language-culture and my own.	()	()	()	()	()	()
Negative reactions to these differences, e.g. fear, ridicule, disgust, superiority, etc.	()	()	()	()	()	()

How varied situations in the host culture required modifying my interaction with others.	()	()	()	()	()	()
How host culture members viewed me and why.	()	()	()	()	()	()
Myself as a “culturally conditioned” person in terms of my habits and preferences.	()	()	()	()	()	()
Reactions by host culture members to my identity, e.g. race, class, gender, age, etc.	()	()	()	()	()	()
Diversity within the host culture, e.g. differences in class, gender, age,	()	()	()	()	()	()
Dangers of generalizing individual behaviors to represent the whole culture.	()	()	()	()	()	()
My choices and their consequences (which made me more, or less acceptable, to my hosts).	()	()	()	()	()	()
My values that affected my approach to ethical dilemmas and their resolution.	()	()	()	()	()	()
My hosts’ reactions to me that reflected their cultural values.	()	()	()	()	()	()
How values and ethics were reflected in specific situations.	()	()	()	()	()	()

Varying cultural styles and language use, and their effect in social situations.	()	()	()	()	()	()
My own level of intercultural development.	()	()	()	()	()	()
The level of intercultural development of others, e.g. other participants, hosts, colleagues, etc.	()	()	()	()	()	()
Factors that helped or hindered my intercultural development and ways to overcome them.	()	()	()	()	()	()
How I perceived myself as communicator, facilitator, mediator, in an intercultural situation.	()	()	()	()	()	()
How others perceived me as communicator, facilitator, mediator, in an intercultural situation.	()	()	()	()	()	()

15. Anything else you want to add related to intercultural abilities?

This is the end of our survey. Thank you for participating in this important effort to learn about the outcomes and impact of intercultural educational experiences on participants.

I am willing to participate in a telephone interview to discuss my experience further. You may contact me by email to set a date and time.

()Yes ()No

Fonte: Fantini (2018, 2020). Esse formulário foi disponibilizado pelo autor Alvino Fantini e inserido aqui com sua autorização.

Esta obra busca apresentar modelos e instrumentos de avaliação de competências interculturais na educação superior a fim de subsidiar pesquisas futuras no contexto latino americano. Apresenta-se um debate sobre competências interculturais decoloniais, com perspectiva de competências *input* e *output*, bem como a interculturalidade relacional, funcional e crítica. Os anexos apresentados, com suas devidas autorias, têm como objetivo facilitar a busca de pesquisadores aos instrumentos de avaliação de competências interculturais para amparar pesquisas científicas. Espera-se que essa obra contribua para o enriquecimento da temática na América Latina, dada a incipiência do tema no que tange à Educação Superior e necessidade latente de robustez do debate nesse contexto.